



Desenvolvimento de competências para a educação profissional significativa

Skills development for significant professional education

Miranda Junior Scheuer

Lisandra Pacheco da Silva

Sandra Mara Alves da Silva Neves

Eufrázia Nenê Miranda

RESUMO

Objetivou-se no artigo discorrer sobre a aplicação da metodologia de desenvolvimento de competências aos estudantes do ensino técnico e profissional. Adotou-se a metodologia de desenvolvimento de competências em um conjunto de sete passos, aplicada em Laboratórios de Prática Docente executados em escola do Brasil e na Colômbia. Conduziram-se aulas dinamizadas e contextualizadas, possibilitando a arte de aprender com o acerto e de aprender com o erro, recriando condições para fortalecer a aprendizagem dos discentes. Desta forma, a metodologia de desenvolvimento de competências superou a dicotomia entre teoria e a prática e os alunos vivenciaram que a sala de aula é um ambiente de laboratório, construindo conhecimentos para a vida profissional, mas, sobretudo, para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Autonomia. Metodologia.

ABSTRACT

This study aimed to the article discusses the application of skills development methodology to students of technical and vocational education. Adopted the skills development methodology in a set of seven steps, applied in Teaching Practice Labs performed in school in Brazil and Colombia. They led to streamlined and contextualized classes, allowing the art to learn from the success and learn from the mistake, recreating conditions to strengthen the learning of students. Thus, the skills development methodology overcame the dichotomy between theory and practice and experienced students that the classroom is a laboratory environment, building skills for working life, but, above all for life.

KEYWORDS: Learning. Autonomy. Methodology.

INTRODUÇÃO

A educação profissional passou por diferentes definições e aplicações ao longo do contexto histórico do Brasil. Para iniciar a discussão deste artigo, é necessário uma breve introdução do percurso da educação profissional desenvolvida no passado e na contemporaneidade.

No período do Brasil Colônia e Império (modelo econômico agrário-exportador), conforme Tavares (2012), a educação profissional era desnecessária pois haviam escravos e índios para realizar as tarefas, os quais aprendiam o ofício no próprio ambiente de trabalho. Aliada a situação apresentada, a elite burguesa menosprezava toda e qualquer atividade braçal, o que reforçou a inaplicabilidade de orientação profissional.

Posteriormente e, diante das dificuldades sociais da época, o governo da Primeira República, oportunizou a educação profissional aos desempregados, “vista como alternativa ao problema da ociosidade dos ‘desfavorecidos da fortuna’, que geravam altos índices de criminalidade e impediam o progresso do país” (TAVARES, 2012, p. 5), contudo era tido como assistencialista.

A migração do modelo econômico agrário-exportador para o nacional-desenvolvimentista durante a Segunda República consolidou a indústria (BUFFA, 1990), porém não haviam profissionais qualificados para operar as máquinas. Ofertado aos jovens trabalhadores que chegavam ao ensino secundário e almejavam o ensino superior, a educação profissional, muito mais do que qualificar a mão de obra para a indústria, atuava como válvula de escape, aliviando a pressão exercida pela sociedade por vagas nas universidades. Na Ditadura Militar, nos estudos de Tavares (2012), a ampliação do acesso à universidade pela população representava o risco de se agravar o movimento de contestação ao regime político.

Com o estímulo do governo ao modelo econômico industrial surgiram o Serviço Social da Indústria (SESI), fundado em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), fundado em 1943. Ambos criados por meio das Reformas de Capanema (reforma do sistema educacional) incitando a regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas. Logo mais tarde instituiu-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, atuando na educação profissional.

Canali (2009, p. 9) explicou que:

(...) os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente
Revista Saberes Acadêmicos (online); v.2 (1): 254-273

que a formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer, era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior (grifo nosso).

Nesse período o ensino profissionalizante era incluído ao mercado de trabalho, mas excluído ao acesso as vagas nas universidades. Surgiram leis para equiparar o ensino propedêutico ao ensino técnico profissionalizante, bem como possibilitar o ingresso a educação superior, entretanto o rumo dessa história seguiu os interesses das elites dominantes. Assim, Canali (2009) questionou que a educação profissional era voltada exclusivamente ao mercado de trabalho; pessoas robotizadas são mais fáceis de conduzir, e hoje, como é?

A evolução do pensamento livre e democrático no Brasil não contribuiu muito para o amadurecimento do debate relatado. Em 1997 reforçou-se a dualidade estrutural entre as formações propedêuticas e profissionais criando matrizes curriculares e matrículas dos estudantes diferentes (uma no ensino médio e outra no ensino profissional/tecnológico).

Atualmente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pelo Ministério da Educação a partir da Lei Federal nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011), visa promover a qualificação técnica e profissional concomitante ao ensino médio público por meio de parcerias públicas e privadas. Destarte, o aluno tem a possibilidade de ingressar ao mercado de trabalho com qualificação profissional ao mesmo tempo em que realiza o ensino médio, oportunizando o acesso ao curso superior via vestibular ou Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Oliveira (2009) destacou que na atualidade a qualidade da educação é orientada pela ordem econômica-produtiva com base do desenvolvimento de competências para o trabalho no qual se consideram as experiências dos alunos e lhes permite um contexto flexível do mercado de trabalho (CAIRES; BERNARDO, 2012).

A evolução ao acesso a educação no Brasil é perceptível, bem como a definição e a importância do ensino profissionalizante no desenvolvimento econômico de um país competitivo. Diante disso, o SENAC implementou a pós-graduação em Docência para a Educação Profissional aos professores da instituição visando prepará-los de forma contextualizada com o mundo do trabalho por meio de ações didático-pedagógicas à experiência profissional, além de priorizar as habilidades (CATUNDA, 2010) relacionadas à construção autônoma do conhecimento (SENAC, 2015).

As práxis pedagógicas da especialização, realizada na modalidade de educação à distância, foram orientadas pela metodologia de desenvolvimento de competências, constituída sob quatro Laboratórios de Prática Docente (LPD). A partir desse contexto, objetivou-se no artigo discorrer a aplicação da metodologia de desenvolvimento de competências aos estudantes do ensino técnico e profissional e seus resultados.

A abordagem deste trabalho traz a lume um recorte da educação profissional relatada nesta introdução, a discussão do conceito de competência, do ensino por competência e da metodologia de desenvolvimento de competências, a teoria de ensino em sua práxis, a metodologia aplicada aos alunos como parte integrante do objetivo do artigo, análise da aplicação metodológica, expondo os principais resultados e as considerações finais acerca da discussão.

COMPETÊNCIA, ENSINO POR COMPETÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A discussão em torno do conceito de competência é o pilar da estrutura dos Laboratórios de Prática Docente. Para isso, apresenta-se nesta seção os estudos recorrentes da teoria e o surgimento da metodologia de desenvolvimento de competências.

Competência, na concepção de Ketele (2006), é a capacidade do indivíduo de sistematizar um conjunto de recursos, dentre eles cognitivos, gestuais, afetivos, relacionais, etc., com o intuito de realizar/solucionar atividades/situações problemas (CUNHA et al., 2013) a ele apresentado, partindo de um conjunto de saberes interior, de saber-fazer e saber-ser.

A competência, destacado por Kuenzer (2003), é a capacidade da pessoa envolvida de agir em situações previstas e imprevistas com destreza e eficiência baseado em conhecimentos assimilados (do científico ao empírico) e na experiência de vida, mobilizando-os (SOUZA, 2005) de forma transdisciplinar com foco na resolução do problema apresentado. Martins (2008, p. 2) tratou a competência como “uma construção mental e não a mera resolução de tarefas. Quem sabe fazer deve saber porque está fazendo desta maneira e não de outra”.

Kuenzer (2003) considerou que a competência é decorrente da práxis, e só é desenvolvida ao se enfrentar os problemas e os desafios que a requeiram. Na realização das atividades as propostas aos educandos devem garantir que as competências em desenvolvimento sejam requeridas, exercitadas, submetidas à reflexão e novamente desempenhadas (KÜLLER; RODRIGO, 2012).

A competência, segundo Cascão (2004) e Fortes (2013), assume a dimensão laboral e de produção relacionado com a formação do perfil profissional, ou como Roldão (2003) definiu: trabalho orientado por objetivos. Na mesma perspectiva, Perrenoud (2001) citou que o exercício da competência está intrinsecamente ligado ao seu uso, no qual a teoria deve ter uma aplicabilidade prática, ou seja, uma competência profissional.

Apresentado o sentido de competência passa-se a interlocução de sua aplicação no ensino, ou seja, competência no ensino docente. Na educação por competências desprende-se do modelo tradicional de ensino, centralizado na ação docente e na escola física, e ganha contornos de flexibilidade da relação docente-discente, em que o professor assume uma posição de mediador/facilitador na construção e na aplicação do conhecimento e, o aluno desveste-se do ser espectador/receptor do conhecimento transmitido pelo educador para uma visão mais autônoma no processo de aprendizagem. Em tempo, acordamos que mediação é um ritual que implica na arte de criar um cotidiano na sala de aula favorável à aprendizagem.

Nesta situação, a prática docente de ensinar o estudante formas de memorizar o conteúdo implica em retrocesso à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento de competências. Freire (2011) discorreu que ensinar não é transferir o conhecimento de uma pessoa a outra, mas construir o mesmo em conjunto.

O desenvolvimento por competência, na concepção de Santos (2012), admite que o aluno utilize os recursos presentes, intrínseco a situação de aprendizagem ou extrínseco ao meio (experiências vividas), para resolver uma dada restrição ou obstáculo da tarefa rogada. Corroborar com o exposto a afirmação de Perrenoud (2000) em que apenas dominar o conhecimento não é suficiente, necessitando saber mobilizá-lo para aplicar na resolução da circunstância. Todavia, convivemos com o desafio de educar numa sociedade que se transforma aceleradamente, que se faz e desfaz com impressionante rapidez.

Abstrai-se do texto de Küller e Rodrigo (2012) que a aprendizagem do discente é o foco principal da ação educadora, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos com planejamento docente flexível na competência em desenvolvimento, sendo esta presente no cotidiano profissional no sentido de agir, refletir e agir. Desta forma, a sala de aula é um laboratório prático dos conceitos base para o mundo do trabalho e o erro ou acerto criam novas oportunidades de reflexão sobre a competência estudada.

Santos (2003) atribuiu três características para a competência: ação, ativação dos recursos (conhecimentos) para solução; situação, tomar as decisões mais assertivas; e a integração dos conhecimentos, capacidades e atitudes. Destarte, Jonnaert et al. (2010) também

associa três lógicas a competência: ação em situação, conhecimento curricular e a aprendizagem do conhecimento, lógicas que se retroalimentam.

Assim sendo, a execução da metodologia de competências requer a aproximação a situações reais do ambiente de trabalho, caso contrário pode ser desenvolvido em âmbito escolar na medida em que as premissas elencadas sejam atendidas, no qual os alunos sejam autônomos, protagonistas da aprendizagem.

No ensino por meio de competência criam-se situações-problemas com o ensejo de suscitar conflitos cognitivos nos alunos com intuito de desenvolver competências que ultrapassam o repetir-saber ou saber-refazer, mas sim promover uma aprendizagem significativa (ALVES, 2003) que perpetue em sua vida e alcance o sucesso pessoal/profissional (COSTA, 2004).

Conforme Dias (2010, p. 66), as situações de aprendizagem visam:

trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re) utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projetos com os alunos, a optar por uma planificação [planejamento] flexível, a incentivar o imprevisto, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

Küller e Rodrigo (2012, p. 6) conceberam a situação de aprendizagem como “um conjunto completo de ações dos educandos, orientadas pelo educador e destinadas ao domínio de uma ou mais competências previstas em plano de curso ou plano de trabalho docente”. Então, a situação de aprendizagem deve fazer referência e exigir o exercício de uma ou mais competências previstas no plano de aula.

Assim, Küller e Rodrigo (2012, p. 6) descreveram que

(...) a situação de aprendizagem deve ser organizada de forma que os desafios e problemas pessoais, os de convivência social e os profissionais surjam no ambiente de aprendizagem de forma muito semelhante àquela com que aparecem na vida, na sociedade e no trabalho. A situação de aprendizagem deverá permitir o ensaio descompromissado com resultados imediatos, a reflexão constante sobre a ação e a experimentação repetida e aperfeiçoada. Em todas as situações, a ação autônoma dos educandos deve ser estimulada em detrimento de outras possibilidades centradas no protagonismo, no

controle, na demonstração ou no discurso do docente. **Aprender a aprender requer a vivência de situações de aprendizagem autônomas** (grifo nosso).

As situações-problemas, interpretado por Roegiers e Ketele (2004), devem extrapolar os muros da instituição e ir além do ambiente escolar, aproximando o estudante às questões corriqueiras de um ambiente profissional e induzindo-o a mobilizar seus conhecimentos para resolver a questão foco, estimulando a aprendizagem (FORTES, 2013).

Em suma, o objetivo do ensino por competência é construir ideais, modelos mentais e discernimento para questionar teorias acerca do problema e agir proativamente na resolução, refutando a simples acumulação de conteúdos afim de reproduzi-los de maneira isolada (SACRISTÁN et al., 2011).

Neste embasamento, Jonnaert et al. (2010) conferiram sete aspectos para a construção do conceito de competência, quais sejam: um contexto; uma pessoa ou um grupo; um quadro situacional; um quadro de experiências; um quadro de ações; um quadro de recursos; e um quadro de avaliações. E Küller e Rodrigo (2012) destacaram sete passos fundamentais para serem realizados nos Laboratórios de Prática Docente, a citar contextualização e mobilização, definição da atividade de aprendizagem, organização da atividade de aprendizagem, coordenação e acompanhamento, análise e avaliação da atividade de aprendizagem, outras referências e, síntese e aplicação.

Conforme os autores Küller e Rodrigo (2012, p. 5) na metodologia de desenvolvimento de competência foram utilizados os aportes teóricos derivado da Escola Nova, do Construtivismo, da Pedagogia Crítica e da Pedagogia das Competências, sendo que:

da Escola Nova (LOURENÇO FILHO, 1950), a atividade e o interesse do aprendiz foram valorizados, e não os do professor ou instrutor. Do Construtivismo (BECKER, 1992), foi assumido que o saber acumulado pela humanidade deve ser reapropriado e ressignificado pelo aluno, e que todo conhecimento é uma construção pessoal e única. Como contribuição da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1978), postulou-se que o conhecimento só é efetivo quando resultante do engajamento do aluno em uma ação transformadora. Um entendimento particular da Pedagogia das Competências (KUENZER, 2003) permitiu considerar que a competência é decorrente da *práxis*, e só é desenvolvida ao se enfrentar os problemas e os desafios que a requeiram.

A metodologia base para estudos e aplicações práticas parte da metodologia de desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). A competência exige o saber, o saber fazer e o ser/conviver. Ao invés da memorização de conteúdos, o aluno irá exercitar suas habilidades, que o conduzirá à aquisição de novas competências.

METODOLOGIA DA PRÁTICA

Na orientação e condução das atividades adotou-se a metodologia de desenvolvimento de competências proposto por Küller e Rodrigo (2012). A partir dessa estrutura elaborou-se um conjunto de sete passos aplicados em quatro Laboratórios de Prática Docente:

- 1º Contextualização e Mobilização: transmissão ao aluno da importância da situação de aprendizagem, com o contexto e mobilização para o conhecimento a desenvolver em situações reais e, a valorização de suas experiências anteriores;
- 2º Definição da Atividade de Aprendizagem: situação de aprendizagem proposta, desejada, conforme a competência profissional em desenvolvimento;
- 3º Organização da Atividade de Aprendizagem: prever condições, estratégias e recursos para o desenvolvimento da Atividade de Aprendizagem proposta, exemplificar a situação e incitar a busca da resolução;
- 4º Coordenação e Acompanhamento: desenvolver a atividade proposta e mediar às informações, dúvidas e possíveis conflitos estimulando uma aprendizagem com autonomia;
- 5º Análise e Avaliação da Atividade de Aprendizagem: resultados/assimilação obtidos pelos estudantes, reflexão individual e coletiva;
- 6º Outras Referências: recomendações de análise a outros materiais que estão relacionadas à competência em desenvolvimento;
- 7º Síntese e Aplicação: aplicabilidade do desenvolvido a sua situação prática/cotidiana.

Os LPD visaram à elaboração de uma metodologia de aula diferenciada aos alunos, propendendo uma educação significativa, eliminando o estereótipo de uma aprendizagem superficial e valorizada em números. Desta forma, proporcionou-se a assimilação contextualizada sobre os conhecimentos abordados.

Os LPD 1, 2 e 3 foram desenvolvidos na Escola de Educação Profissional SENAC-RS Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, com as turmas do Jovem Aprendiz – programa determinado pelo Decreto Federal nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, – jovem que

estuda e trabalha, recebendo, ao mesmo tempo, formação na profissão para a qual está se capacitando (BRASIL, 2005). Os LPD 1 e 2 constituíram turmas de Aprendizagem em Serviços Administrativos, realizados de julho a setembro de 2011 e, de novembro de 2011 a abril de 2012, respectivamente. O LPD 3 foi realizado com a turma de Aprendizagem em Comércio de maio a junho de 2012.

Conduziu-se o LPD 4 na *Institucion Educativa Departamental Técnico Industrial*, cidade de Tocancipá, Colômbia (educação propedêutica e profissionalizante), realizada durante intercâmbio cultural entre os meses de junho a setembro de 2012. Esta instituição, com o amparo da Secretaria de Educação colombiana, em parceria com o *Servicio de Aprendizaje Comercial (SENA)*, similar ao SENAC no Brasil, proporciona educação profissionalizante aos alunos finais do ensino propedêutico, preparando-os para o mercado de trabalho.

Os critérios de aprendizagem significativa, duradoura, contextualizada e a formação de competências são exemplos de quesitos que se apresentam como desafios para os atuais sistemas de ensino. A materialização da teoria, durante os LPD, teve como estratégia pedagógica estabelecer relações entre a **competência** e a **realidade**, instaurando um ambiente de ensino e aprendizagem baseado na resolução de situações/problemas oriundos do dia a dia, ou seja, a aplicação prática do objeto de estudo, narrativa observada em Sugahara (2012, p. 168), desenvolvendo “habilidades para lidar com desafios [...] conflitos, divisão das tarefas e autonomia”.

As atividades realizadas nos quatro laboratórios conduziram-se em tempos e turmas diferentes. Houve algumas similaridades entre as práxis, pois certas ferramentas permaneceram ao longo de sua execução e outras foram observadas e/ou modificadas (sequência ideal). Para a apresentação exploratória, abordou-se os sete passos fundamentais dos quatro laboratórios, descrito no subtítulo que segue.

ANÁLISE DA APLICAÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia docente deve trabalhar com o desenvolvimento profissional de competências específicas de planejar, mediar e avaliar. A formação transmitida aos estudantes tem como intuito estimular a reflexão sobre a prática, promover o movimento contínuo ação-reflexão-ação, calcados nos pilares de uma aprendizagem significativa e comprometida com resultados. Entretanto, uma educação significativa não é apenas voltada para o exercício de um

ofício, mas sim, aquela que nutre o espírito, que alimenta os anseios pelo conhecimento, carregando por toda à vida.

Os estudos e métodos aplicados aos Laboratórios de Prática Docente partiram da busca por ferramentas com abordagens práticas ao cotidiano do mundo do trabalho. Essa referência é embasada pela premência de metodologias diferenciadas aos alunos e, conforme Cury (2003, p. 58), “o primeiro hábito de um professor fascinante é entender a mente do aluno e procurar respostas incomuns, diferentes daquelas a que o jovem está acostumado”.

Nas práticas executadas os laboratórios foram representados pelo nome correspondente a atividade desenvolvida em cada ação docente. Assim, denominou-se: LPD 1 – Cooperativa Reciclart; LPD 2 – Cooperativa Voluntary World; LPD 3 – Semana do Meio Ambiente; e o LPD 4 – Desarrollo Sostenible.

Nessa dialética surge a incógnita de aliar o comportamento/criatividade do aluno com ferramentas didáticas que primam numa aprendizagem significativa. Para desenvolver um aluno crítico e pensante este deve fazer parte da construção e desenvolvimento da aula, que possa expressar sua criatividade e caminhar autonomamente e livremente (LIMA et al., 2012) na constituição do conhecimento.

Segundo Adorno (1971), a educação transforma, emancipa, forma mentes livres e não robotizadas e controladas pelo consumismo, cria visão holística sobre o capitalismo, liberta da paranoia da estética, pela opinião dos outros.

O docente que busca formar alunos mais críticos e pensantes deve, também, rever a forma de ensinar, fazer uma reflexão sobre sua postura (CARVALHO; DAVID, 2015). Santos (2008, p. 11) expõe que as “informações são passadas sem que os alunos tenham necessidade delas”. Na ótica do autor, a principal função do professor é provocar questionamentos, dúvidas, criar necessidades e não apresentar respostas. O educador deve desafiar conceitos e reforçar os aprendidos para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, ou seja, promover a aprendizagem sistematizada a partir de um conhecimento prévio.

Laboratório de Prática Docente 1 – Cooperativa Reciclart

Primeira aplicação teórico/prático, o laboratório foi desenvolvido com os alunos do curso de Aprendizagem em Serviços Administrativos, módulo de Serviços de Escritório, no SENAC-RS Santa Maria. A competência prevista no plano de curso estabelecia a execução dos serviços básicos de escritório, tesouraria, departamento comercial, recursos humanos e as

abordagens da legislação, reconhecendo os diferentes tipos de empresas, integradas no decorrer das sete etapas.

O processo metodológico de contextualização e mobilização culminou no desenvolvimento de atividades de grupos na confecção de aviões, estimulando o trabalho em equipe, organização e espírito de liderança, com o desafio de produzir com qualidade e não quantidade, estrategicamente ligada à assimilação dos conhecimentos. Neste momento foi proposto aos discentes a ideia da formatação de uma empresa fictícia com o fito de desenvolver a competência requerida do curso.

Para a definição da atividade de aprendizagem apresentou-se aos alunos o tema de identificação dos tipos de empresas existentes realizado por meio de explanação docente e, instigou-se a realização de pesquisas visando o reconhecimento dos mais variados setores empresariais e as incumbências administrativas relacionadas. Com os conhecimentos assimilados, conduziu-se a proposição de organizar um modelo que objetivava a otimizar a prática do conhecimento, concretizando-se na empresa fictícia “Cooperativa Reciclart – reciclando com arte”.

Na organização da atividade de aprendizagem buscou-se a integração das ações anteriores (contextualização e mobilização da proposta) com a comunicação das metas de trabalho/estudos esperadas através de debates e reuniões com os alunos. Desse passo resultou a mobilização e organização da cooperativa fictícia, realização de pesquisas orientadas pela competência do curso e acompanhamento docente das atividades.

O processo de coordenação e acompanhamento, aplicado aos alunos e à empresa formada no passo anterior, constituiu-se na eleição dos educandos pelo docente (aqueles que se despontaram na atividade de contextualização e mobilização) para ocupar cargos administrativos da cooperativa, com supervisão direta do professor. Dessa forma, os estudantes eram responsáveis na execução das atividades, cabendo ao docente fazer as interferências necessárias para a condução harmoniosa das aulas, da cooperativa e da competência do curso.

A metodologia empregada para avaliar a atividade de aprendizagem foi executada de duas maneiras: primeiro avaliou-se os resultados parciais durante a construção de cada aula com rodadas de diálogo, reuniões, debates e feedback da proposta descritiva com o intuito de percepção da exequibilidade da atividade, além de colher sugestões para adequação das ações em tempo hábil. A segunda forma adotada, para os resultados finais, visou avaliar o desempenho dos alunos por meio testes sobre o conteúdo e feedback individual e sigiloso.

O acesso a outras referências era uma etapa que possibilitava ao educando acesso a outras ferramentas de conhecimento/aprendizagem, a citar sites, livros, revistas, cases, filmes e documentários específicos a cooperativa desenvolvida e a competência do curso.

A síntese e aplicação do curso resultou na participação e envolvimento de cada aluno na atividade, na capacidade de entrosamento e resolução de problemas, apresentação de relatórios das ações realizadas e a assimilação contextualizada do mundo do trabalho.

O desenvolvimento do primeiro laboratório prático caracterizou-se, inicialmente, da aprendizagem docente sobre a nova metodologia e, posteriormente a mediação da competência curricular aos escolares. As atividades resultaram em oportunidades de reflexão e análise dos processos implementados permeando as alterações necessárias para otimizar a aprendizagem do grupo atual com vistas ao próximo laboratório.

O objetivo alvitrado nesse laboratório era a compreensão dos alunos da competência foco, proporcionado através da empresa fictícia “Reciclart”, além da percepção das responsabilidades pessoais e profissionais diante do mercado de trabalho, aliada a aplicabilidade do conhecimento, condução da competência de forma dinâmica, interativa nos fatores docente/conhecimento/discente.

Laboratório de Prática Docente 2 – Cooperativa Voluntary World

Na realização do LPD 2 trabalhou-se com o curso de Aprendizagem em Serviços Administrativos, módulo de Serviços de Escritório, no SENAC-RS Santa Maria. A abordagem estabelecida partiu dos princípios de desenvolvimento de competências profissionais com a ação docente voltada a mediação de vivências práticas de situações reais de trabalho com base na competência do curso.

Para o desenvolvimento do passo metodológico de contextualização e mobilização trabalhou-se de forma similar ao LPD 1 com a confecção de aviões visando, além do trabalho em equipe, a organização e estímulo ao espírito de liderança, a comunicação interpessoal e administração de tempo, habilidades requeridas no mundo profissional. Após a realização da atividade, despertou-se a curiosidade dos alunos em formar uma empresa fictícia.

A empresa fictícia, passo da definição da atividade de aprendizagem, foi realizada com a delegação aos alunos a responsabilidade de pesquisar e apresentar os diferentes tipos de empresa e assuntos atrelados, de acordo com a competência do curso. A função do docente baseou-se em mediar às informações, ratificando ou retificando os conhecimentos.

Posteriormente a contextualização e definição da atividade, conduziu-se a proposta de organizar a atividade de aprendizagem por meio de um modelo econômico correspondente à empresa fictícia realizada em reuniões e discussões sobre os tramites, resultando na criação da “Cooperativa Voluntary World”.

Determinado o tipo de empresa, critério dos escolares pela opção, salvo os estudos/pesquisas realizados, constituiu-se o organograma institucional com a definição dos cargos e hierarquias (presidente, vice, gerentes, supervisores, colaboradores, etc.). Ressalta-se a autonomia dos discentes sobre a condução da cooperativa e resolução dos conflitos internos, salvo coordenação e acompanhamento docente nas ações dos “cooperados”, mas não integrante da cooperativa.

A etapa de avaliação da atividade de aprendizagem deu-se pela realização de grupos de discussão, reuniões e feedback (em duas situações: do conhecimento assimilado e da postura docente – em situações dinâmicas, ou individuais, ou anônimo), além de abrir espaço a sugestões com o fito de adequação da proposta de aprendizagem. Toda avaliação deve propiciar ao estudante uma oportunidade de reforçar o conhecimento estudado.

Como forma de incitar aos estudantes o acesso a outras referências de estudos, esse passo foi realizado de forma similar ao LPD 1, todavia agregou-se o conceito de administração de conflitos, peculiaridade constatada pelo docente durante as etapas de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a síntese e aplicação da competência, estruturado de acordo com o laboratório anterior, tornou-se mais próxima a realidade pois os escolares foram os responsáveis pela consecução da empresa, das atividades administrativas, sociais, da resolução dos conflitos, entre outras situações habituais de uma organização real.

O LPD 2 possibilitou uma aprendizagem docente significativa respaldando a assimilação discente otimizada. O desenvolvimento da empresa fictícia “Voluntary World” contribuiu significativamente para uma melhor condução das aulas e contextualização da competência, fruto da aprendizagem do LPD 1. Assim, a competência do curso foi mediada de forma dinamizada e com maior interação dos alunos e, o feedback discente tornou-se uma ferramenta de extrema importância para a reflexão do professor diante sua conduta/transmissão dos conhecimentos.

Laboratório de Prática Docente 3 – Semana do Meio Ambiente

Na execução do LPD 3 optou-se em organizar a Semana do Meio Ambiente no SENAC-RS Santa Maria com os alunos do curso de Aprendizagem em Comércio, módulo do Mundo do Trabalho, no qual os discentes tornaram-se os protagonistas das atividades pretendidas. A competência do módulo previa a elaboração de um plano de ação pessoal e profissional com vistas à cidadania, mundo do trabalho, empreendedorismo e gestão socioambiental, organizado nos sete passos fundamentais.

A mobilização do conteúdo proposto foi implementado na apresentação de um documentário (recurso pedagógico), relacionando-o com a competência a desenvolver. Partindo dos debates entre os alunos acerca do tema, contextualizou-se o propósito esperado encaminhando para a execução de atividades práticas e criativas.

Da mesma forma que os laboratórios anteriores, partindo do passo anterior, cada discente era responsável em definir a atividade a ser pesquisada e apresentar propostas para a Semana do Meio Ambiente. Do trabalho individual e de ações coletivas resultou na construção de um labirinto sensitivo, um *avatar*, orientações sobre questões ambientais, palestras e teatros, atividades organizadas em grupos, responsáveis por cada ação e, para a coordenação e acompanhamento delegou-se maior autonomia aos escolares, determinando líderes de grupos, escolhidos pelos estudantes, para coordenar e acompanhar os trabalhos, permanecendo, sobretudo, o respaldo docente.

O LP3 ocorreu de maneira mais fluída e a avaliação da atividade, além da postura adotada nos laboratórios anteriores, culminou no estímulo de fazer pensar e refletir e não dar respostas, ou seja, encontrar soluções as dificuldades ou limitações recorrendo a si mesmo e ao grupo e, o professor atuou de maneira mais discreta intervindo em situações adversas e induzindo os escolares à leituras direcionadas ao tema e a busca contínua de melhorias à Semana do Meio Ambiente.

Na síntese e aplicação prática da competência desenvolvida adotou-se a questão de: “E aí, o que você estudou/pesquisou vais pôr em prática? Vais colaborar com o meio ambiente? Vais pensar e ser responsável?”. O resultado do LPD refletiu na organização e apresentação da semana do meio ambiente da escola.

Constante aprendizagem, contínuo, também, a maturidade das práticas docente. Esse laboratório caracterizou-se de uma forma desafiadora aos alunos (incutiu o verdadeiro espírito de liderança), pois partia do atributo de desenvolver ações para a Semana do Meio Ambiente. De tal modo, as habilidades do professor estavam à prova, pois se movia no intuito de que, com

a realização da atividade proposta possibilitava-se mudanças comportamentais dos estudantes, promovendo a capacidade de pensar e não conduzir a respostas.

Laboratório de Prática Docente 4 – Desarrollo Sostenible

Desenvolvido durante intercâmbio social na cidade de Tocancipá, localizada a 20 Km de Bogotá, capital da Colômbia, o laboratório foi realizado na *Institucion Educativa Departamental Técnico Industrial*, escola que alia o conhecimento propedêutico ao profissional. A competência aplicada a turma do nono ano relacionava-se ao planejamento de um plano de ação pessoal e profissional com foco no desenvolvimento sustentável.

A contextualização e mobilização dessa etapa foi desenvolvida por meio de bate-papos sobre as questões socioambientais entre docente-discentes da escola. Naturalmente houveram situações distintas entre as duas culturas, do professor e dos alunos, mas o problema era em comum: as ações humanas ao meio ambiente.

A partir da identificação do problema em comum definiu-se a atividade de aprendizagem, em respeito a competência do curso, em conjunto com os alunos. As questões ligadas ao desenvolvimento sustentável foi eleita pelos escolares, com o planejamento de um plano de ação pessoal e profissional que contemplava o tema de minimizar o impacto das atividades humanas no meio ambiente.

A discussão da problemática foi organizada em grupos visando manter o foco dos estudantes e, na fase de planejamento pessoal a atividade constituiu-se de forma individual, coordenada pelo professor que mediava as interlocuções dos grupos e acompanhava o trabalho individual.

Em “*¿Puedes aprender loque?*”, o professor requeria um feedback para a avaliação da atividade e sobre a condução docente, verificando a assimilação da competência e os estimulando a buscar novas referências para debates em aula.

A síntese e aplicação da competência apresentada culminou em atividades e apresentações acerca do desenvolvimento sustentável e indagou-se aos alunos o quanto a antropização é impactante ao meio ambiente e quais as posturas que deveriam seguir pós a ação.

Em terra estrangeira, o planejamento inicial da atividade proposta teve que ser adaptada a real condição apresentada, necessitando uma ação docente aberta e madura frente às

mudanças. Para a melhor condução e entendimento das abordagens, proporcionaram-se aulas de português, caracterizando uma nova oportunidade de aprendizagem aos escolares.

Para cada ação necessitou-se de um planejamento ponderado ao *situ* e a autonomia exercida aos alunos ocorreu de forma instigante e orientada a competência, conduzindo os alunos a refletir sobre a aprendizagem e com avaliação pontual e constante.

Nesses quatro laboratórios estabeleceu-se um aprendizado docente significativo, possibilitando a visão de um cenário mais amplo do papel de ser professor, desvestindo-se do traje tradicional de aula e sistematizando uma postura instigante, intermediadora do conhecimento aos alunos.

Destarte aos resultados da aplicação prática, justificou-se a necessidade de integrar o desenvolvimento de competências profissionais ao convívio dos discentes, respeitando os conhecimentos iniciais e sua criatividade. Desta forma, possibilitou-se uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1988, p. 39) que potencializou o conhecimento autônomo, explorando a criatividade dos educandos e instigando sua permanência em sala de aula, mas uma permanência proativa e não reativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente os “favorecidos de fortuna” possuíam o acesso livre ao ensino propedêutico e superior, restando aos “desfavorecidos” o trabalho braçal e ações assistencialistas e, posteriormente, possibilitou a liberdade de frequentar cursos profissionalizantes e tecnológicos, além de ingressar na carreira acadêmica. Assim como há a necessidade de mão de obra qualificada, há também a premência de pessoas pensantes, críticas, questionadoras e empreendedoras, com formação que vá além da educação normal.

As aprendizagens construídas nos Laboratórios de Prática Docente visaram o embasamento contextualizado em sua aplicabilidade prática, tornando o cenário estudado visível à assimilação do aluno. O desenvolvimento de competências permitiu transformar a teoria, muitas vezes distante do aluno, em prática, trazendo para sala de aula situações de aprendizagens corriqueiras do mundo do trabalho, promovendo a capacidade de pensar e não conduzir a respostas, sinônimo de uma educação significativa.

Para isso, a docência é reinventada com a metodologia de desenvolvimento de competências, pois a ação do professor deve estar calcada na esfera coadjuvante, mediador do conhecimento e instigador de perguntas, oportunizando reflexões e análises das atividades

propostas, traçando alterações quando necessárias, ou seja, planejamento de aula dinâmico que atenda a capacidade dos alunos em assimilar, com interação entre docente/conhecimento/discente possibilitando, assim, traçar a sequência ideal.

A execução dos sete passos metodológicos nos laboratórios proporcionaram apresentações dinimizadas e contextualizadas, possibilitando a arte de aprender com o acerto e de aprender com o erro, recriando condições para fortalecer a aprendizagem dos discentes. Desta forma, a metodologia de desenvolvimento de competências superou a dicotomia entre teoria e a prática e os alunos perceberam que a sala de aula é um ambiente de laboratório, construindo conhecimentos para a vida profissional, mas, sobretudo, para a vida.

Ações dos alunos em vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=cbMujxcFAhs>

<https://www.youtube.com/watch?v=xV9lzosLNbo>

https://www.youtube.com/watch?v=wkzIH0WK_yw

<https://www.youtube.com/watch?v=HhLKn7lX9C8>

<https://www.youtube.com/watch?v=XV0rDsqdGVw>

<https://www.youtube.com/watch?v=M2BIP1lm1sk>

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

ALVES, M. P. C. **Currículo e competência: uma perspectiva integrada**. Porto: Porto Editora, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1988.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, São Paulo, v. 21, n. 83, p. 87-93, abr./jun. 1992.

BRASIL. Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 dez. 2005. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 out. 2011. Seção 1, p. 1.

BUFFA, E. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 9, n. 47, p. 13-19, jul./set. 1990.

CAIRES, J. C.; BERNADO, E. S. Competências do conhecimento contextualizado. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 8, p. 119-35, jul./dez. 2012.

CANALI, H. H. B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 1-21.

CARVALHO, R. S. T.; DAVID, A. Saberes docentes e o professor reflexivo: reflexão na prática escolar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 7, n. 13, p. 156-67, jan./jun. 2015.

CASCÃO, A. S. F. **Gestão de competência e a gestão do conhecimento**: estudo explorativo. Lisboa: RH, 2004.

CATUNDA, A. C. Ampliando o conceito de competência: contribuições às políticas públicas de certificação de competências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 107-26, jan./abr. 2013.

COSTA, Á. C. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 95-106, jul./dez. 2004.

CUNHA, A. H. N.; NUNES, L. H. O.; CUNHA, I. N. Projeto de extensão-formação de educadores ambientais. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 234-43, jul./dez. 2013.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jul. 2010.

FORTES, C. L. V. **A influência da nova abordagem por competência na metodologia utilizada por professores do 1º Ano do Ensino Básico Integrado**. 2013, 84 p. Monografia (Licenciatura do Curso de Ciências de Educação) - Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cabo Verde, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KETELE, J. M. Caminhos para a Avaliação de competências. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 40, n. 3, p. 135-47, set./dez. 2006.

KUENZER, A. Z. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2003.

KÜLLER, J. A.; RODRIGO, N. F. Uma metodologia de desenvolvimento de competências. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 2012.

LIMA, D. C. B. P. et al. Extensão a distância: uma experiência de formação pedagógica para a docência na educação superior. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 8-21, jan./jun. 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

MARTINS, R. B. **Desenvolvendo competências**. Campo Grande: Portal Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/administracao/artigos/2714/desenvolvendo-competencias>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 237-52.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROEGIERS, X.; KETELE, J. *Uma pedagogia de integração, competência e aquisições*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROLDÃO, M. C. **Gestão de currículo e avaliação de competência**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

SACRISTÁN, J. G. et al. (Org.). **Educar por competência: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, D. M. R. As competências dos alunos de Filosofia no Ensino Médio: uma via para desenvolvê-las. In: REBELLO, J. P.; PORTO, L. S. (Org.). **Iniciação à Docência em Filosofia – Reflexões sobre o ensino**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

SANTOS, J. C. F. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 1, n. 1, p. 1-9, jan./mar. 2008.

SANTOS, L. Avaliar Competências: uma tarefa Impossível? **Revista Educação e Matemática**, Lisboa, n. 74, p. 16-21, set./out. 2003.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **Especialização em Docência para a Educação Profissional**. Curitiba: SENAC. Disponível em: <http://www.pr.senac.br/cursos/info_curso.asp?curcod=6774&curfancod=1>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SCHEUER, M. J. et al

SOUZA, N. A. Avaliação de Competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 57-80, jul./dez. 2005.

SUGAHARA, C. R. A extensão universitária como ação socioeducativa. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 164-69, jul./dez. 2012.

TAVARES, M. G. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2012. p. 1-21.