

**CURRÍCULOS E DIRETRIZES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR  
COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO EM PERNAMBUCO.**

*CURRICULUM AND GUIDELINES FOR PROFESSIONAL TRAINING BY SKILLS: A CASE  
STUDY IN PERNAMBUCANO.*

<sup>1</sup>Mayara Andresa Pires da Silva  
<sup>2</sup>Jackeline Amantino de Andrade  
<sup>3</sup>Diogo Henrique Helal

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. E-mail: [mayara.pires@ufpe.br](mailto:mayara.pires@ufpe.br)  
ORCID: 0000-0002-3974-0909

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. E-mail: [jackeline.amantino@gmail.com](mailto:jackeline.amantino@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-6451-4049

<sup>3</sup>Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. E-mail: [diogo.hhelal@ufpe.br](mailto:diogo.hhelal@ufpe.br)  
ORCID: 0000-0002-1784-0941

Artigo submetido em 01/12/2021, aceito em 21/08/2024 e publicado em 05/09/2024.

**Resumo:** Este artigo teve como objetivo central analisar como se dá a formação por competências na construção de seus currículos e diretrizes no cenário da formação profissional de nível médio técnico, em Pernambuco. Para analisar a estruturação de documentos oficiais que guiarão à prática de construção de perfis profissionais competentes, no contexto do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, natureza descritivo-analítica, que teve como estratégia um estudo de caso. Para tanto a técnica empregada para coleta de dados foi o levantamento de documentos e entrevistas semiestruturadas. A técnica de análise de dados empregada foi análise de conteúdo. Diante dos dados, percebe-se um alinhamento, pelas instituições, dos documentos na noção das competências e direcionamento à construção de um perfil profissional atinente às demandas de formação postas pela sociedade contemporânea necessárias à inserção no mundo do trabalho, e que no contexto do Polo, eles guardarão especificidades diante das características socioeconômicas locais.

**Palavras-chave:** Competências Profissionais; Currículos e diretrizes; Formação Profissional.

**Abstract:** The main objective of this article was to analyze how competence-based training takes place in the construction of their curricula and guidelines in the scenario of medium-level professional training in Pernambuco. In order to analyze the structuring of official documents that will guide the practice of building competent professional profiles, in the context of the Confection Center of Agreste Pernambucano, research with a qualitative approach, descriptive-analytical nature, was carried out, using a case study as a strategy. To this end, the technique used to collect data was the collection of documents and semi-structured interviews. The data

analysis technique used was content analysis. In view of the data, it is clear that the institutions align the documents with the notion of competencies and direct them towards the construction of a professional profile in relation to the training demands posed by contemporary society necessary for insertion in the world of work, and that in the context of the Polo, they will keep specificities in view of the local socioeconomic characteristics.

**Keywords:** Professional Skills; Curriculum and guidelines; Professional Formation.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo se relaciona à abordagem das competências, especificamente, das competências profissionais e à formação profissional. Uma vez que a noção de competência ganha destaque nos ambientes de debate, notadamente acadêmico e organizacional, na sociedade pós-fordista, ao mesmo tempo em que se reivindica um tipo diferente de trabalhador: adaptável às rápidas mudanças do ambiente altamente competitivo; e que contribua para a sobrevivência das organizações, respondendo, satisfatoriamente, às suas diversas demandas (Amaro, 2008; Manfredi, 2006). Costa e Ferri (2018, p. 06) acrescentam que o termo competências “tem sido amplamente utilizado, com especial destaque, no mundo corporativo, e é facilmente identificado como parte dos processos de formação para o trabalho”.

O conceito de competência profissional é considerado, por muitos, como mais adequado às bases em que se estruturam as organizações e modos de produção nos quais a empregabilidade é entendida, atualmente (Paiva, 2000). Tal fato vai impactar diretamente na estruturação das modalidades e possibilidades de formação profissional de uma sociedade centrada nas demandas do mundo do trabalho e do capital (Le Boterf, 2003).

Diante destes aspectos, testemunha-se, nas últimas décadas, na organização dos processos formativos, sobretudo, na formação profissional, a legitimação do deslocamento de “um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (Ramos, 2006, p. 221), de forma a assegurar uma maior aproximação entre a formação profissional e as necessidades do processo produtivo socialmente vigente (Oliveira, 2001). Logo, a chave para compreensão da funcionalidade das políticas de formação profissional, voltadas para a profissionalização e aprendizagem (Deitos; Lara; Zanardini, 2015), está na compreensão de que a abordagem das competências passa a ser instrumento fértil de mediação entre a construção das diferentes formas de saberes e a ação social cotidiana.

Nesta conjuntura, a Educação Profissional e Tecnológica (ETP) é vista como responsável por transformar jovens em profissionais capacitados, os quais irão atuar no mercado de trabalho, nas mais diversas áreas da sociedade (Macedo; Osório, 2023). Deixando, portanto, de ser vista como um subsistema de preparo técnico para a execução de tarefas específicas, para ser vista como promotora da “compreensão das dinâmicas socioprodutivas da sociedade, e da habilitação para o exercício autônomo e crítico de profissões” (Pacheco, 2012, p. 67). Marise Ramos (2006) afirma, ainda, que neste contexto, a ideia que se difunde é a apropriação da noção de competência, pela escola, diante do entendimento de que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego.

Diante dos argumentos expostos este artigo teve como objetivo central analisar como se dá a formação por competências na construção de seus currículos e diretrizes no cenário da formação profissional de nível médio técnico, em Pernambuco. Para tanto está estruturado em introdução, no referencial teórico que vai explorar como a Educação Profissional tem sido

construída no Brasil, seguido pelos procedimentos que descrevem o percurso metodológico que foi percorrido e pela análise dos resultados encontrados. Por fim, apresentam-se as considerações finais e referências utilizadas neste estudo.

## **2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO TÉCNICA POR COMPETÊNCIAS NO BRASIL**

Foco desta pesquisa, a formação profissional brasileira reporta-se a um percurso histórico em que os processos educativos foram constituídos e constituintes do modo de produção dominante da sociedade (Frigotto; Ciavatta, 2011). Sendo, portanto, escritos e reescritos de diferentes maneiras, sempre norteados pelas mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo global e pelas orientações teórico-ideológicas hegemônicas de cada época (Oliveira, 2001; Deitos; Lara, 2016; Schwartzman, 2016).

Dentre os aspectos que determinaram como essa dinâmica da formação profissional se constituiu, ressaltam-se os instrumentos legais que buscaram parametrizar diretrizes de planejamento e execução (Pernambuco, 2017). Seguindo a lógica neoliberal que as patrocinaram, muitas modificações nas normas legais remontam à emergência, nos anos 1980, sobretudo na Europa, da reestruturação dos sistemas de formação – profissional e geral – com base no enfoque das competências. Pelos quais se buscou padronização e adequação dos formatos educacionais à conjuntura econômica e político-ideológica, amparada nas transformações técnicas e organizacionais da nova divisão internacional do trabalho (Deluiz, 2001; Pacheco, 2012; Marinho-Araujo; Almeida, 2016).

A literatura demonstra que “o campo da formação profissional é especialmente sensível a esses altos e baixos das reformas educacionais” (Merino, 2013, p. 03), por isso, da mesma forma, na América Latina, a adoção de um modelo de formação profissional centrado nas competências ganha impulso, na década de 1990, como parte de um quadro maior de reorganização do próprio aparelho do Estado. O formato mantinha a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional e veio das reformas das políticas educacionais realizadas sob a orientação e o apoio financeiro de instituições internacionais, como: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Deluiz, 2001; Pacheco, 2012; Moura; Lima Filho; Silva, 2015). Esses organismos trouxeram para o discurso das políticas educacionais “uma orientação [...] pautada pelo discurso do capital humano, parte da noção de que a ampliação do acesso à educação garante a empregabilidade e a participação social” (Barcelos; Rodrigues, 2017, p. 16).

Diante dos aspectos expostos, os Ministérios brasileiros da Educação e do Trabalho, embasados no discurso da garantia do desenvolvimento econômico sustentado do país, assumem as diretrizes e orientações educacionais dos organismos internacionais para uma reestruturação da formação profissional brasileira baseada na promoção da pedagogia das competências e na definição e organização dos conteúdos formativos em função da utilidade profissional prática (Oliveira, 2001; Pacheco, 2012; Araujo; Frigotto, 2015). Neste cenário, a estrutura curricular é entendida como propagadora dos valores relacionados às competências e habilidades; com conteúdos, práticas e aprendizagens alinhadas, diretamente, à lógica do regime da acumulação flexível do capital (Stênico; Adam, 2017).

Fundamentada neste entendimento, a execução dos planos e programas de formação profissional, estruturados sobre a lógica das competências, tem ocorrido de formas

diferenciadas, pois diversos são os fatores que podem orientá-la, conforme aponta Deluiz (2001): a) ênfase atribuída ao mercado de trabalho ou no indivíduo; b) a articulação ou desarticulação entre formação geral e profissional; c) modelos epistemológicos diversos orientadores da construção de competências: condutivista, funcionalista, construtivista ou crítico; e, d) diferentes enfoques conceituais de competências centrados no indivíduo e na subjetividade do trabalhador, ou no coletivo de trabalhadores e nas circunstâncias em que se inserem o trabalho e o trabalhador.

No Brasil, predominantemente, a condução da formação profissional esteve pautada nas exigências do mercado de trabalho e do setor produtivo, ao passo que era vista como preparação dos trabalhadores, com foco na empregabilidade (Oliveira, 2001; Kuenzer, 2006). Dentre os desdobramentos trazidos por essa nova abordagem à área educacional brasileira, sublinha-se a instituição, em 1994, do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que objetivou articular os diferentes níveis de ensino da educação profissional e tecnológica, e promover a sua integração às diversas áreas socioeconômicas (Caires; Oliveira, 2016).

A partir de 1995, ganha ênfase a Política de Educação Profissional, ainda sob a jurisdição do Ministério do Trabalho e Emprego, e implementada por meio do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR). Praticada entre os anos de 1995 e 2002, a iniciativa visava articular a formação profissional às políticas públicas nacionais de emprego, trabalho e renda, e foi executada de forma descentralizada por meio das Secretarias Estaduais de Trabalho, em parceria com instituições, como: centrais sindicais, confederações patronais, universidades, o Sistema S (serviços nacionais de aprendizagem), dentre outras (Deluiz, 2001; Kuenzer, 2006; Lemos; Costa, 2012).

Durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, tem-se o início legal da integração da noção de competência à reforma educacional brasileira (Ramos, 2006), com a aprovação e publicação da Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996. Tal dispositivo legal posicionou-se em relação às políticas de formação profissional com maior proximidade à proposta neoliberal de educação (Caires; Oliveira, 2016); e conservou o modelo do desenvolvimento de competências como concepção orientadora para a profissionalização formal (Deluiz, 2001).

Esta priorização da noção de competência em resposta às modificações por que passou a sociedade, geraram implicações às instituições de ensino, às organizações e ao próprio indivíduo para quem é atribuída a responsabilidade de desenvolver a capacidade de adaptar-se às condições postas e manter-se empregado por intermédio da aplicação dos saberes e habilidades adquiridos (Helal; Rocha, 2008; Caires; Oliveira, 2016).

Além deste importante debate, a LDB de 1996 trouxe, ao mesmo tempo, a definição da identidade do ensino médio como educação básica, e a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo, desta forma, caráter complementar ao ensino médio (Ramos, 2006). Além de definir que o currículo do ensino médio passava a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino de formação técnica e profissional (Brasil, 1996).

O Decreto nº 2.208/1997 é outro relevante dispositivo legal que estabeleceu a reforma do ensino técnico e acrescentou aos currículos a possibilidade da organização dos cursos de educação profissional em módulos (Ramos, 2006). Ademais, estipulou as diretrizes para o PLANFOR e normatizou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), cuja

principal proposta de trajetórias distintas entre o ensino médio da educação básica e profissional (Kuenzer, 2006).

Na mesma direção, em 1998, foram introduzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que evidenciou princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica curricular para o ensino profissional, como a definição de competências básicas a serem desenvolvidas (Caires; Oliveira, 2016).

No ano seguinte, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 04/1999 definiu, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecendo para a composição de um perfil profissional, três classes de competências: competências básicas (desenvolvidas na educação básica); competências profissionais gerais (voltadas para o exercício de diversas atividades dentro de uma área profissional); e competências profissionais específicas (próprias de cada habilitação). Além destas, tinham as competências profissionais comuns (competências interprofissionais ou de navegabilidade profissional) que poderiam ser alvo da preparação geral para o trabalho (Ramos, 2006; Caires; Oliveira, 2016).

Neste período, o enfoque ao modelo de competências fornece alguns indicativos (Ramos, 2006). Inicialmente, fica claro o forte movimento de privatização do ensino profissional. Em 1999, por exemplo, no nível básico de ensino: 58,2% da oferta de ensino estavam na rede privada, e o Sistema S somava 94,9% das suas unidades oferecendo esse tipo de formação. Assim, 86,6% das matrículas nos cursos profissionalizantes básicos estavam na rede privada, sendo 39,6% vinculadas ao Sistema S (Caires; Oliveira, 2016).

Em resumo, depreende-se dos fatos listados que esse modelo de política pública para a educação profissional, desenhada nos anos 1990, abrangeu, basicamente, ações voltadas à qualificação e requalificação profissional (Caires; Oliveira, 2016). Nota-se, neste contexto, uma formação funcionalista, operacional e descritiva, que não considerava “atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) subjacentes, que não podem ser isolados das práticas reais de trabalho, e que são necessários para o desempenho em situações específicas” (Deluiz, 2001, p. 09).

Caires e Oliveira (2016, p. 133) afirmam que a partir desta premissa da instrumentalização da formação, estas políticas tanto aprofundaram a histórica dualidade – formação geral e formação para o trabalho – característica da educação nacional, como também, pautadas na lógica da empregabilidade, atribuíram aos jovens a responsabilidade da superação “das desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, por meio do desenvolvimento de competências adequadas ao acesso e à permanência no sistema flexível de produção”. No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que apresentou uma avaliação diagnóstica da educação e estabeleceu prioridades (considerando princípios constitucionais, necessidades sociais e os recursos disponíveis) para a oferta de “uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à educação dos países desenvolvidos” (Caires; Oliveira, 2016, pp. 129-130).

Diante deste cenário de maior articulação entre os diferentes atores, a publicação do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 (símbolo do caráter impositivo conferido à reforma da educação profissional) vem como resultado de uma intensa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no que tange sindicatos e pesquisadores dos temas trabalho e educação. O Decreto manteve a possibilidade dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, e retomou a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica. Só que agora numa perspectiva que não se

confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (Pacheco, 2012; Caires; Oliveira, 2016).

Além disso, reforçou a ideia de itinerários formativos autônomos a serem percorridos pelo educando, definidos como “conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em determinada área” (SENAI, 2013, p. 14); agregou a noção de competência à formulação dos currículos plenos dos cursos técnicos; e, determinou habilidades e competências básicas a serem desenvolvidas, por área profissional (Ramos, 2006). Desta maneira, as políticas educacionais aproximam-se das demandas específicas do setor produtivo brasileiro por intermédio da formação profissional fundamentada na construção de competências e perfis profissionais adequados (Caires; Oliveira, 2016).

Pois, tais esforços em termos da reformulação e da elaboração de políticas públicas no âmbito do trabalho, da juventude e de educação que se desenvolveram a partir de 2003, além de objetivarem a construção de um perfil de formação condizente com as características da sociedade, representaram uma tentativa de apresentar “princípios axiológicos, [...] orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino” (Ramos, 2006, p. 129). Logo, diferenciando-se das propostas dos governos anteriores que estiveram assentadas na formação para o mercado de trabalho (Pacheco, 2012; Caires; Oliveira, 2016).

Percebe-se que os “padrões de comportamento ditados pelo discurso neoliberal estão presentes nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que equivale a dizer que a economia e o mercado ditam, como nunca, as normas e modos de fazer” ao passo em que reconhece o enorme potencial contido na educação, especialmente no sentido de formação do trabalhador (Costa; Ferri, 2018, p. 06).

Ao mesmo tempo, este empenho de regulamentação do Decreto nº 5.154/2004 evidenciou a tentativa do Estado em conciliar interesses das diferentes classes sociais e de grupos político-ideológicos ao estender seus efeitos à formação inicial e continuada, que passam a ser vistas como parte do itinerário formativo do trabalhador, para fins de prosseguimento de estudos e/ou certificação (Pacheco, 2012). Desta maneira, desde esta época, passam a coexistir três formas de articulação da formação profissional ao ensino médio: integrada, concomitante e subsequente (Caires; Oliveira, 2016).

A partir deste marco, percebe-se uma ênfase considerável dada a Educação Profissional e uma maior responsabilização do Estado para com a oferta por meio de instituições públicas, gratuitas e de reconhecida qualidade. De forma a diversificar a oferta de cursos em consonância ao desenvolvimento dos processos produtivos nacionais e da definição de novos perfis profissionais necessários à sociedade (Caires; Oliveira, 2016).

Então, em 2007, o governo federal realiza uma primeira tentativa de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Tecnológica, com a publicação do Decreto nº 6.302/2007, por meio do qual o Programa Brasil Profissionalizado foi instituído. Tendo como público-alvo os jovens e adultos, de escolas públicas estaduais e distritais, concedentes de ensino médio integrado com a educação profissional e tecnológica; ambicionou, principalmente, estimular o ensino médio integrado ao profissional. Para isso, enfatizou a educação científica e humanística, articulando formação geral e profissional, no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (Caires; Oliveira, 2016; Brasil, 2018).

O Programa deu, ainda, suporte financeiro às ações de expansão e fortalecimento das redes estadual e distrital, promovedores do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica. Viabilizou, desta maneira, a construção, reforma e modernização de unidades

escolares, a aquisição de equipamentos, mobiliários e laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação. Cabendo à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) a coordenação, o monitoramento e a avaliação das ações do referido Programa, enquanto que ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) compete o acompanhamento da execução físico-financeira dos convênios (Brasil, 2018).

Ainda no ano de 2007 e no primeiro semestre de 2008, o MEC coordenou a elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, alicerçado na Resolução CNE/CEB nº 03/2008. Segundo o qual os cursos técnicos foram organizados em 12 eixos tecnológicos e ficaram explicitadas 185 possibilidades de formação técnica (Caires; Oliveira, 2016).

Como novo marco desta trajetória, tem-se a publicação da Lei nº 11.741/2008, de acordo com a qual, vincula-se, finalmente, a educação profissional na educação básica. A partir desta Lei, a formação profissional brasileira assume como característica principal a preparação para o exercício de profissões técnicas, isto é, a habilitação profissional no ensino médio, seja de forma concomitante ou em continuidade à formação geral (Pacheco, 2012). Ao mesmo tempo, na perspectiva de assegurar um processo crescente de gratuidade da educação profissional, o governo federal e o Sistema S fecham, nesta época, acordo para a ampliação do número de vagas oferecidas, gratuitamente, para os cursos ministrados nas unidades de ensino do supramencionado sistema (Caires; Oliveira, 2016).

No ano seguinte, 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (EMI) é criado para dar suporte aos Estados e ao Distrito Federal no desenvolvimento de ações voltadas à melhoria do ensino médio, em parceria com os colégios de aplicação, com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e, mais uma vez, com o Sistema S. O EMI buscou ainda uma organização curricular interdisciplinar, pautada no desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas (Morais, 2014).

Depreende-se com base no relato histórico apresentado, que as iniciativas de formação profissional, desde 2004, avançaram na promoção de políticas educacionais de inclusão escolar, e, especificamente, no que tange a educação profissional, priorizaram a valorização, fortalecimento e ampliação da sua oferta pública e gratuita (Caires; Oliveira, 2016). Para tanto, as grades e metodologias pedagógicas foram revistas “de forma a acrescentar dinâmicas capazes de estimular o desenvolvimento de talentos individuais e de empregá-los no mercado de trabalho” (Helal; Rocha, 2008, p. 15).

Logo, estes programas e políticas de fortalecimento da educação profissional e da sua estruturação na noção de competências, se mostram pertinentes numa conjuntura em que estas são legitimadas como essenciais à integração dos indivíduos ao mundo do trabalho. Com base nestes aspectos e desejando promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, desde 2011, já no Governo Dilma Rousseff, dentre as políticas e programas criados, especialmente, no campo da Educação Profissional, o já mencionado Programa Brasil Profissionalizado passa, então, a integrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) (Brasil, 2018).

O PRONATEC (estabelecido pela promulgação da Lei nº 12.513/2011) tem como finalidade a ampliação do oferecimento de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnico-financeira. Dentre seus objetivos principais, encontram-se a expansão das redes federal e estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e a ampliação: da oferta de cursos à distância; do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; das oportunidades de capacitação para

trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda; e a difusão de recursos pedagógicos para a EPT (Brasil, 2018). O Programa representa um esforço de oferta de cursos de EPT voltados, prioritariamente, para estudantes do ensino médio da rede pública (inclusive da educação de jovens e adultos), trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda e egressos da rede pública de ensino (BRASIL, 2018). Integrando, da mesma forma — política, ideológica e funcionalmente — o conjunto de ações, programas e projetos sustentadores da política educacional nacional e regional (Deitos; Lara; Zanardini, 2015).

Diante dos aspectos mencionados, nota-se que a mudança da conjuntura educacional com início no Decreto nº 5.154/2004, apresenta políticas públicas atinentes à educação profissional e, mais especificamente, ao ensino integrado, ao que parece, de forma mais comprometida com uma formação mais ampla e articulada dos jovens (Caires; Oliveira, 2016). Para além da antiga ideia de que o processo de crescimento econômico do país estaria assentado no exclusivo incremento de sua base produtiva, as políticas sociais tornaram-se vetores estruturantes do processo de desenvolvimento do país, em especial no que tange à formação profissional dos trabalhadores (CGEE, 2015).

Contudo, é possível observar que a elevação do nível de “formação educacional por meio da elevação da escolaridade, do desenvolvimento das competências do pensar e do fazer da população” é mantido como um dos focos centrais de atuação dessas políticas (CGEE, 2015, p. 82). Por isso, Ramon de Oliveira (2001), aponta que a reforma educacional brasileira estruturada sobre as lógicas das competências e da empregabilidade se aproxima aos objetivos estabelecidos por instituições que articulam, diretamente, educação com competitividade econômica. Isto demonstra que apesar dos avanços apresentados, a educação profissional continuou “voltada para a capacitação para o trabalho” (Caires; Oliveira, 2016, p. 175).

A Lei nº 11.741/2008, também merece destaque tendo em vista que alterou a LDB de 1996, localizando a educação profissional técnica de nível médio como seção da educação básica. Essa disposição procurou ressaltar a concepção de que esses cursos são da educação básica e encontram-se, portanto, no âmbito das políticas educacionais. Desta forma, a educação profissional e tecnológica passa a ser desenvolvida para o cumprimento dos objetivos da educação nacional, quais sejam o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2008).

Atualmente, a normativa vigente, que regulamenta e direciona as ações de formação profissional concebidos no país, é a Lei nº 13.005/2014, que organiza o atual Plano Nacional de Educação 2014-2024. Dentre as suas principais metas, incluem-se a maior ênfase na oferta pública e gratuita da educação profissional; o resgate do ensino integrado e a sua expansão; a articulação entre as formações geral e profissional, e o foco na “construção de novos caminhos para uma educação politécnica, voltada para a perspectiva da emancipação humana” (Caires; Oliveira, 2016, p. 186).

Por fim, cabe o entendimento das competências como uma dimensão do próprio processo de desenvolvimento humano (Marinho-Araujo; Almeida, 2016), a formação profissional é mais complexa do que preparar para o mercado de trabalho. Por isso, muitas mudanças ainda se fazem necessárias, pois, embora a pedagogia das competências seja uma tendência globalizante, ela deve se adequar à formação. De modo que atenda, às exigências de flexibilidade e racionalização das formas de organização do trabalho (Stênico; Adam, 2017); mas, também, “concretize uma educação focada no caráter humanista, científico e tecnológico



[...] direcionada à formação cidadã, ética, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sustentável” (Caires; Oliveira, 2016, p. 186).

### 3 PROCESSOS METODOLÓGICOS

A natureza desta pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo descritivo-analítica. Uma vez que o objetivo desta pesquisa foi analisar como as instituições de educação profissional de nível médio técnico atuam para a formação profissional por competências no Polo de Confecções do Agreste Pernambucano, optou-se como método de investigação do fenômeno social apresentado, um estudo de caso.

Tendo em vista a importância demonstrada na revisão teórica apresentada, do respeito às características do contexto tanto para o desenvolvimento de competências profissionais, quanto para a formação profissional que deve gerar conhecimento e de tecnologias que atendam às particularidades locais (Godoy, 2006; Foguel; Normanha Filho, 2007), esta pesquisa insere suas análises no estudo do caso do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano.

O Polo teve origem há mais de 40 anos, e tem sido objeto de atenção e estudo nos últimos anos, devido, principalmente, à notável dimensão e volume de negócios que essa região é capaz de realizar (SEBRAE, 2013). Além disso, se diferencia de outros aglomerados industriais, pela predominante precarização das condições do trabalho reconhecida na alta informalidade dos vínculos, organizações e relações de trabalho locais, pela baixa escolaridade de seus trabalhadores, e pela inegável tendência ao empreendedorismo (Gonçalves; Almeida, 2013).

Embora possua esta configuração, é importante realçar que aproximadamente 84% dos seus estabelecimentos da indústria têxtil e de confecção, estão localizados em apenas três municípios: Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe. O Polo concentra, em torno de, 59% do pessoal ocupado e 68% dos estabelecimentos formais, de toda a indústria têxtil e de confecção, do estado de Pernambuco (Rocha; Silva Júnior; Viana, 2015). Seu foco está na confecção de produtos de vestuário que atendam ao mercado regional. Todavia, o negócio original - a Feira da Sulanca de confecções de baixo custo, nitidamente, para uma demanda popular - vem migrando para o desenvolvimento de moda e de qualidade, por meio do fortalecimento do movimento de exportação (ITEP, 2018).

No contexto da formação profissional, de nível médio técnico, no *locus* empírico indicado, destacam-se as atuações de atores que vêm oferecendo várias possibilidades de cursos técnicos, relacionados à vocação do Polo e às atividades de apoio, igualmente, importantes para o mercado regional (Foguel; Normanha Filho, 2007).

Assim sendo estabelecido como caso objeto deste estudo, a formação profissional formal, de nível médio técnico, voltada à noção das competências, desenvolvida no Polo de Confecções do Agreste Pernambucano; adotou-se uma coleta de dados em fontes distintas, o que caracteriza um cruzamento de técnicas metodológicas de coleta de dados, com vista a potencializar o conhecimento de forma sistêmica (Flick, 2013) e dar maior confiabilidade e validade aos resultados. Logo, o estudo foi realizado a partir de fontes de dados secundários: levantamento e exame de documentos, com o objetivo de descobrir dados que esclarecessem conceitos e diretrizes que possibilitassem a formulação de problemas melhor delimitados (Gil, 2002), relativos ao fenômeno pesquisado e trouxessem contribuições importantes ao estudo, e; dados primários: realização de entrevistas individuais semiestruturadas em profundidade para alcançar as informações a partir das percepções dos atores locais; desenvolver conceitos; e

compreender padrões que emergem dos dados com base nas teorias preconcebidas (Godoy, 2006). Dessa forma realizaram-se entrevistas com 10 (dez) gestores das instituições de ensino que atuam na formação profissional de nível médio técnico na região, a saber: SENAI Caruaru, SENAI Santa Cruz do Capibaribe, SENAC Caruaru, IFPE Caruaru e Escolas Técnicas Estaduais de Ensino médio da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco das cidades de Santa Cruz do Capibaribe, Surubim e Caruaru.

Objetivando-se a observância dos aspectos éticos na condução das entrevistas, foi utilizado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi lido e explicado a cada entrevista e assinado por cada um dos entrevistados e pesquisadores. Por fim, os áudios foram transcritos e o seu conjunto foi recortado, por meio de análise de corte transversal, em que uma grade de dimensões de análise foram projetadas sobre o aporte teórico-conceitual e elencadas pelos pesquisadores com base na revisão da literatura realizada e utilizadas para o tratamento dos resultados.

No que tange as fontes documentais, na etapa de preparação da pesquisa foi realizada uma análise prévia de documentos, na intenção de identificar os principais princípios, diretrizes, legislações e estratégias adotados na formação profissional formal de nível médio técnico no Brasil, fundamentais para uma melhor compreensão do objeto empírico. Com o avanço da coleta incluíram-se: dados estatísticos e de evolução de indicadores oficiais; diretrizes de políticas públicas de formação profissional; projetos político-pedagógicos, matrizes curriculares e planos de cursos dos cursos técnicos; e outros documentos pertinentes.

Para análise dos dados foi escolhida a técnica análise categorial temática de conteúdo (Bardin, 2016). Esta análise do conjunto do material empírico (entrevistas, documentos, notas de observação) possibilitou o processo complexo e contínuo de identificação das dimensões, categorias, tendências, padrões e relações (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999). Justifica-se a escolha pelos métodos e técnicas de análise, porque se identifica que eles são basilares na identificação, categorização e compreensão das informações coletadas no campo, para alinhamento aos objetivos deste trabalho, e resposta ao problema de pesquisa proposto neste estudo.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

De acordo com o previsto na Constituição Federal de 1988, o PNE delineia diretrizes, objetivos, metas e estratégias que visam assegurar o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas aos poderes públicos que conduzam, dentre outros aspectos, à formação para o trabalho (Brasil, 2016). O Plano tem duração decenal e contempla as diretrizes e metas pactuadas em acordos internacionais, bem como os programas e ações desenvolvidos e implementados pelo MEC, como: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - Educação) e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Pernambuco, 2012).

Ao mesmo tempo, Resolução MEC/CNE nº 06/2012 traz como princípio norteador da educação profissional técnica de nível médio, uma identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (Brasil, 2012a). Ainda de acordo com esta Resolução, os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes, dentre outros aspectos: a) diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação; b) elementos para

compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas; c) recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática; d) domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual; e) instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; f) fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (Brasil, 2012a).

Em observância a estas normativas, a criação e proposta de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do SENAC e do SENAI regem-se pelos atos normativos expedidos pelos conselhos regionais, em consonância com as diretrizes emanadas dos respectivos conselhos nacionais. Como exemplo, seus planos de cursos, conforme mencionado anteriormente, são elaborados em concordância com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, garantindo a observância da lei, das normas regulamentares e das diretrizes da educação profissional, bem como, a garantia de coesão e abrangência nacional, de forma a subsidiar as ações educacionais nos Estados (SENAC, 2018).

As diretrizes dos modelos pedagógicos de ambas as instituições, pertencentes ao Sistema S, se desenvolvem alicerçadas na metodologia do desenvolvimento de competências profissionais. Para tanto, a organização curricular dos cursos, programas e ações extensivas é estruturada por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos que alinham os perfis profissionais de conclusão dos cursos às exigências do mundo do trabalho (SENAC, 2018). Conforme mencionado, esta metodologia dos itinerários formativos como princípio da educação profissional técnica de nível médio atende ao disposto nos Decretos nº 61.843/1967 e nº 5.154/2004 e na Portaria MTE nº 723/2012.

A abordagem estrutura-se no entendimento de que os indivíduos podem construir sua formação agregando novos conteúdos ao longo do tempo, de forma a ampliar suas competências profissionais (Matos; Arruda, 2012). Sobre estes aspectos, o SENAI (2013, p. 10) revela o “caráter pedagógico de que se revestem os itinerários formativos, na medida em que descortinam possibilidades e caminhos, potencializando meios para a realização pessoal e profissional”. SENAC e SENAI levam em conta, ainda, como princípios norteadores da sua formação profissional de nível médio técnico: as competências requeridas ao perfil do egresso, o planejamento estratégico, o projeto integrador e o formato da avaliação da formação baseada nas competências (Matos; Arruda, 2012).

O Perfil do Egresso constitui o ponto de partida para a organização dos cursos. Trata-se da descrição das principais características do profissional, bem como as competências necessárias para atuação na ocupação. Por sua vez, o mapeamento dos perfis profissionais é traduzido em Planos de Cursos que atendam às necessidades do mercado e garantam uma padronização da proposta em todo o território nacional. Conforme explicou a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe em entrevista, os cursos vão seguir a mesma estrutura independentemente da localidade:

Nosso sentido, hoje, e aí preconizado pelo departamento nacional, é que, de fato, a gente tenha uma base de núcleo comum, [...] na ideia de que “fiz a minha formação aqui em Pernambuco, mas de repente eu vou me mudar e vou trabalhar em Fortaleza”, e ele vai chegar lá com o diploma do SENAI na mão, vai ter a mesma aderência, o mesmo currículo, o aluno não vai sofrer nenhum tipo de impacto [ENT 06 – EXT. 63].

Destinando-se à construção dos perfis profissionais, SENAC e SENAI conceberam seus próprios modelos pedagógicos organizados sobre a dialética das competências. O Modelo Pedagógico SENAC foi estabelecido em 2013 e qualifica a Educação Profissional do SENAC em todo o Brasil e objetiva a constituição e desenvolvimento de competências para a vida produtiva e social, a saber: atitude empreendedora, domínio técnico-científico, visão crítica, atitudes sustentável e colaborativa. O desenvolvimento destas competências profissionais ocorre por meio de práticas pedagógicas ativas, inovadoras, integradoras e colaborativas, centradas no protagonismo do aluno. O núcleo da proposta metodológica que orienta a prática nos ambientes de aprendizagem SENAC organiza-se a partir do conceito de ação-reflexão-ação, no qual se aprende fazendo e analisando o próprio fazer por meio de atividades que buscam articular a realidade do mundo do trabalho com as experiências prévias dos alunos (SENAC, 2018).

SENAC e SENAI guardam outras semelhanças na condução das suas formações. A primeira está nos modelos pedagógicos concebem a organização de cursos em estruturas curriculares, cuja competência é a própria unidade curricular. Marise Ramos (2006) aponta que essa apresentação das competências, até mesmo, como componentes curriculares, transparece a dificuldade presente no desenho curricular de um ensino baseado na construção de competências. A segunda similaridade entre os modelos pedagógicos está na previsão do, já citado, Projeto Integrador que deve fazer parte das situações de aprendizagem desenvolvidas nos cursos, compondo o currículo (SESI/SENAI, 2015), sendo vistos como fios condutores dos cursos, os projetos desafiam os alunos a resolverem situações desafiadoras relativas à ocupação profissional para qual estão sendo formados. Por meio da problematização, da pesquisa, do trabalho em equipe e da tomada de decisões, o projeto é uma forma de se estabelecer uma conexão entre a sala de aula e o mundo do trabalho (SENAC, 2018).

Destaca-se a utilização do termo “ocupação”, que é utilizada em acordo aos dispositivos nacionais que regulamentam a educação profissional nacional. Por exemplo, a Portaria MTE nº 723/2012 prevê na sua redação que as diretrizes curriculares busquem o desenvolvimento de perfis profissionais, conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem, e descritos na Classificação Brasileira das Ocupações (CBO) (Brasil, 2012b).

Já a Metodologia SENAI de Formação Profissional com base em Competências, teve sua primeira versão publicada em 2002, e em resposta às mudanças que surgem no mundo do trabalho e que repercutem no mundo da educação, preconiza, da mesma forma, o vínculo entre a organização curricular e o perfil profissional, e da estruturação do currículo nos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, em consonância com o enfoque de formação por competências (SENAI, 2013; 2015).

Atualmente, esta metodologia SENAI é composta por três documentos basilares:

a) o Perfil Profissional, elaborado por um comitê técnico setorial composto por segmentos internos e externos ao SENAI, o documento busca identificar e descrever as competências profissionais necessárias ao campo profissional (SENAI, 2015);

b) o Desenho Curricular, no qual as competências profissionais definidas no perfil profissional são traduzidas em capacidades técnicas, sociais, organizativas e metodológicas que devem ser transpostas para a formação. Nele são definidos os documentos que integrarão o sistema formativo: os módulos, as unidades curriculares que compõe o currículo, o itinerário formativo e o plano de curso que é parte integrante da proposta pedagógica de acordo com a legislação vigente; e,

c) o Norteador da Prática Pedagógica, documento de referência que auxilia o trabalho do docente na implementação do plano de curso por meio do planejamento de práticas pedagógicas, visando o desenvolvimento das capacidades decorrentes do desenho curricular (SENAI, 2015).

Sobre este formato, a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe, acrescenta que por meio de materiais orientadores, a metodologia da formação por competências torna-se bastante clara na sua operacionalização:

No SENAI a gente tem isso bem detalhado, o que são competências básicas, o que são competências específicas, quais são os elementos que a gente traz pra o aluno a cada momento, sempre partindo do mais fácil para o mais complexo [...]. O nosso currículo ele tá todo estruturado dessa forma, né, quando você olha pra uma matriz curricular do SENAI ela vem do núcleo básico, né, para os específicos, sempre trazendo ao final de cada unidade curricular ou ao final de cada módulo qual é a competência que o aluno deve adquirir naquele momento, e aí ele é avaliado pra saber se ele conseguiu chegar naquela competência pra ele poder caminhar até o final do curso. Então, isso tá bem desenhado, os nossos planos de curso trazem todas essas informações, que é inclusive importante pro nosso docente pra ele poder ir lá checar, né, se realmente ele tá no caminho correto [ENT 06 – EXT. 24].

No âmbito da Secretaria de Educação de Pernambuco, a elaboração dos documentos norteadores do currículo da rede pública ocorreu, inicialmente entre os anos 2012 e 2014, em parceria da Secretaria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME) e com universidades públicas. Desta forma, dentre outros aspectos, ficaram definidos parâmetros gerais para educação básica do Estado e parâmetros mais específicos para aplicação em sala de aula para todos os componentes curriculares dos ensinos: fundamental, médio e EJA (Pernambuco, 2014).

Atualmente, o modelo pedagógico da SEE-PE contempla os quatro pilares da educação. A abordagem dos quatro pilares trabalha conceitos de fundamento da educação, baseados no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1999). Em resumo, segundo o relatório, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os “quatro pilares do conhecimento”. Por este motivo, se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e aprender a ser (Pernambuco, 2012).

Sobre os quatro pilares do saber, estruturam-se os currículos dos cursos e projetos político-pedagógicos das unidades escolares que são construídos, por princípio, com participação ativa da comunidade escolar (Pernambuco, 2018). Os planos de cursos vão orientar os conteúdos que devem ser trabalhados para a construção das competências, estes estão em constante análise pela equipe de profissionais da educação conforme as dinâmicas de formação vão impondo o seu ritmo, e na medida em que a base de disciplinas técnicas específicas de cada habilitação vai se consolidando, conforme explicou o gestor da ETE Surubim, em entrevista:

Veja ou outra os professores questionam: “esse conteúdo da disciplina tal é quase que a mesma ementa da disciplina tal”, assim, às vezes se repete (os conteúdos) e precisa [...] ser modificado. Aí o coordenador de curso e o professor dão uma analisada e veem o que pode trabalhar mais ou trabalhar menos [...] em termos de conteúdo. Sobre orientação, falando assim as diretrizes curriculares pro Estado, [...] tem vários documentos que servem como “procriadores”, para que o professor construa o seu planejamento, por exemplo, e os conteúdos que ele deve trabalhar tem pra base (curricular) comum. Pra base técnica, está em processo [...] não houve, ainda, essa maturação dos professores da base técnica, como já existia da base comum [ENT 01 – EXT. 29].

O oferecimento dos cursos técnicos desenvolvidos pela SEE-PE, se próxima em alguns aspectos do desenho metodológico, descrito anteriormente, para o SENAI e SENAC. A primeira aproximação, claro, está na estruturação dos currículos assentados na lógica das competências profissionais. A segunda está no fato das matrizes curriculares preverem que o aluno deve realizar o Projeto Integrador durante a sua jornada formativa durante os 1º e 2º anos do ensino médio técnico integrado. Esse depoimento da gerente-geral da SEEP esclarece, inclusive a relação entre o Projeto Integrador e a formação por competências:

A gente trabalha por competência. Na matriz curricular a gente tem as ementas, além disso, [...] a gente tem uma disciplina que se chama de projeto integrador. O projeto integrador ele vem numa perspectiva de fazer uma integração, ou melhor, uma articulação curricular dentro da escola. Para que as disciplinas tenham essa conversa, [...] na perspectiva do fortalecimento desse currículo no que diz respeito à educação básica e o núcleo comum estar sempre conversando com a educação profissional e que, também, essa formação do socioemocional do estudante esteja também embutida naquela vivência da escola. Então a matriz curricular precisa refletir, [...] trabalhando sim com competências e com habilidades, dentro de cada uma das ementas dos cursos, no próprio plano de curso [ENT 04 – EXT. 21, grifos nossos].

Por último, destaca-se a semelhança com a organização do Sistema S, presente na prerrogativa de uma estruturação única das matrizes curriculares dos cursos oferecidos pela SEE-PE para todo o Estado, conforme explicou, ainda, a gerente-geral da SEEP:

A gente tem muito no nosso DNA de educação profissional: a organização da escola, a proposta pedagógica da escola, o plano de curso da escola, então, é uma orientação única. Se a escola funcionar em Recife, em Santa Cruz, ou em Petrolina, as orientações pedagógicas, orientações de gestão, são as mesmas, independente de onde a escola técnica tiver localizada, o eixo norteador dessas escolas, dessas propostas e das matrizes curriculares são na mesma linha de atuação, pra que elas trabalhem na mesma linha de pesquisa, de atuação e de gestão, direcionamento pedagógico e tudo mais, das suas práticas pedagógicas, são todas orientadas nessa mesma concepção. Então, nosso DNA é esse alinhamento que acontece no estado inteiro, seja do cais ao sertão [ENT 04 – EXT. 08].

No âmbito do IFPE, apresenta-se a Portaria nº 231/2017 e suas alterações, que define que um dos objetivos institucionais do IF é ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica. Para isto, a Resolução CONSUP nº 03/2017 prevê uma autonomia didático-científica que consiste na prerrogativa da política de ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis entre si (Brasil, 2017), conforme explicou a diretora-geral do campus Caruaru em entrevista, com base na prática pedagógica da unidade de ensino:

A gente trabalha muito voltado à questão de pesquisas, pesquisas mais práticas, extensões também, que são atividades de pesquisa, mas pelo fato de sermos extensionistas a gente tem que, de fato, se relacionar com a comunidade, porque às vezes, por exemplo, tem aluno que está desenvolvendo um motor, ele está fazendo algo no laboratório, [...] ele tá pegando toda a parte teórica e inserindo na

prática. [...] Mas, assim, basicamente as nossas práticas são atividades de pesquisa e de extensão, e essas práticas envolvendo visitas técnicas e, especificamente, estágios. [...] A gente tenta dar a oportunidade ao aluno de fazer atividades práticas e profissionais ao longo do curso, levando ele pro ambiente de empresas, com as visitas técnicas, alguns momentos de eventos, trazendo as empresas pra cá pra dar algum treinamento, levando pra alguns eventos profissionais como feira de construção civil, enfim, levar eles pra essa realidade, não só aqui como no ambiente profissional [ENT 09 – EXT. 29, 70].

Na organização dos IFs os princípios pedagógicos são como eixos estruturadores do processo ensino-aprendizagem interdisciplinar capaz de vincular a educação à prática social e ao mundo do trabalho, relacionar teoria e prática, a preparação para o exercício da cidadania do trabalhador por meio da autonomia intelectual, pensamento pluralista e crítico e flexibilidade frente às novas condições de ocupação no mundo do trabalho (Brasil, 2012b).

Para isto, o IFPE haja vista LDB (Lei nº 9.394/1996) e as legislações específicas, adota além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os seguintes princípios pedagógicos: a interdisciplinaridade, pela qual se compreende que todo conhecimento é construído em um processo dialógico permanente com outros conhecimentos que se completam, apontando para a necessidade do seu domínio, tendo em vista que essas conexões entre si se efetivem; e, a contextualização, enquanto transposição didática, em que o professor relaciona o conhecimento científico às experiências do estudante, ou seja, transforma essa vivência em conhecimento e transfere o aprendido a novas vivências (Brasil, 1996; Brasil, 2012b). Além disso, os IFs têm estruturado sua educação profissional e tecnológica como itinerário formativo verticalizado e sistematizado que tem seu horizonte ampliado para o pós-doutorado, podendo ser trilhado a partir de uma única instituição pública (Ferretti, 2011).

Por fim, depreende-se que a característica marcante da formação profissional está na estruturação de seus currículos, normativas e documentos em função da lógica das competências e em observância às necessidades oriundas da realidade do trabalho (Foguel; Normanha Filho, 2007). Os dados confirmam o que aponta a literatura no que tange documentos como a legislação e documentos estruturadores das instituições de ensino e cursos, que norteiam as práticas dos gestores responsáveis pela oferta da formação profissional por competências em contextos tão específicos, como o Agreste Pernambucano. Além disso, é basilar o entendimento de que a educação profissional faz parte do “mundo do trabalho na medida em que participa do conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade”, logo cabe reconhecer a importância política da educação profissional na vida em sociedade (Ciavatta, 2023, p. 6).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica, analisar como as instituições de educação profissional de nível médio técnico, atuam para a formação por competências profissionais no Polo de Confeções do Agreste Pernambucano, diante das últimas reformas educacionais que trouxeram o foco nas competências para o âmago do ensino. Esse novo desenho do ensino por competências foca, sobretudo, numa adequação da formação por meio de competências necessárias ao mundo do trabalho, por isso os currículos voltam-se a construção deste perfil por meio de conhecimentos, aptidões, saberes, e a pertinente mobilização dos recursos, num contexto específico. Embora haja o entendimento que um “mundo contemporâneo caracterizado pelo desenvolvimento tecnológico, atender às demandas e expectativas do mercado são de grande importância” (Macedo; Osório, 2023, p. 39), os autores críticos da Educação demonstram que esse formato

é resultado da aproximação da Educação Profissional ao trabalho como base constituinte. Isto faz com que a mesma sofra bastante pressão da conjuntura neoliberal, haja vista as pretensões de sua utilização para suprir as demandas do capital (Silva; Henrique, 2023).

Neste estudo, identificou-se uma tendência nas instituições de ensino que são compromissadas com uma formação profissional, de nível médio técnico, e, oficialmente, responsáveis pela certificação formal das competências, para uma estruturação da sua atuação em consonância com as diretrizes e parâmetros nacionais da educação profissional. Para tanto, estruturam seus currículos com base nos itinerários formativos, perfis profissionais, projetos integradores, da prática pedagógica de forma integrada capaz de contribuir com a efetivação da construção de competências profissionais, dentre outros elementos. Neste cenário, destacam-se as instituições do SENAI e do SENAC que desenvolveram seu próprio modelo pedagógico com base nas competências.

Em resumo, os currículos são compostos pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que são organizados por diferentes arranjos conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade das instituições de ensino. Diante destes aspectos, percebe-se que as instituições de ensino buscaram desenvolver diversas ferramentas diretivas que contribuem de forma sistemática, para a concepção educativa, e para orientar e planejar a operacionalização da formação profissional, em Pernambuco, em conformidade aos modelos pré-estabelecidos e às legislações vigentes.

Como convergências nas instituições estudadas, pode-se apontar: princípios norteadores gerais como a metodologia do desenvolvimento de competências; o catálogo nacional dos cursos técnicos; os cursos organizados segundo eixos e subeixos tecnológicos; a base nacional comum curricular; a previsão de itinerários formativos; uma organização curricular e da prática pedagógica com base nos perfis profissionais de conclusão de curso e em princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, contextualização e empreendedorismo. Além disso, o processo de escolha dos cursos baseado na discussão com o setor produtivo e outros atores locais, focando nas necessidades e especificidades do Polo de Confecções de Pernambuco e políticas públicas de fomento e expansão da formação profissional de nível médio técnico, de forma a possibilitar a formação da população local e o desenvolvimento do Polo.

Como divergências, percebe-se a existência de Modelos Pedagógicos próprios organizados a partir das competências e do conceito de ação-reflexão-ação, no SENAC e SENAI, que se ampara numa formação profissional se aproxima mais do modelo anglo-saxão, pois a origem do Sistema S esteve sempre voltada à formação para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que a Secretaria de Educação Esportes de Pernambuco estrutura seu modelo pedagógico na ideia da “trabalhabilidade” e nos quatro pilares da educação (Delors, 1999): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, num formato de formação profissional se aproxima do modelo híbrido entre as abordagens americana e europeia/francesa, assim como o IFPE.

Sem mais, devido à importância do tema, não só para os estudos organizacionais, mas também para o campo da educação e sociologia, principalmente, recomendam-se estudos futuros que utilizem métodos qualitativos e quantitativos sobre a compreensão aprofundada do tema. Portanto, seria útil continuar explorando o impacto do desenvolvimento das competências dos egressos da formação profissional de nível médio técnico no mundo do trabalho e os desafios que eles enfrentam, de maneira a refletir no estudo do senso de eficácia em enfrentar



os desafios por meio do desenvolvimento de competências dos estudantes do ensino médio técnico.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **Os métodos nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thompson, 1999.

AMARO, R. A. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. **Revista de Administração Mackenzie - RAM**, v. 9, n. 7, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-69712008000700005>

ARAÚJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>

BARCELOS, M.; RODRIGUES, M. S. Concepções de política pública e práticas discursivas: Uma análise sobre as políticas para a Educação Superior nos Governos Lula (2003-2010). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 123, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2908>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.  
BRASIL. **Brasil Profissionalizado**. Ministério da Educação e Cultura, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado> Acesso em: 08 Abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 49. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2016.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 Jan. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 231, de 15 de Fevereiro de 2017**. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Pernambuco, 2017a.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Recife, 2012b.

BRASIL. **PRONATEC**. Ministério da Educação e Cultura, 2018a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pronatec> Acesso em: 15 Jan. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 03/2017**. Ministério da Educação. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Pernambuco / Conselho Superior (CONSUP), 2017b. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2017-1>. Acesso em: 22 Jan. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Ministério da Educação e Cultura / Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2012a.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras.** Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

CIAVATTA, M. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14776, 2023. DOI: [10.15628/rbept.2023.14776](https://doi.org/10.15628/rbept.2023.14776).

COSTA, M. R.; FERRI, C. Empregabilidade e formação profissional: O que acontece depois da formatura? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 96, 2018. DOI: [10.14507/epaa.26.2949](https://doi.org/10.14507/epaa.26.2949)

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216409>

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. B.; ZANARDINI, I. M. S. Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 985-1001, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015132445>

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo.** Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro: v. 27, n. 3, 2001.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300010>

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Pensa, 2013.

FOGUEL, F. H. S.; NORMANHA FILHO, M. A. Um fator de desenvolvimento de clusters no Brasil: a educação profissional. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 01-16, mar. 2007. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/5011>. Acesso em: 4 abr. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300002>

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (ORGS). *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- GONÇALVES, F. A.; ALMEIDA, A. M. B. A Reestruturação Produtiva e as Implicações no Trabalho Artesão no Alto do Moura, em Caruaru-PE. In: XXIX Congresso Latino americano de Sociologia, 2013, Santiago, Chile. **XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia**, 2013.
- HELAL, D. H.; ROCHA, M. Da qualificação a competência: o que há de novo? **Revista Científica do Departamento de Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais do UNI-BH**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 01-17, 2008. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dcjpg/article/view/16/15>. Acesso em: 20 Fev. 2020.
- INSTITUTO DE TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO - ITEP. **INCUBATEP - PRO-APL**. Disponível em: <http://www.itep.br/incubatep/13-pro-apl>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI**. MEC/SETEC/IFPE, 2012.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação básica 2002 e 2017**. Brasília: INEP, 2018.
- KUENZER, A. Z. A Educação Profissional nos Anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 Fev. 2020.
- LE BOTERF, G. Avaliar a competência de um profissional. Três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, p. 60-63, 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 02 Dez. 2019.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução Pam'cia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Arttned, 2003.
- LE BOTERF, G. **Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues**: 15 propositions. Éditions d'Organisation. Groupe Eyrolles: Paris, 2008.
- LE MOS, A. H. C.; COSTA, A. M. A dimensão simbólica da empregabilidade: mercado, políticas públicas e organização social do trabalho. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 7, n. 2, p. 85-103, 2012.
- MACEDO, Y. M.; OSÓRIO, A. C. N. Educação profissional e tecnológica frente às novas tendências educacionais no Brasil: por uma perspectiva foucaultiana. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 01–12, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7686806.

MANFREDI, S. M. **Certificação profissional:** concepções, institucionalidades e experiências. In: VÉRAS DE OLIVEIRA, R. (org.). *Qualificação para quê? Qualificação para quem? Do global ao local: o que se espera da qualificação profissional hoje.* São Paulo/Campina Grande: UNITRABALHO/ EDUFCEG, 2006.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 32, n. esp., p. 1-10, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>

MATOS, O. A.; ARRUDA, S. R. **Metodologia SENAI para Formação Profissional com Base em Competências:** um Estudo de Caso sobre a Implantação deste Método no Departamento Regional do SENAI de Santa Catarina. *CTAI: Revista de Automação e Tecnologia da Informação*, p. 31-49, 2012.

MERINO, R. Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 21, n. 66, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013>

MORAIS, E. V. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco:** uma análise do programa de educação integral. Dissertação (Mestrado em Educ. Contemporânea). Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>

OLIVEIRA, R. de. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 185–203, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/621>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PACHECO, E. (ORG.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** São Paulo: Moderna, 2012.

PAIVA, V. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social.** In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (ORG.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.* 1.ed. Buenos Aires: Clacso, p. 49-64, 2000.

PERNAMBUCO. **Relatório Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação para Pernambuco 2017-2022:** Uma Política Localmente Inspirada, Globalmente Conectada. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de Pernambuco. Recife, 2017.

PERNAMBUCO. **Construindo a excelência em gestão escolar:** curso de aperfeiçoamento: Módulos I, II, V, X e XI. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação de Pernambuco.** Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Recife, 2014.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.** Educação Profissional. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, R. M.; SILVA JÚNIOR, L. H.; VIANA, J. C. Inovação e competição: um estudo de caso do arranjo produtivo de confecção do agreste pernambucano. **Gestão e Desenvolvimento em Revista.** v. 1, n. 1, p. 50-80, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/12230/8625>. Acesso em: 28 Dez. 2018.

SCHWARTZMAN, S. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. **Estudo Econômico do Arranjo Produtivo Local de Confeções do Agreste Pernambucano.** Recife, 2013.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC/PE). **SENAC Pernambuco.** Disponível em: <http://www.pe.senac.br>. Acesso em: 28 Dez. 2018.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Departamento Nacional (DN). **Metodologia para a elaboração de desenho curricular baseado em competências – fase 3.** 2. ed. Brasília, 2002.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Guia para implementação dos itinerários nacionais de educação profissional. Brasília: SENAI, 2013.  
SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). **Planos de Cursos Técnico em Vestuário SENAI Santa Cruz do Capibaribe e Técnico em Manutenção Automotiva SENAI Caruaru.** Brasília: SENAI, 2014.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). **Projetos Integradores.** Revista SESI/SENAI EDUCAÇÃO, 2015.

SILVA, E. C.; HENRIQUE, A. L. S. A produção do conhecimento sobre formação docente para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em um contexto neoliberal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15954.

STÊNICO, J. A. G.; ADAM, J. M. Da qualificação às competências: o papel atribuído à educação na formação do trabalhador. **Textura - Ulbra**, v. 19, p. 237-251, 2017. DOI:10.17648/textura-2358-0801-19-40-2305