

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL APÓS O ADVENTO DO MERCOSUL

Cely dos Santos Vianna

Professora de Espanhol do CEFET-BA/UNED-Eunápolis
Mestranda em Língua Espanhola pelo Instituto Cervantes/Universidad Menéndez Pelayo
e Universidad Alcalá de Henares-Espanha.

RESUMO

Esta reflexão crítica tem como objetivo levar o professor de língua estrangeira espanhol a pensar acerca de sua prática docente, co-relacionando concepções políticas e sociais com práticas pedagógicas, perpassando por autores como Gramsci, Althusser, Forquim, Durkheim e Freire, discutindo a ação educativa no contexto do capitalismo, sem perder de vista o cotidiano da sala de aula, situando a política educativa e o ensino de línguas no MERCOSUL.

PALAVRAS-CHAVE

Educação. Língua. Dominação. Reprodução. Transformação.

INTRODUÇÃO

A periodização dos estudos sociológicos em nosso país, apesar de várias controvérsias, está dividida em três fases: a pré-científica, a da institucionalização e a científica propriamente dita. A pré-científica que se inicia com a importação de idéias européias; a de institucionalização com a entrada da Sociologia nos currículos escolares de nível médio e superior, chegando até o início dos anos 50, quando os educadores tiveram bastante influência frente ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, que proclamava ser a educação um problema social, exigindo, assim, um programa educacional para todo o país e a científica, a partir dos anos 50 (BERGER, 1976:1-2).

Nos países hispano-americanos, a sociologia adentra-se, através do curso de Direito, sob a ótica de educadores que buscavam uma proposta renovadora da educação e da sociedade (GOMES, 1985:4). Observa-se que nesses países a educação persiste com os mesmos problemas que no Brasil, com exceção, por exemplo, de poucos como o Chile que possui programas e diretrizes educacionais sempre em fase de reestruturação, visando o desenvolvimento cada vez maior de seu país, buscando, com isso, a melhoria da qualidade do ensino.

Antônio Cândido apresenta três tendências para os estudos sociológicos da educação: a filosófico-sociológica, a pedagógico-sociológica e a Sociologia da Educação, "vista como ramo da sociologia, que aparece como um aprofundamento sociológico das linhas anteriores e como análise das situações pedagógicas, abrindo caminho para pesquisa" (GOMES, 1985:05). Em investigação nos

levará ao saber-ser, saber-fazer, e saber-saber, a partir de um sistema cultural que possua como meta a análise do significante/significado/conteúdo. Desse modo, a ação humana não é possível sem sistemas simbólicos relativamente estáveis, ou seja, sem valores compartilhados que, entre outras coisas, definem o que é bom e mau, certo e errado, inferior e superior etc. Esses valores são internalizados, através da socialização, isto é, do processo pelo qual as pessoas se preparam para exercer papéis na sociedade e se integram à vida social (LEVY, 1965). Papéis que devem sempre ser o de sujeitos ativos, intelectuais orgânicos com bem o afirma Gramsci

.Espera-se que o educador, que se considere um profissional da educação, seja, antes de tudo, um ser autônomo, crítico, ativo, questionador, conhecedor de seus limites, a fim de poder cobrar de seus alunos a mesma postura frente a vida. A tornar-se, sim, um intelectual orgânico que nas palavras de Gramsci (1995:18-21). "são aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas (...) dirigindo e organizando-os, a fim de levá-los a uma consciência coerente e homogênea da realidade, a uma auto-consciência crítica" que poderá tornar o indivíduo um ser em busca de hegemonia, através do domínio intelectual e moral, construindo, assim, a função propriamente hegemônica.

A socialização faz com que o aluno, por exemplo, se integre e aceite determinadas regras de conduta, a fim de evitar os conflitos, chegando ao consenso espontâneo, visando uma integração social. A teoria funcionalista enfatiza os aspectos integrativos da estratificação social e negligencia os aspectos conflitivos como se não existissem ou então fossem de fácil resolução. Ela explica as diferenças sociais com base em necessidades que podem ser sanadas, por exemplo, a partir de treinamento de indivíduos para o preenchimento de posições, de acordo com a interação oferta-demanda e com as recompensas advindas dos seus atos sociais. As recompensas são desiguais e geram conflitos não aceitos pelos funcionalistas; também não se leva em conta aí a vontade dos indivíduos e grupos e sim do poder dominante. (GOMES, 1985:23-24).

O precursor do moderno funcionalismo, Durkheim, aborda que a educação é o meio pelo qual a sociedade se perpetua. A partir daí, constata-se que "a educação transmite valores morais que integram a sociedade" e que "a mudança educacional é não só um importante

reflexo das mudanças sociais e culturais, mas também um agente ativo de mudanças da sociedade envolvente" (GOMES, 1985:24). Nesse sentido, os educadores teriam um papel fundamental na mudança da melhoria do processo ensino-aprendizagem e também um papel social relevante no que tange a sua atuação e visão de mundo subjacente a sua prática. A escola, nesse sentido, tem, como função social, o poder (e o dever) de renovar e reestruturar a sociedade frente a perspectiva pela qual perpassa a sua concepção de homem-mundo.

Segundo Collins (1971), as proposições básicas da teoria técnico-funcional da educação são a mudança tecnológica que exige mais e mais habilidades para o trabalho, que levam a uma "maior demanda de educação por parte dos empregadores, significando escolarização mais longa e matrícula de maior número de pessoas nas escolas que leva à meritocracia social. Aborda ainda que "a educação não leva necessariamente ao aumento de produtividade e tem sido utilizada como meio de seleção não de competência, mas de certas características sociais dos trabalhadores (grupo étnico, status sócio-econômico, trato social, atitudes frente ao trabalho, etc). A educação, então, torna-se meio de dominação política no sistema capitalista, pois cabe a ela servir de condutora do consumismo, segundo os marxistas, permitindo, assim, que o paradigma do conflito enfatize os processos dissociativos da sociedade. (GOMES, 1985:31-34).

Bourdieu e Passeron afirmam que os fenômenos culturais e a educação formal reproduzem as características básicas da estrutura social e do sistema de poder. (GOMES, 1985:37). Isso leva o capital cultural a competência cultural e lingüística socialmente herdada pelo indivíduo que facilita o seu desempenho na escola -, a não ser algo que possua equidade quando se refere a conhecimento, pois as oportunidades não são iguais frente a uma sociedade que é dividida em classes. A mobilidade social, nesse interim, se limita a alguns setores e verdadeiramente para poucos. O sistema capitalista favorece isso, no tocante a uma estrutura moldada na produção, uma escolarização que prepara mão-de-obra barata para o mercado, e a escola compartilha nesse processo ao veicular conteúdos culturais da classe dominante que são impostos e aceitos coercitivamente pelos alunos/indivíduos, através de uma organização curricular formalista. Há uma correspondência biunívoca entre sociedade e educação no que se refere às relações existentes na sala de aula e no meio social, ancorada em consensos e conflitos que nos levam a crer numa escolarização para a demanda do mercado de trabalho para uns e para o saber científico para outros.

Ao nos legar a sua teoria, Durkheim nos desvela a manutenção e continuidade da vida social mais do que a mudança social e educacional. Nos mostra que essa continuidade existe e está aí a olhos vistos mesmo em nossos dias. Por isso, devemos e necessitamos incorporar um pouco do espírito revolucionário, buscando uma forma de em nosso trabalho em sala de aula coibir e diminuir a tamanha distância já existente na aquisição do conhecimento entre dominados e dominantes, entre a burguesia e proletariado, entre os estudantes de escolas particulares e os de escolas públicas.

Basta, então, ao educador exercer a sua opção política que é a de escolher a vertente que deseja seguir: a da reprodução ou da transformação. Caso seja da

transformação, que procure formar, assim, um cidadão-pessoa capaz de agir politicamente e de participar como sujeito na vida da sociedade. Essa cidadania dependerá do tipo de poder público instituído e do papel que desempenhe o professor no contexto social, ampliando, desse modo, o exercício crítico do cidadão como um ser pensante, reflexivo e autônomo. As mudanças são possíveis quando enfim a sociedade civil se organize e participe ativamente da ação política.

A guerra fria entre os EUA e a URSS tornou a educação um recurso para a competição tecnológica, econômica e militar. Buscar-se uma cidadania possível em um sistema capitalista, onde a sociedade é dividida em classes, onde as guerras proliferam, onde a cultura que não seja a da classe dominante seja valorada é um ato social e político (GOMES, 1985:28). Verifica-se aí que "o papel da cultura é o de codificar o mundo" e a partir da posse desse código, o indivíduo tem condições de agir frente ao grupo que o cerca, sabendo-se aceito pelo mesmo, desde as respostas que obtenha. E esses sujeitos culturais são indivíduos que vivenciam diferentes processos no transcorrer de suas vidas, através de sua visão de mundo calcada em valores morais, religiosos, crenças e conceitos pré-concebidos, pois todos somos portadores e produtores de uma determinada cultura (GOMES, 1996:86).

O capital cultural do aluno não é valorizado quando chega à escola que "trata como "iguais de direito", indivíduos que são verdadeiramente "desiguais de fato", pois pertencem a classes sociais diferentes, com capitais culturais distintos. Portanto, o que importa "para o sucesso econômico e social é a formação e seleção de traços de personalidade que o sistema econômico considera como desejáveis para sua perpetuação" (FORQUIM, 1995:61).

Segundo Althusser (1985), há sempre um AIE na reprodução social. Afirma em sua tese que:

"ao contrário do aparelho repressivo de Estado, que é único e formalmente idêntico desde os primeiros Estados conhecidos da antiguidade, a multiplicidade dos aparelhos ideológicos é crescente e tende a diversificar-se por especificação; dentro dessa multiplicidade, existe, em cada época, um aparelho ideológico do Estado dominante; o aparelho ideológico dominante nas formações capitalistas maduras é o aparelho ideológico escolar".

Aparelho que tem o auxílio de um grande grupo de educadores na atualidade. A alienação desses profissionais está pautada em uma desvalorização crescente de seu papel na sociedade, de sua capacidade e de sua competência que deve ser reconstruída a cada instante através de reflexões constantes acerca da sua prática docente. Na concepção marxista, o Estado é uma máquina de repressão que dá à classe dominante poder, assegurando-lhe a dominação da classe operária, submetendo-a ao processo de mais-valia. No entanto, esses aparelhos ideológicos (que compreendem a presidência, o governo, a administração, as forças armadas, a polícia, a justiça, os tribunais, enfim, todos os poderes decisórios) podem não ser apenas os meios, mas também o lugar onde se pode e deve tentar mudar a situação presente por meio de resistência, conscientização das massas frente à dicotomia dos dois tipos de escolarização existentes em nosso país: de um lado, educação para a

burguesia e, de outro, para os filhos do proletariado. A primeira prepara para a Universidade e a segunda, para os cursos técnicos profissionalizantes, ou então para o trabalho braçal com mão-de-obra barata, alunos oriundos das classes baixas, como negros, descendentes de índios, entre outros.

A discussão e pesquisas acerca da diversidade étnico-cultural poderá nos levar a uma produção teórica educacional, a partir do reconhecimento da importância dessa diversidade, da tentativa de acabar-se com a resistência no meio acadêmico quanto à inclusão de temáticas como cultura/raça/etnia/relações de gênero nos currículos escolares, da escolha de novas categorias de análise para estudar-se à escola brasileira e do reconhecimento da relevância da dimensão cultural na vida dos sujeitos presentes/pensantes na escola (GOMES: 1996:86-87).

A escola e a diversidade étnico-cultural que está em seu bojo, como nos afirma Nilma Lino Gomes (1996:85), deve nos levar a observar e refletir sobre as várias dimensões do processo e fenômeno educativo " que se referem aos processos sócio-culturais como a construção de referências de identidade, o peso das vivências culturais, os diferentes modos de ser e agir que os diversos grupos sociais constroem no interior das classes, as múltiplas relações e ressignificações que os sujeitos estabelecem no seu contato com o mundo do trabalho". Ao não se possuir uma opinião formada acerca da temática da cultura, de preferir fingir que não existem problemas inerentes a ela em sala de aula e por visar-se apenas uma determinada cultura (regionalizada, americanizada) frente à riqueza que possuímos, o que ocorre é um não saber ser, fazer, saber, tanto por parte dos alunos como dos educadores.

Discutir-se acerca desses questionamentos nos faz ver o quão relevante e difícil é uma prática pedagógica calcada na formação de um ser ativo, valorizado, respeitado e consciente de seu papel na sociedade. Essa dificuldade não é impossibilidade, pois o processo de construção da identidade ética do povo brasileiro nos leva a observar o processo de aculturação imposto pela sociedade que está no poder e o que vemos é a escola perpetuando esse processo através de currículos que depreciam o índio, o negro e a cultura que não seja a ocidental/branca.

O que se vê na construção do trabalho pedagógico nas escolas é a influência massificante do capitalismo ditando diretrizes curriculares, normas de conduta das instituições escolares, de avaliação do alunos frente a habilidades básica, específica e de gestão; são tantas novas nomenclaturas e direcionamentos da política educacional brasileira que tornar-se um cidadão crítico e atuante dependerá em muito do capital cultural do educador, das suas buscas, finalidades e objetivo, visando levar o aluno a uma trajetória de vida calcada também em busca de conhecimento, de um objetivo de vida e de uma visão coletiva de felicidade. Há que entrar-se e pesquisar-se a sala de aula, a fim de poder-se refletir acerca do seu contexto e das ocorrências obtidas através do contato entre a pluralidade étnica e cultural encontrada em seu bojo, realizando-se assim uma busca em prol de uma prática educativa que vise acima de tudo o respeito aos valores culturais individuais e coletivos de uma sociedade pluritária na ação pedagógica e na estruturação e planificação dos currículos escolares. Há, enfim, que investigar-se a "caixa-preta" escolar, isto é, dar a conhecer os mecanismos propriamente

escolares pelos quais se efetua a reprodução social através da perpetuação da "cultura dominante" (FORQUIM, 1995:65).

A mudança nos programas de licenciatura nas Universidades, faculdades e institutos superiores, visando levar o educador do terceiro milênio a refletir acerca da relevância do capital cultural do aluno frente ao processo ensino-aprendizagem, é a missão da educação no que tange a situar o estudante diante do mundo para compreendê-lo, adotando-se à acepção antropológica de cultura no momento de selecionar-se os conteúdos, observando-se os conflitos e os consensos culturais existentes no âmbito da sociedade (SILVA, 1996:42).

A análise e posicionamento do profissional da educação o levará a uma qualidade de vida onde o indivíduo é solidário, capaz, atuante e sujeito da sua história. Há que construir e trabalhar em sala de aula o afetivo, o corporal, o psicológico, o lúdico, porque aluno não é somente o auditivo; há que buscar valorizar todos os seus sentidos nas atividades pedagógicas que também não precisam acontecer dentro de uma sala, a fim de torná-las algo desafiador e, acima de tudo, prazeroso. Desse modo, "é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história..." (FREIRE, 1974:42).

O ideal pedagógico está na noção de cada educador frente ao seu ato educativo como ação socializante, realizada a partir da criação no homem de um ser novo, que busca descobrir, que está aberto aos desafios e ao conhecimento a cada momento. (DURKHEIM, Émile, 1978:42).

Seguindo a ética pedagógica no sistema filosófico de Dussel, em seu livro "Para uma ética da libertação latino-americana", a mesma não deve ser confundida com a pedagogia. Esta última é a ciência do ensinamento ou aprendizagem. A pedagógica, ao contrário, é a parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai com o filho, do mestre com o seu discípulo, do médico e do psicólogo com o enfermo, do filósofo com o não filósofo, do político com cidadão etc. Buscando-se assim ir de encontro a uma hegemonia que privilegie e dualize a educação em dois pólos, visando apenas a manutenção do status quo vigente. O neoliberalismo produz um aumento das desigualdades sociais, das taxas de desemprego e a empregabilidade passa a ser um requisito direcionado para o trabalhador, sendo sua culpa não ser "empregável".

A redução do peso do Estado o leva a ter um aumento vertiginoso com o desemprego e com o aumento das aposentadorias. Debelar a inflação, tendo esses fatores como consequência é no mínimo perigoso. No Brasil, podemos ver que o país gasta com frentes de trabalho quando na época da seca. Na verdade, o que se deveria fazer é realizar um projeto de irrigação que a evite, levando, assim, o homem do campo ou a permanecer ou voltar ao seu trabalho e lugar de origem, aumentando a sua produção agrícola, havendo uma consequente diminuição das exportações de grãos.

A política neoliberal para o setor produtivo visa uma redefinição do papel do Estado, minimizando ao máximo a sua intervenção através do sucateamento das Instituições públicas. No campo educacional, o que

se percebe é o sucateamento das universidades federais, com o firme intuito de privatizá-las. Seguindo a proposta taylorista-fordista de acumulação rígida de capital, a escola pública estaria em crise por não adaptar-se a uma política educacional, visando às necessidades do mercado produtivo, tendo como ponto chave a empregabilidade, a QT e a competência, a partir de novos paradigmas surgidos desde 70.

Para Gramsci, Estado é o resultado da correlação de forças na sociedade civil para determinar os rumos, a partir dos quais se conquistará uma hegemonia e a construção de uma consciência na classe trabalhadora, galgando-se espaço no poder. O confronto armado, desse modo, seria inevitável, em razão da classe dominante não aceitar passivamente o avanço da dominada. Quando isso ocorreu no Brasil houve o golpe de 64 e a ditadura política, ou seja, a hegemonia da sociedade civil sobre a sociedade política. No âmbito da superestrutura da nossa sociedade capitalista, há um embate entre a sociedade civil e a sociedade política em busca do poder. Ou seja, o Estado é a superestrutura que dita o que será a estrutura e também o resultado pela disputa de hegemonia na sociedade civil. A sociedade capitalista então se dividiria em estrutura, que se configura nas forças produtivas e nas relações de produção e, em superestrutura, que são a sociedade civil e a sociedade política.

Desse modo, a escola, a partir do conceito de Estado de Gramsci, teria o poder de buscar estratégias junto a outras instituições da sociedade civil (sindicatos, clubes, igrejas, etc.), a fim de minar e/ou conservar as estruturas capitalistas; tudo dependerá, portanto, da concepção de sociedade e da ética pedagógica de cada educador, indivíduo, cidadão.

A hegemonia da classe dominante atualmente levou alguns deslizos e o baque deveras foi demasiado forte, pois acreditar na flutuação cambial levou o país a um momento crítico frente aos organismos internacionais que sustentam a proposta neoliberal. Por conseguinte, a educação foi um dos principais setores a sentir os primeiros cortes de verbas (como se já houvesse muita) e as instituições públicas foram apontadas como as culpadas pelo problema causado em razão de questões econômicas sempre distanciadas e isoladas das educacionais quando convém. Com relação ao tema abordado no presente trabalho, em consulta a Home page do MEC, voltada a assuntos do MERCOSUL, se pode encontrar um dos documentos oficiais que orientam os trabalhos do MERCOSUL EDUCAÇÃO. Trata-se do plano Trienal de Educação, assinado na Reunião de Ministros da Educação, pelos ministros de Estado da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O Plano é composto de duas partes:

1) Termos de Referência para a Definição do Plano Trienal do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) - 1998-2000.

2) Plano Trienal - 1998-2000 do Setor Educacional do SEM.

Discorrem que a função específica do SEM é a de contribuir para os objetivos do MERCOSUL, estimulando a formação da consciência cidadã para a integração e promovendo educação de qualidade para todos, num processo de desenvolvimento com justiça social e conseqüente singularidade cultural de seus povos.

Participando em setembro último do V Congresso de

Educação Tecnológica para os países do MERCOSUL, pode observar que, no tocante à área profissionalizante, alguns países estão deveras atrasados quando comparados ao Brasil. No entanto, devem-se buscar formas de intercâmbio de informações no Setor Educacional, a fim de formarmos uma consciência coletiva no que tange a uma melhoria da qualidade da educação em nossos países e de uma integração de povos e culturas, respeitando-se em suas particularidades e aceitando-se com equidade.

Em toda a história da educação brasileira, nota-se um descrédito com relação às línguas estrangeiras (LE). A única língua citada nas fontes nas quais pesquisei foi a língua latina, nossa língua mater. A relevância dada dos poderes públicos para o ensino-aprendizagem de uma LE é ínfima. Deve-se, quem sabe, ao fato de não se poder criticar, enfrentar, discutir, debater, argumentar questões relativas a quaisquer áreas se não se entenda a língua de comunicação do oponente. É ponto crucial em um mundo globalizado que nos entendamos, compreendamos, critiquemos, argumentemos, pois "falar é, em si, uma prática política" (ORLANDI, 1988:7). Há que atentar-se para alguns fatores que distanciaram em muito o Brasil dos outros países da América do Sul: diferentes colonizadores e formas de colonização; o esnobismo das classes dominantes de alguns países, que estavam mais preocupados em ter a Europa como modelo, afastando-se o máximo possível das semelhanças que singularizam a nossa região. Atualmente, o que se observa é que nos últimos anos a migração dentro da América Latina aumentou consideravelmente em razão da fuga frente a alguns regimes ditatoriais e/ou de políticas econômicas fortemente recessivas e/ou financeiras instáveis.

A integração que ora o MERCOSUL favorece me leva a refletir e certificar o quanto estávamos afastados estando tão próximos e ainda que, apesar do objetivo primeiro dessa integração ser econômico, devemos aproveitar essa oportunidade para nos conhecermos e discutirmos mais profundamente nossos problemas tanto a nível sócio-econômico e político quanto a nível educacional e cultural.

Vários países de fala espanhola como é o caso da Argentina, México, Venezuela, juntamente com o Brasil adotaram a tese neoliberal, porém passam atualmente por problemas gravíssimos. A classe trabalhadora sofre com problemas de ordem salarial, aumento do desemprego importação de produtos que poderiam ser produzidos no país.

Para sanar esses e outros problemas de ordem sócio-político-econômica foi criado em 26 de março de 1991, em Assunção, Paraguai, com a assinatura do "Tratado Comum do Sul", o Mercado Comum do Sul, abarcando o Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, com o objetivo de ampliar as dimensões dos mercados nacionais desses países e de promover a livre circulação de bens e serviços e fatores de produção na região. Selaram um compromisso de integração onde firmavam três pontos centrais: a) a livre mobilidade de bens, serviços e fatores produtivos; b) a adoção de uma política comercial única com o decorrente estabelecimento de uma tarifa externa comum e c) a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais nas áreas agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, aduaneira e de transportes, e de comunicações. Assinaram posteriormente estabelecendo a sua associação ao Mercado Comum o Chile, em 25 de junho de 1996, com o Acordo de Complementação Econômica N°35, a Bolívia, em 17

de dezembro de 1996, com o Acordo de Complementação Econômica N° 36. Como vemos, a princípio, o setor educacional não é citado em nenhum momento. No entanto, logo após esse encontro, os chefes de Estado oriundos desses países da América do Sul se reuniram nos dias 12 e 13 de dezembro de 1991, em Brasília, para fomentar a criação do MERCOSUL - Mercado Comum do Sul, quando foi assinado um Protocolo de Intenções, entendendo-se, então, a educação como fator chave de integração dos países, na medida em que poderia contribuir de forma expressiva para a superação das diferenças regionais, a fim de consolidar-se a democracia, visando o desenvolvimento econômico e social. Definiram em julho de 1992, um Plano Trienal para o Setor Educacional (1992-1994), prorrogado por igual período ao final do primeiro termo, ou seja, de 1994-1998. A avaliação do Plano Trienal foi realizada pelo Comitê Coordenador Regional em dezembro de 1995, que subsidiou a formulação do Documento MERCOSUL 2000: Desafios e Metas para o Setor Educacional, assinado pelos Ministros da Educação em junho de 1996.

As fontes acerca da perspectiva histórica do ensino-aprendizagem de LE no Brasil são muito escassas. No momento, trabalho investigando informações de documentos oficiais, cursos de LE e suas propostas pedagógicas, visando o ensino da língua espanhola como LE no país.

O Ensino de LE antes não existia citado em nenhuma Lei, somente vindo a aparecer na LDB de 1971 a 5692, havendo, assim, a inclusão do ensino de uma LE (inglês) e atualmente com a nova LDB 9394/97, são duas as citadas para o Ensino Médio, no Art. 36, inciso III:

" Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição".

No tocante ao Ensino Superior, o ensino de LE não é mencionado. Isso corrobora uma prática já usual na Universidade brasileira que o aluno que deseje estudar uma língua estrangeira durante à graduação tenha que buscar um horário ocioso (o que normalmente não ocorre) como disciplina eletiva ou então pagar um curso particular. Isso ocorre até mesmo com os próprios alunos do Curso de Letras.

Com relação a cursos particulares de LE, um aluno do Curso Médio de uma Escola Federal ao ser questionado da importância ou não do espanhol para a sua vida futura e do método que melhor se lhe aplicaria, exclamou que "na escola não se aprende língua estrangeira mesmo!". Ou seja, o ensino de LE vem sendo depreciado e desacreditado, a partir de práticas pedagógicas que não levaram e ainda não levam em consideração o verdadeiro e real uso que os alunos farão a partir do aprendizado da língua. Nós, professores de língua estrangeira, devemos evitar a elitização do saber falar L2, levando o aluno das escolas públicas a perceber o real significado de apreender as quatro habilidades básicas no processo de ensino-aprendizagem de uma L2 para sua melhor atuação como cidadão nos tempos atuais da tão aclamada globalização: compreensão e expressão oral e escrita. Vamos construir um projeto educativo que vise à conscientização da classe

estudantil/trabalhadora frente a sua posição na sociedade, de maneira a deslocar-se o centro de decisões do âmago da sociedade política para conjuntamente com o da sociedade civil categorizarmos o que desejamos para a contemporaneidade brasileira.

Nós, educadores, devemos observar, analisar e refletir que as desigualdades, os conflitos e consensos e a resistência existentes no cerne da instituição escolar são também raciais e culturais. Os fins da educação "a sociologia nos auxiliará a compreendê-los, seja relacionando-os com os estados sociais de que dependem e que exprimem, seja para nos auxiliar a descobri-los, quando a consciência pública, conturbada e incerta, não saiba mais quais devam ser esses fins". (DURKHEIM, 1978:86).

À luz de todos os pontos abordados, espero que, ao fim deste trabalho, consiga externar alguns pontos que ficaram obscuros, como, por exemplo, com relação às propostas pedagógicas dos cursos particulares de línguas estrangeiras que antes genuinamente destinados ao ensino de inglês, hoje atuam também com o ensino da língua espanhola. Algumas escolas se negaram sutilmente a dar informações, outras fugiram pela tangente e/ou ficaram de fornecer dados posteriormente. Tentemos ir em busca da formulação de metodologias de ensino em universidades e escolas brasileiras, exigindo dos poderes públicos o direito de todos possuírem " igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Art. 3º, inciso I) e que a liberdade que temos em sala de aula nos leve não somente a uma transmissão de conteúdos, mas a uma troca de experiências com nossos alunos, visando uma " superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente" . (Gramsci, 1995:16). Este seria o objetivo primeiro o núcleo sadio do senso comum, que poder-se-ia chamar de bom senso, que pode e deve ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente.

Havendo uma visão contextual frente à sociedade vivificante e ao contexto histórico em que atuamos, em busca de uma sociedade livre, solidária e democrática, que possua como projeto educativo desenvolver as múltiplas dimensões do humano - educação omnilateral e, portanto, politécnica e polipessoal, polidimensional - solidificando-se o ser acima do ter, chegaremos a um profissionalismo que exija: racionalidade, especificidade de função e universalismo no atendimento à clientela sem parti-pris ou preferência particular (GENTILI, 1995: 105-120).

E para que todo exposto seja analisado, pensado, investigado e refletido urge que o outro seja percebido, descoberto, respeitado, visto, ouvido, entendido, buscando-se o "nós" que é a dimensão coletiva e social sem a qual não podemos viver (TÁVOLA, 1983:22). E como afirma Costa (1987), "essa tomada de consciência da própria ação humana e da realidade em que se manifesta" nos poderá levar a um comprometimento e responsabilidade para com o momento e a sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. Tradução de Walter Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2. ed.128p.

BERGER, Manfredo. Educação e dependência. Porto Alegre: Difel/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1976.

COLLINS, Randall. Functional and conflict theories of educational stratification. American Sociological Review, 36 (4): 1002-19, Dec. 1971.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987. 248 p.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia: com um estudo da obra de Durkheim pelo prof. Paul Fauconnet. tradução Lourenço Filho. 11.ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos/Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 91 p.

DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana. São Paulo: Loyola, S/D. Volume III. (Erótica e pedagógica). P.153.

FORQUIM, Jean Claude. Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 56-75.

FREIRE, Paulo. Conscientización. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1974. p. 42

GENTILI, Pablo. (org.) Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. P. 105-120.

GOMES, Cândido. A educação em perspectiva sociológica. São Paulo: EPU, 1985. 75 p.

GOMES, Nilma Lino. In: DAYRELL. Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 85-91.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 10. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. P.11-30.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA N.º 9394/96. Suplemento SINPRO-BA, Conhecendo a Nova LDB:Comentários e íntegra da Lei.

LEVY, Jr. Marion J. Socialização. In: CARDOSO, Fernando Henrique & IANNI, Octavio. (orgs.). Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1965, p. 60-62. MEC: home page www.mec.gov.br/mercosul

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola. 2. ed. São Paulo: Ática. Série Princípios. p. 18-21.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.) Política lingüística na América Latina. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988. 190 p.

SILVA, Luis Heron da. Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57

TÁVOLA, Artur da. Do eu e do outro. In: Do amor: ensaio de enigma. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983. P.19-28.

ENSINO A DISTÂNCIA: APRENDIZADO VIRTUAL DA LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO C

Antonio Carlos dos Santos Souza

Professor do Departamento Eletro Eletrônica - CEFET/BA. Mestrando do Curso Interdisciplinar em Computação Científica da Faculdade Visconde de Cairu FVC/CEPPEV.
E-mail: acsouza@fapex.org.br

Celso Roberto da Cruz Colônia Junior

Matemático/UCSAL. Mestrando do Curso Interdisciplinar em Computação Científica da Faculdade Visconde de Cairu FVC/CEPPEV.
E-mail: coloniajr@terra.com.br

Noelma de Oliveira Santos

Pedagoga/UNEB. Mestranda em Educação.e Contemporaneidade PEC/UNEB
E-mail: noyy@zipmail.com.br

Lynn Rosalina Gama Alves, Orientadora

Doutora em Educação e Comunicação(UFBA)
E -mail: lynnalves@yahoo.com.br.

RESUMO

Neste artigo apresentamos um estudo do curso realizado através de um sistema de ensino à distância na área de informática em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem em linguagem de programação C, para os estudantes de Engenharia Elétrica e Mecânica do CEFETB-A. O curso está sendo realizado no ambiente web www.ftibahia.com.br em conjunto com o www.virtus.ufpe.br. No ambiente de curso, estão disponíveis para os estudantes os materiais que são utilizados e os recursos para comunicação entre professor-aluno/aluno-aluno. Os principais resultados observados foram o desenvolvimento das habilidades integradas de compreensão e produção de programas C e promoção da interatividade entre os participantes.

PALAVRAS-CHAVE

Educação à distância. Internet. Interatividade. Programação C (linguagem de Programação de computador)

INTRODUÇÃO

A educação está passando por profundas mudanças mais rápidas e amplas do que em qualquer outra época. Esse início de século está sendo marcado pelo aperfeiçoamento das tecnologias digitais, onde o computador e a Internet destacam-se pela capacidade de produzir, distribuir, gerenciar, manejar e armazenar informações. Tais capacidades são voltadas à área educacional com um potencial didático-pedagógico valioso. A utilização das diferentes mídias no processo de ensino-aprendizagem, principalmente pela possibilidade de criação de ambientes virtuais, voltados às características e necessidades de cada aluno, somado às vantagens que os estudantes podem se conectar com outras comunidades de diferentes culturas, valores e realidades.

A disseminação do uso das tecnologias da informação e comunicação na sociedade exige do homem a aquisição das capacidades de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado, de propor mudanças e de adaptar-se às condições do meio.

A educação surge, neste contexto, como uma mola propulsora do processo de aquisição dessas

habilidades, o que está levando as instituições de ensino a adotarem e incorporarem os avanços tecnológicos na prática educativa, visando atender às necessidades da sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, as novas tecnologias da comunicação assumem um papel vital neste processo, fazendo com que a educação passe a ganhar outro sentido tanto para os indivíduos, como para as instituições e a sociedade como um todo.

É estabelecida, então, uma discussão sobre a relação entre a educação à distância (EAD) e as novas tecnologias de comunicação e informação, tendo em vista que proposta de um maior desafio destes embates voltados à reflexão e a busca de uma abordagem metodológica pertinente à utilização destas tecnologias como recursos estratégicos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, visando romper com uma apropriação instrumental destes novos meios utilizados na práxis pedagógica.

Apresentamos, assim, um estudo da criação de um sistema de ensino à distância na área de informática, com objetivo inicial de organizar um ambiente virtual com os recursos necessários para a realização de um curso voltado para estudantes de Engenharia Elétrica e Mecânica do CEFETBA interessados em utilizar a linguagem de programação C.

Sabendo-se que a utilização da informática no processo educacional, através de Internet, é, atualmente, na educação uma alternativa que amplia as perspectivas de ensino e aprendizagem por romper com as estruturas tradicionais da sala de aula, a utilização da modalidade de EAD solicita a construção de uma nova concepção do fenômeno técnico que ofereça os subsídios necessários para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem amigáveis e, por sua vez, a superação das práticas pedagógicas tradicionais em EAD vigente.

EAD: AMBIENTE DE APRENDIZAGEM VIRTUAL DA LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO C

O uso de computadores e da Internet, na educação à distância, implica na construção de ferramentas educacionais que auxiliem no processo de ensino-

aprendizagem. Essas ferramentas devem possuir algumas características especiais, tais como: possibilitar a adequação ao contexto educacional, possuir um objetivo pedagógico específico e oferecer ao usuário uma interface amigável. Neste ambiente virtual de aprendizagem com múltiplas funções, é possível disponibilizar as informações para os estudantes que desejam adquirir habilidades em linguagem de programação C em um processo de EAD.

A EAD segundo o art. 80 das Disposições Transitórias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, poderá ser usada em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, devendo o Poder Público incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de EAD (RENIERE,2000:331).

Assim sendo, a EAD não está colocada em um nível específico da estrutura sistema de ensino, podendo desempenhar papel auxiliar, complementar, supletivo e até mesmo principal no processo de ensino-aprendizagem de todos os níveis modalidades na educação formal e na educação não-formal.

Pode-se identificar a EAD como uma forma diferenciada de interação pedagógica, que estabelece uma nova relação entre educador-educando, podendo, também, assumir diversas modalidades: ensino por correspondência (material impresso enviado pelo correio); a teleducação (via rádio e televisão); escolas virtuais; ensino via multimídia e hipermídia, ensino via redes locais, nacionais ou internacionais (Internet).

A EAD ganhou novo cenário, nas últimas duas décadas, com a ampliação do uso da Internet, atualmente considerada como uma ferramenta eficaz para o processo de aprendizagem continuada e trocas de conhecimento.

Segundo Dohmem (1991), a Educação à Distância é uma forma sistemática e organizada de auto-estudo, em que o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado; o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer essa distância, mesmo longa.

A interatividade, segundo Alves (2000:9), passa a ser a pedra de toque do processo de transformação do saber. Desta forma, a preocupação em estudar um ambiente de aprendizagem virtual, onde se privilegia a interatividade, ou seja, a comunicação interativa, entre professor-aluno/aluno-aluno, é por acreditarmos que deve existir tal como em uma sala de aula tradicional. A preocupação em respeitar e valorizar o outro, e o estreitamento das relações que se estabelecem entre os participantes na socialização do conhecimento.

A EAD, na verdade, representa uma ruptura dos conceitos e métodos da educação, porque o contato do professor e aluno com a sala de aula padrão, deixa de existir, tornando imprescindível e obrigatória a interação conceitual dos paradigmas da educação com a tecnologia, criando, assim, um processo coletivo da forma de educar.

Atualmente, a educação a distância tem criado oportunidades cada vez mais ao alcance de todos. O ambiente EAD proporciona ao estudante um curso dinâmico, independente de sua localização geográfica, do tempo e horário para dedicar-se aos estudos.

Segundo Moore e Kearsley (1996:206), a definição mais usada de educação a distância é a criada por Desmond Keegan em 1980, ele diz que:

O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.

Desta forma, a educação à distância carecia de um meio de comunicação que possibilitasse uma interatividade mais intensa e rápida entre alunos e professores. Com a expansão das Redes de Computadores e, principalmente com o advento da Internet, surgiu a Comunicação Mediada por Computador (CMC - *Computer Mediated Communication*). Segundo Lohuis apud Otsuka (1996), CMC é qualquer sistema capaz de apresentar e/ou transportar informações de um computador para uma pessoa ou de pessoa para pessoa por meio dos computadores. A CMC possibilitou uma comunicação muito mais rápida, intensa e eficiente, além de introduzir um grande número de novos recursos, provendo um maior enriquecimento nas comunicações.

Nesta perspectiva, as novas tecnologias da comunicação assumem um papel vital neste processo, em que a educação passa a ganhar outro sentido tanto para os indivíduos, como para as escolas, as empresas e a sociedade como um todo. Quais são, então, os requisitos básicos e mínimos necessários para a obtenção de sucesso na difusão um ambiente virtual de educação em informática de sucesso via Internet? Esta foi uma das razões que nos levou a desenvolver este estudo referente a EAD organizada em um ambiente virtual, com os recursos necessários para a realização do curso de linguagem de programação C pela Internet para estudantes do curso de Engenharia Elétrica e Mecânica do CEFET-BA. O curso será realizado no ambiente web www.ftibahia.com.br em conjunto com o www.virtus.ufpe.br, possibilitando que o aprendizado seja totalmente virtual.

A linguagem C foi desenvolvida para servir de ferramenta de implementação do sistema operacional UNIX por seu inventor, Dennis Ritchie, durante o começo dos anos 70, sendo usada na implementação de sistemas operacionais e outras tarefas de programação, possuindo tanto características de "alto nível" quanto de "baixo nível". Atualmente, a maioria dos novos sistemas operacionais de grande porte é escritos em C. (KERNIGHAN e RITCH, 1986)

A linguagem C é uma linguagem estruturada, ou seja, é formada por blocos chamados de funções. Sendo que um programa em C é formado por uma coleção de funções. Em um programa bem escrito cada função executa apenas uma tarefa.

Com um projeto cuidadoso, é possível escrever programas C como processadores de texto, planilhas

eletrônicas, sistemas operacionais, gerenciador de banco de dados, aplicações gráficas, programas de comunicação, programas para a automação industrial.

Como resultado, tem-se que C pode ser considerada "parceira de indústria" pelas empresas de desenvolvimento de software. Várias dessas empresas adotam estas linguagens na maioria de seus projetos. Para o programador, o conhecimento da linguagem C é de grande valor. Usar funções existentes evita reinventar a roda. No caso de funções padrão ANSI, sabe-se que elas são cuidadosamente escritas, e que por estarem usando funções que são disponíveis virtualmente todas as implementações ANSI C. (KERNIGHAN e RITCH, 1986) (HANCOCK e KRIEGER, 1985)

A linguagem C pertence a uma família de linguagens cujas características são: portabilidade entre máquinas e sistemas operacionais, programas estruturados, modularidade, compilação separada, recursos de baixo nível, geração de código eficiente, confiabilidade, regularidade, simplicidade, facilidade de uso e possibilidade de ser usada para os mais variados propósitos. (SCHILDT, 1988).

O curso em estudo deve prestar um ensino personalizado com a ajuda da monitoria de ensino, sendo, apropriado para cada aluno. Deste modo, deve:

a) permitir que o aluno inicie o estudo no ponto em que o interrompeu, isto é, que não necessite repetir estudos dos conteúdos que já domina. O aluno aprende de acordo com seu ritmo, ou seja, utiliza o tempo que necessita para aprender;

b) permitir que o aluno faça uma auto-avaliação do seu preparo para a realização das tarefas, isto é, verificar antecipadamente se ele possui os pré-requisitos necessários ao bom desempenho de cada atividade;

O material instrucional foi planejado com base no trabalho global, possibilitando:

- a) atendimento ao ritmo próprio de aprendizagem do aluno;
- b) estudo de acordo com a disponibilidade de tempo e local;
- c) elaboração de plano individualizado de estudo;
- d) oportunidade de aplicação imediata do aprendizado;
- e) realização de estudos sem interferir nas atividades profissionais e pessoais.

Desta forma, neste curso em EAD, o aluno é o maior responsável pelo aprendizado e, portanto, deve receber orientação para tal; a não proximidade do instrutor, apesar de todos os mecanismos de interação providos, irá conduzi-lo a aprofundar seu pensamento e tentar resolver os problemas, através de seu próprio raciocínio; cuidados especiais com relação à troca de mensagens entre instrutores e participantes são essenciais, uma vez que a comunicação não se dá face à face; os módulos não são muito extensos de maneira que sua leitura seja simples e rápida; por outro lado, o provimento de exercícios práticos é de suma importância para que o treinando adquira confiança no seu aprendizado.

Atualmente, o uso de computadores vem crescendo

nas mais diversas áreas do conhecimento, o que ocorre, também, no meio educacional. Considerando que nosso site foi elaborado para aumentar a aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades. O site www.ftibahia.com.br propicia ao aluno um ambiente de aprendizagem rico e complexo, pois o aluno "aprende", através da busca e da descoberta.

Elaborar ferramentas educacionais adequadas, ou seja, site educativos capazes de auxiliar no desenvolvimento das habilidades dos alunos e que incentivem a aprendizagem dos conteúdos curriculares, é uma meta a ser atingida. Este site torna-se intrinsecamente motivador, devido ao desafio e à curiosidade que desperta nos estudantes. Percebemos que o www.ftibahia.com.br pode fornecer resultados não previstos, mas tão importantes quanto os previamente determinados, oferecendo oportunidades para que o aluno utilize a lógica, raciocínio e habilidades de organização para resolver problemas de maneira mais interessante.

CONCLUSÃO

Todas as linguagens e programas computacionais podem ser de grande valia no processo educacional se usadas adequadamente. O importante é termos sempre em mente que não existe tecnologia que resolverá todos os problemas da educação no Brasil, mas, se bem utilizadas e conduzidas, podem ser grandes instrumentos no auxílio ao processo ensino aprendizagem.

Neste contexto, o desenvolvimento tecnológico da informática e das comunicações vem colocando desafios significativos à criação e re-criação das metodologias de ensino e avaliação para as situações em que se transforma rapidamente na relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-conhecimento. A EAD rompe os limites tradicionais da sala de aula; estas tecnologias podem e devem servir de aliados à tarefa de ensinar, visando a facilitar o processo de ensino e aprendizagem. As vantagens da utilização do computador como recurso na EAD, além de construir seu próprio conhecimento sobre o assunto, também pode experimentar o trabalho em equipe, através da interatividade.

Os principais resultados observados foram: o desenvolvimento das habilidades integradas de compreensão e produção de programas em C e a promoção da interatividade entre os participantes. Assim, a renovada motivação para o aprendizado da linguagem C, o aumento da auto-estima, o desejo de comunicar-se mais e melhor, enfim, são alguns dos frutos observados neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; NOVA, Cristiane Carvalho da. Educação à Distância: limites e possibilidades, <http://e-learning-Mt.com/gyn/login/index.php> (acessado em 07/05/2004).

DOHMEM, G. Distance Education International Perspectives, London: Routledge, 1991.

EDUCANET - Educação a Distância
<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/EDUEAD.HTM>,
(acessado em 20/06/2004).

HANCOCK, Le; KRIEGER, Morris. Manual de Linguagem C, Rio de Janeiro: Campus, 1985.

LOHUIS, R.A.G. (1996) Computer Mediated Communication in Distance Education: Using the Internet?

Fatores Determinantes na Efetividade de Ferramentas de Comunicação Mediada por Computador no Ensino a Distância.

([Http://penta.ufrgs.br/pesquisa/joice/joice_ti.html](http://penta.ufrgs.br/pesquisa/joice/joice_ti.html) pesquisado em 20/01/99).

MOORE, Michel G.; KEARSLEY, Greg. Distance education: a systems view. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

PLAUGER, P.J.; BRODIE J. Standart C: guia de referência básica, São Paulo: Mcgraw-Hill, 1991.

RANIERI, Nina Beatriz. Educação Superior, Direito e Estado, Na Lei de Diretrizes e Bases (lei n. 9.394/96), São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2000.

KERNIGHAN, Brian W.; RITCH, Dennis M. C. A Linguagem de Programação, Rio de Janeiro: Campus, 1986.

Dr. Nilton Vasconcelos Júnior

Professor Adjunto do CEFET-BA.

Integrante do Núcleo de Estudos de Trabalho em Tecnologias de Gestão - TTG,

Grupo de Pesquisa Certificado junto ao CNPq.

(71) 9145-0400; Departamento: 2102-9535

RESUMO

Concorreu para a inédita implantação, a partir do final da última década, de unidade de montagem de automóveis na Bahia, um conjunto de medidas por parte dos governos estadual e municipal, tendo se configurado como uma etapa da "guerra fiscal" deflagrada pela falta de coordenação nacional de políticas públicas. O artigo detalha as concessões fiscais e outras vantagens e benefícios oferecidos à montadora para garantir a sua localização em Camaçari. Por fim, são discutidos os fatores que orientaram as decisões dos governantes e da empresa em questão.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas Públicas. Indústria Automotiva. Guerra Fiscal.

INTRODUÇÃO

Passados mais de cinco anos desde a decisão do governo do Estado em articular apoios federais, estaduais e municipais com vistas à implantação de uma planta de produção de automóveis na Bahia, pouco se escreveu ou foi publicado sobre o processo que levou à viabilização daquele empreendimento. Não me refiro aos aspectos tecnológicos ou da organização da produção industrial, e sim às decisões político-administrativas que, de uma forma geral, foram designadas como "guerra fiscal".

Guerra fiscal é a denominação genérica de uma disputa entre os diversos estados da federação ou diferentes países, objetivando atrair investimentos produtivos. No Brasil, especialmente na última metade da década de noventa do século que se encerrou, a indústria automotiva, por razões que procuraremos esclarecer adiante, foi um locus privilegiado para a análise deste tipo de conflito entre entes federativos. Como já ressaltado, é um processo que não se restringiu apenas ao nosso país, nem tampouco à indústria automotiva, sendo uma prática ainda observada na atualidade, embora em menor intensidade.

O fenômeno da guerra fiscal tem caráter universal, contudo, o importante é considerar que os investimentos obtidos a qualquer preço têm menos chances de vingar. Aqui está a origem de muito debate. Quais seriam os limites admissíveis para as concessões realizadas pelo setor público? Como fazer uma análise custo/benefício comparativa de modo a garantir que uma decisão de atrair investimento no

setor automotivo, por exemplo, é mais vantajosa que em outro segmento produtivo, seja industrial, agrícola ou de serviços?

A política de incentivar investimentos automotivos mobilizou a grande maioria dos estados brasileiros. A disputa envolveu, além da implantação de uma montadora estadunidense na Bahia, a movimentação do governo gaúcho, visando a construção de fábricas da General Motors e da Ford Motores em seu território; e, ainda, iniciativas dos governos do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e São Paulo para instalação de unidades produtivas da Peugeot, Mercedes, Renault, Audi, Chrysler, Volks, entre outras.

Neste artigo, é priorizada a análise da implantação da indústria automotiva na Bahia, apresentando, de maneira sistematizada, não só as condições que vieram a público sobre a negociação, mas também o contexto em que se deu este processo. Neste particular, a implementação de uma política setorial decretada pelo governo federal em 1995, denominada Regime Automotivo, foi decisiva para estimular a guerra fiscal, alterando significativamente o processo anterior de elaboração destas políticas, que tinham base nos acordos coordenados a partir da Câmara Setorial Automotiva.

Foram várias as Medidas Provisórias que vieram a dar forma ao Regime Automotivo um conjunto de incentivos que visavam atrair e consolidar os investimentos na indústria automotiva (IPEA, 1998:14). Apesar da orientação macro-econômica de então apontar para atender à máxima de que "a melhor política industrial é a não-política industrial" (perseguido a concepção que advoga ser a intervenção estatal prejudicial à economia), as novas diretrizes para o setor automotivo pareciam contrariar aquela lógica.

Outros trabalhos (VASCONCELOS, 2002) expõem detalhadamente a diferença entre os dois modos de se fazer política setorial a Câmara Setorial e o Regime Automotivo, o que não é objeto deste texto. O fato é que, com o Regime Automotivo, as decisões governamentais produziram vantagens extraordinárias às montadoras de automóveis, em detrimento de outros segmentos da cadeia produtiva e dos trabalhadores.

Como em casos semelhantes, no processo de negociação, o poder de pressão desempenhado pelos grupos de interesse com maior acesso às instâncias decisórias, garante a alguns mais benefícios que a

outros no entrecchoque de objetivos distintos.

Neste sentido, cabe destacar as conclusões da auditoria do Tribunal de Contas da União (2000) que concluiu que as montadoras absorveram 86% da renúncia fiscal decorrente do Regime Automotivo, em 1996, 1997 e 1998, privilegiando setores altamente capitalizados em detrimento de outras atividades econômicas e sociais.

A pressão política unilateral junto ao governo, fora do contexto de um debate em que os interesses do conjunto dos segmentos envolvidos fossem levados em conta, pode ser observada em diversos momentos do processo de elaboração e implementação da política setorial: na fixação de alíquotas diferenciadas para montadoras e autopeças favorecendo a desnacionalização do setor; na aprovação de políticas regionais para a indústria automotiva: o Regime Especial e o Regime de Desenvolvimento Regional; na falta de contrapartidas sociais pelos beneficiários da renúncia fiscal, a exemplo de compromissos com geração de empregos e prática de salários próximos à média do setor; e mais que isto, na constante ameaça de demissões em massa caso os benefícios não fossem concedidos.

Após a edição do Regime Automotivo Brasileiro, o governo federal estabeleceu o Regime Automotivo Especial, incentivando a instalação de montadoras nos estados localizados em regiões economicamente mais atrasadas. Por fim, em 1999, a União criou o Regime de Desenvolvimento Regional, que viabilizou a transferência do Projeto Amazon da Ford para a Bahia. Nas próximas seções deste artigo serão expostas resumidamente as características de cada medida destas e as suas implicações imediatas.

O REGIME AUTOMOTIVO: BASE DA GUERRA FISCAL

Criado para fazer frente ao Regime Automotivo Argentino, em vigência desde o início da década de 90, e atrair parte dos investimentos que estavam sendo direcionados para aquele país vizinho, o Regime Automotivo Brasileiro - RAB começa a ser definido a partir de junho de 1995, estabelecendo, entre outras medidas, a:

- redução do índice de nacionalização para empresas já instaladas de 80% para 60%, incluindo-se como nacionais as peças fabricadas por países do Mercosul;
- redução das alíquotas de importação de máquinas e equipamentos para 2%, em média, (representando uma redução de 90% em relação aos valores praticados anteriormente);
- redução das alíquotas de importação de matéria-prima, autopeças e componentes para o setor automotivo de 18% para 2,8%;
- redução do índice de nacionalização para empresas que iriam se instalar de 50%, durante os três primeiros anos e, depois, de 60%;
- tarifas de importação preferenciais sobre veículos importados por empresas instaladas no País (pagando a metade da taxa paga por importadores sem produção local);
- incentivos à exportação, permitindo a importação de equipamentos, auto-peças e matéria-prima sem tarifas na razão de 1 para 1 com as exportações (Lei 9.440/97).

Como se vê, o RAB cuida fundamentalmente da redução de impostos e tarifas para novas fábricas de montadoras, facilitando a importação de máquinas e

insumos, representando, assim, um duro golpe na indústria de autopeças, de predominância de capital nacional. Simultaneamente o governo pretendia obter uma melhoria na balança comercial do setor automotivo.

Estas medidas fizeram com que os Estados brasileiros se apressassem em oferecer vantagens adicionais àquelas previstas no Regime Automotivo para que estes investimentos fossem realizados em seu território, acirrando a chamada guerra fiscal. Estas vantagens envolviam desde a doação de terrenos, construção de infra-estrutura, isenção de impostos estaduais, até a participação acionária do governo no novo empreendimento, além de outros compromissos. Os Estados esperavam, assim, dar início a um novo ciclo de investimentos privados com a implantação de outros elos da cadeia produtiva do automóvel.

O anúncio público e festivo destes investimentos na implantação ou ampliação de novas fábricas, da produção resultante, e particularmente da geração de empregos, capitalizados no discurso dos governantes, não eram acompanhados de informações detalhadas sobre os compromissos assumidos.

O Regime Automotivo, entretanto, não oferecia benefícios considerados suficientes pelas montadoras para que estas localizassem suas unidades de produção fora do sul-sudeste do Brasil. Este argumento deu margem ao surgimento, em dezembro de 1996, de uma nova Medida Provisória que estabeleceu o Regime Automotivo Especial, com concessões fiscais adicionais às empresas do setor de material de transporte que manifestasse intenção de se instalar nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Para as regiões industrialmente menos desenvolvidas, incluídas no Regime Especial, as vantagens foram significativamente maiores do que aquelas oferecidas ao sul-sudeste: isenção de Imposto sobre Operações Financeiras IOF; do Imposto sobre Produtos Industrializados IPI, incidente na aquisição de bens de capital; e do Imposto de Renda sobre o lucro do empreendimento; além de outros incentivos fiscais, garantiam a redução em 50% do Imposto de Importação de veículos e redução de 90% do Imposto de Importação de insumos.

Apesar do número expressivo de montadoras que se habilitou ao Regime Especial, pouco a pouco, começaram a surgir dúvidas quanto à efetivação dos investimentos prometidos para os estados do Centro-Oeste e Nordeste e, ao final, nenhum dos vinte e cinco projetos, foi implementado. Entre estes projetos a instalação da Asia Motors na Bahia era, de longe, o mais vultuoso investimento.

O CASO ASIA MOTORS: BENEFÍCIOS SEM RETORNO

A decisão da coreana Asia Motors, em 1997, de instalar-se na Bahia, baseou-se não apenas no Regime Automotivo Especial, mas também em vantagens garantidas pelo governo estadual. Estes benefícios adicionais, aprovados pela lei 7.022, de 17 de janeiro de 1997, permitiam ao Executivo estabelecer, sem nova consulta ao Legislativo, limites de financiamento, amortização, prazos de fruição, carência e taxas de juros para projetos da indústria de material de transporte, diferentes daqueles estabelecidos no Probahia - programa estadual de incentivos fiscais. Não ficaram estabelecidos os parâmetros dos "outros" limites, o que garantiu ao governo estadual grande

liberdade de negociação. Outra lei, no mesmo ano, autorizou o Executivo a reduzir o ICMS, nas operações de saídas de veículos automotores montados ou produzidos no estado, em até 75% do imposto incidente, nos cinco primeiros anos de produção, e de 37,5% do imposto incidente, do sexto ao décimo anos de produção (Lei 7.025, de 24 de janeiro de 1997). Aliavam-se a estas vantagens, a cessão de terrenos, a realização de obras de infra-estrutura, bem como isenções de impostos municipais.

Desde os anos sessenta do século XX, a Bahia já havia sediado três empresas do setor de equipamentos de transportes: Magirus Deutz, Cummins e Engex, que foram atraídas pelos incentivos fiscais para empreendimentos na região da Sudene. Esses investimentos não foram capazes, no entanto, de iniciar a formação de um pólo automobilístico no estado, sendo descontinuados. Talvez por isso mesmo, o anúncio dos investimentos coreanos, em 1997, e da Ford, em 1999, foram, sistematicamente, alvo de desconfiças quanto à possibilidade de tais empreendimentos não serem efetivados, ou mesmo, deslocarem-se tão logo se esgotem as vantagens fiscais.

A Asia Motors do Brasil deveria iniciar, ainda em 97, a construção de uma fábrica com capacidade para produzir 60 mil veículos por ano. Desde a adesão ao Regime, em 18 de abril de 96, a empresa passou a se beneficiar da redução em 50% da alíquota de importação de veículos, assumindo o compromisso em compensar com exportações, até o final de 99, as importações que contaram com os incentivos tributários.

O mercado automobilístico nacional, que estava em franca expansão, registrando, em 1997, o recorde da produção nacional, teve seu quadro radicalmente modificado a partir da crise asiática do final do mesmo ano e, desde então, o projeto da Asia Motors passou a ser reavaliado, seguindo-se a paralisação das obras de terraplanagem da fábrica.

O caso da Asia constitui uma excepcionalidade, contudo, pelo fato de ter sido a única empresa que usufruiu os benefícios fiscais, sem realizar a contrapartida na forma de exportações, já que não cumpriu o compromisso de implantar uma unidade produtiva no país. O Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União sobre os regimes automotivos geral e regional, concluído em agosto de 2000, revelou que, embora suspenso o benefício que gozava aquela montadora coreana, nos anos de 97 e 98, a Asia Motors já havia importado 116,92 milhões de dólares com isenção de imposto, correspondendo a uma concessão de 61,1 milhões de dólares. Segundo o cálculo da auditoria do TCU, a penalidade prevista pelo descumprimento da legislação com base na multa prevista de 120% "sobre o valor FOB das importações que ultrapassaram as exportações líquidas geradas pela empresa", equivale a US\$200,94 milhões (duzentos milhões novecentos e quarenta mil dólares). Pela legislação do regime automotivo, o governo brasileiro poderia cobrar o prejuízo, concluído o prazo de cinco anos para a realização do investimento (TCU, 2000). No entanto, findado este prazo os recursos decorrentes da isenção de impostos e das multas contratuais não voltaram aos cofres públicos.

Novos fatos, no entanto, levaram o governo baiano a realizar nova investida com vistas à montagem de uma indústria automotiva, conquistando para tanto uma nova decisão federal que estabeleceu o Regime de Desenvolvimento Regional, cujo objetivo primordial

consistiu em viabilizar a mudança da localização do Projeto Amazon do Rio Grande do Sul para a Bahia.

O REGIME DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL: A FORD NA BAHIA

O primeiro fato a destacar nos acontecimentos que determinaram, primeiro, a desistência da Ford em instalar-se no Rio Grande do Sul e, em seguida, a escolha da Bahia para a nova localização da sua unidade de montagem, é grau de politização em torno da decisão. Ainda não estão completamente esclarecidas as condições em que estes fatos transcorreram e, talvez, não estejam tão cedo. Há poucas dúvidas, porém, que o governo federal tenha desempenhado papel destacado neste processo. A questão é saber se esta influência foi determinante na decisão da Ford de desistir do projeto no Rio Grande do Sul, pela escolha da Bahia como nova localização, ou ambos.

Além da Medida Provisória que criou incentivo especial, após a vigência do Regime Automotivo, outras decisões federais favoreceram a implantação da Ford, a exemplo do financiamento do BNDES, no valor de 700 milhões de reais; dos incentivos regulares da área de atuação da Sudene; e ainda, das isenções de impostos municipais, dos incentivos fiscais estaduais e compromissos adicionais.

Como parte destas concessões, o governo federal assegurou, tão logo fosse aprovado o projeto da montadora, a redução de Imposto sobre Produtos Industrializados de 32% incidentes nas saídas do estabelecimento industrial, dos produtos nacionais ou importados diretamente pelo beneficiário, até 2010. Somente poderia se beneficiar da redução, contudo, os projetos apresentados até 31 de outubro de 1999, três meses após a edição da medida tempo suficiente para a Ford se habilitar.

O Regime de Desenvolvimento Regional, portanto, representa uma mudança nas regras da política setorial automotiva, embora os objetivos de atração de investimentos externos tenham sido mantidos.

Como medida complementar, o governo estadual fez aprovar a lei No 7.537, de 28 de outubro de 1999, instituindo o programa Proauto. Entre condições que favoreceram a atração da Ford, ficaram estabelecidas

- financiamento de capital de giro até 12% do valor do faturamento bruto da empresa, incluindo o importado, durante um período de 15 anos,
 - Carência de 10 anos e amortização em 12 anos;
 - 98% (noventa e oito por cento) de desconto sobre as primeiras 72 parcelas do empréstimo.
- financiamento a investimentos fixos e despesas com implantação do projeto, pelo prazo de 15 anos,
 - carência de 5 anos, amortização em dez anos;
 - taxa de juros de 6% ao ano, sem atualização monetária;
 - capitalização dos juros no período de carência;
 - isenção total de ICMS;
 - financiar despesas com pesquisa e

desenvolvimento de produtos.

O Estado da Bahia ficou obrigado, ainda, nos termos da Lei No 7.537/99, a:

- assegurar a substituição das mesmas condições, em caso de mudança decorrente de reforma do sistema tributário ou impossibilidade jurídica de adotar o tratamento dispensado na referida lei;
- elaborar projetos e executar serviços e obras de infra-estrutura, complementares aos serviços e às obras pelas quais se responsabilizou em razão de constituição de distritos industriais, mesmo após a transferência do domínio do imóvel para a empresa beneficiada;
- construir, entre as obras de infra-estrutura, porto de Ponta da Laje e um ramal ferroviário de usos exclusivos da Ford, além da ampliação de estradas, rede de energia elétrica, telefonia, água, esgoto, etc.

Este conjunto de medidas, entretanto, não esgotam as concessões feitas pelo governo baiano, cujos termos do acordo com a montadora jamais foi revelado. O custo total deste processo para os baianos é difícil de estabelecer. Para a montadora, os ganhos são excepcionais, tendo atingido mais de 90% da capacidade de produção da unidade no ano de 2004, contribuindo para reverter a queda na participação do mercado automobilístico que a empresa apresentava. Rodríguez-Pose e Arbix (1999, p. 68-71), ao discutir as relações entre guerra fiscal e desenvolvimento, afirmam que "... A única razão efetiva para o engajamento na guerra fiscal se vincula aos dividendos a serem colhidos pelos governantes. A busca desses retornos políticos está ligada à visão de que a atração de grandes empresas é panacéia para o desenvolvimento econômico".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Efetivamente, as possibilidades de estimar os benefícios oriundos das concessões estaduais e municipais, frente aos custos, são reduzidas. Não faltam, é claro, modelos matemáticos que dão suporte às decisões políticas. Certamente, os custos iniciais da renúncia fiscal do Regime Automotivo, que já eram elevados, foram aumentados exponencialmente pela incapacidade do governo central de administrar a localização daqueles empreendimentos. As transferências de recursos públicos para o setor privado são ampliadas significativamente com o Regime Automotivo, de modo que a renúncia fiscal evolui de 1% do PIB, em 1993/94, para 1,8%, em 1998 (Comin, 1998:74).

Uma visão crítica do regime automotivo é apresentada por Arbix e Zilbovicius (1997), em um balanço dos quarenta anos da indústria automotiva no país. Esses autores consideram que a decisão do governo de abrir mão de uma política de desenvolvimento levou não só à guerra fiscal entre os estados, mas, também, ao enfraquecimento do setor de autopeças e à falta de compromissos das montadoras na difusão de tecnologias e geração de empregos.

Alban (2001), entretanto, concede importância secundária aos incentivos fiscais como fator chave na decisão das montadoras. Considera que a decisão inicial da Ford de instalar uma unidade produtiva do extremo sul do país sofrera a influência do anunciado crescimento econômico impulsionado pelo Mercosul. No entanto, devido aos seguidos revezes sofridos por esta aliança aduaneira, o foco das exportações precisaria ser dirigido para o norte, ou seja, México, Estados Unidos e Europa. Assim, a localização da planta no Nordeste favoreceria este novo direcionamento empresarial. Embora importantes, os incentivos fiscais não teriam sido determinantes e, sim, necessários à viabilização de uma decisão estratégica. O autor já referido considera ainda que, na atualidade, os incentivos fiscais não precisariam ter a magnitude que tiveram no passado, e que para tanto foram fundamentais as mudanças ocorridas no processo de produção e, por consequência, na relação entre os elos da cadeia produtiva.

Naturalmente, nenhuma montadora decidiria por uma nova localização de uma planta industrial em troca de benefícios fiscais, se esta decisão viesse a contrariar seus objetivos estratégicos. Contudo, não se pode basear nestas conjecturas para minimizar a influência do poder político federal e estadual, bem como a grandeza dos incentivos fiscais que foram concedidos, na viabilização do empreendimento da Ford na Bahia. É correto afirmar, portanto, que as decisões locais das montadoras decorrem de interesses estratégicos e vantagens concedidas pelo poder público. No quadro de um processo de produção altamente flexível e integrado, um montante relativamente menor de incentivos pode viabilizar uma nova localização fora dos antigos centros produtores. Entretanto, quando a ausência de uma política federal estruturada estimula a disputa indiscriminada entre estados, o poder de barganha das montadoras se eleva a níveis estonteantes, cuja racionalidade só pode ser compreendida à medida que se observam os interesses políticos em disputa.

REFERÊNCIAS

- ALBAN, Marcus. A Reconfiguração Automotiva e seus Impactos Especiais: uma análise do caso brasileiro. Anais do Enanpad Encontro Nacional da Pós-Graduação em Administração 2001.
- ARBIX, Glauco & ZILBOVICIUS Mauro (Orgs.) De JK a FHC, a reinvenção do carro. São Paulo: Scritta, 1997.
- COMIN, Alexandre. De volta para o futuro: política de reestruturação industrial do complexo automotivo nos anos 90. São Paulo, Annablume: FAPESP, 1998.
- IPEA. Regime Automotivo Brasileiro. In: Boletim de Política Industrial. Agosto n. 5, p. 14-17. Rio de Janeiro: 1998.
- RODRÍGUEZ-POSE, Andrés; ARBIX, Glauco. Estratégias do desperdício: a guerra fiscal e as incertezas do desenvolvimento. In: Novos Estudos, nº. 54, julho de 1999, pp. 55-71.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Relatório de Auditoria Operacional. Diário oficial da União, nº 155-E, Sexta-feira, 11 de agosto de 2000, Seção 1, pág. 73-78.

VASCONCELOS, Nilton. A Política Pública e o seu Processo de Formulação: o caso da indústria automotiva brasileira na década de 90. Bahia Análise e Dados. Salvador: v. 12, n. 2, setembro, 2002.

MODELO DE PROGRAMA POR COMPETÊNCIAS DA DISCIPLINA ORGANIZAÇÃO E NORMAS E QUALIDADE DO CURSO TÉCNICO DE INSTALAÇÃO E MANUTENÇÃO ELETRÔNICA DO CEFET-BA

Luiz Emílio Santos de Oliveira

Professor do CEFET-BA

Mestre em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico

Para La Educación Técnica Y Profesional

"Hector Alfredo Pineda Zaldivar" ISPETP- Havana- Cuba

RESUMO

Neste trabalho, busca-se adequar o Programa da Disciplina Organização e Normas do Curso Técnico de Eletrônica do CEFET-BA às atuais necessidades de formação profissional e às Leis, Princípios e Regularidades do Processo Pedagógico Profissional. Adota-se um Modelo de Programa baseado em um Sistema de Competências vinculado com o pensar, com o exercício profissional e com o desempenho social, para que o profissional possa orientar-se, influenciar, cooperar, organizar, liderar e empreender para realizar transformações sociais, humanizando o conhecimento. Neste sentido, foram utilizados métodos de investigação científica teóricos e empíricos. Dentre as principais teorias adotadas, destacam-se a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev e o enfoque conceitual metodológico da criatividade de Albertina Mitjás Martínez. Propõe-se, ainda um Modelo de Programa para a Disciplina Organização e Normas e Qualidade do Curso Técnico de Instalação e Manutenção Eletrônica do CEFET-BA, que visa: a) atender aos objetivos referidos (A escola na vida e A educação através da instrução); b) desenvolver a formação empreendedora para propiciar ao aluno visão de mundo e de oportunidades e, assim, conceber, implementar e alcançar os seus próprios objetivos; c) permitir possibilidades criativas de aprendizagem por resolução de problemas; d) implementar investigação e desenvolvimento de projetos profissionais na área de gestão para o atendimento dos novos paradigmas de mercado; e) servir como modelo para a Formação por Competências e a obtenção de critérios para certificação destas, no CEFET-BA.

PALAVRAS-CHAVE

Unidade de Competência. Enunciado de Elemento de Competência. Contexto de Realização. Critério de Desempenho. Sistema de Conteúdos. Sistema de Tarefas Integradas.

1-INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de um Processo Pedagógico Profissional, de acordo com as novas exigências técnicas, econômicas e sociais, em correspondência com projetos curriculares baseados na formação por competências, satisfaz as necessidades do mundo do trabalho contemporâneo e da cidadania, passando,

como tendência mundial, a ser disciplinado nas diretrizes curriculares da educação profissional brasileira.

Nesta direção, foi concebido e desenvolvido um "Modelo de Programa por Competências da Disciplina Organização e Normas e Qualidade do Curso Técnico de Instalação e Manutenção Eletrônica do CEFET-BA."

O trabalho realizado parte das atuais necessidades de formação profissional deste técnico para definir o sistema de competências que requer este profissional no âmbito da organização e gestão do trabalho.

Deste sistema, deriva-se o sistema das unidades de competência, e desta última, o sistema de elementos de competência, habilidades, ações e operações, conhecimentos, valores, métodos, meios e formas organizativas, proporcionando um projeto envolvente e pormenorizado da Disciplina referida (o que não tinha sido realizado anteriormente) e que permite desenvolver o Processo Pedagógico desta Disciplina em correspondência com as necessidades atuais.

O autor propõe:

a) um modelo de projeto curricular baseado em um sistema de unidades de competência para a citada Disciplina e o sistema de trabalho científico metodológico e de superação como ponto de partida e como garantia para a execução prática do mesmo.

b) um modelo de procedimento para a obtenção de um sistema de unidades de competência, o qual pode ser utilizado por outros docentes do CEFET-BA ou por docentes de outros Centros.

c) a adoção do Modelo no CEFET-BA, por permitir, através de critérios de desempenho, estudos para definir certificações de competências.

2-O PROBLEMA CIENTÍFICO

O problema científico deste trabalho é: Como adequar o Programa da Disciplina Organização e Normas do Curso Técnico de Eletrônica do CEFET-BA, atendendo às atuais necessidades de formação profissional e às Leis, Princípios e Regularidades do Processo Pedagógico Profissional?

3-A JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA

A justificativa do problema exige uma análise histórico-lógica. A pesquisa realizada pelo autor, em setembro de 2000, revela que na sede do CEFET-BA, não existe capacitação docente para o ensino técnico de forma sistemática. Esta falta de capacitação explica a inadequação referida.

Apesar desta inadequação, o Processo Pedagógico Profissional desenvolvido pelos professores da Disciplina sempre foi conduzido para a Formação Profissional da Personalidade, bem como para o desenvolvimento da capacidade administrativa do aluno.

Os objetivos sempre foram gradualmente aperfeiçoados e/ou modificados para atender às demandas na Área de Administração.

Os conteúdos, por serem úteis e contextualizados, sempre foram apropriados pelos alunos que sempre creditaram à Disciplina um conceito de "Muito Importante" para a profissão e para a vida.

Entretanto, como não havia a capacitação referida, os aspectos de insuficiência não eram percebidos.

Já em 2000, a reforma da educação profissional de nível técnico passa a exigir Formação Profissional por Competências sem fornecer a capacitação docente adequada.

A possibilidade de auto-superação pelo autor conduziu a percepção da inadequação que pode ser assim sintetizada:

a) O Programa não contempla plenamente a profissionalização dos componentes e das atividades do processo pedagógico profissional.

b) A planificação é incompleta:

- Sem analisar todas as habilidades; sem considerar a interiorização dos valores do empreendedorismo; com métodos pedagógicos predominantemente reprodutivos e com sistema avaliativo sem cumprir a função inovadora.
- Não desenvolvimento de competências empreendedoras e não desenvolvimento de competências para planejar um sistema de gestão na micro e pequena empresa, atendendo aos novos paradigmas de mercado.

4-OBJETO / CAMPO DE AÇÃO / OBJETIVO

Como conseqüência deste problema, o objeto desta investigação é: "O Processo Pedagógico Profissional do Curso Técnico de Eletrônica do CEFET-BA".

E o campo de ação fica, assim, delimitado: "A Disciplina ON do Curso Técnico de Eletrônica do CEFET-BA focada em uma formação por competências".

Para solucionar o problema, o objetivo estabelecido é o de: "Elaborar um Modelo de Programa baseado em um Sistema de Competências da Disciplina Organização e Normas e Qualidade do Curso Técnico de Instalação e Manutenção Eletrônica do CEFET-BA que seja adequado às atuais necessidades de formação profissional e que contemple as Leis, os Princípios e as Regularidades do Processo Pedagógico Profissional".

O que deriva as seguintes perguntas científicas:

1 - Como obter o Sistema de Competências do Técnico referido no âmbito da Organização do Trabalho, que atenda as atuais necessidades de formação

profissional?

2 - Como elaborar um Modelo de Programa que contemple a aquisição de um sistema de competências, atendendo as Leis, os Princípios e as Regularidades do Processo Pedagógico Profissional?

3 - Quais são os passos necessários para formular e desenvolver um sistema de unidades de competências, garantindo, no Processo Pedagógico Profissional, alto grau de eficiência educativa?

5- AS VARIÁVEIS

As variáveis são as seguintes:

Independente: Desenho Curricular por Competências.

Dependente: Necessidades de Formação Profissional.

Desenho curricular por competência: Projeto baseado nos resultados das investigações desenvolvidas nas Instituições Educativas e que tem como objetivo conduzir o Processo Pedagógico Profissional para a formação integral da personalidade do educando, através da formação e integração de um sistema de habilidades, hábitos, conhecimentos e valores, para que este seja um trabalhador competente.

Necessidades de Formação Profissional: Necessidades estabelecidas pela sociedade, como encargo das Instituições Educativas, para a formação de um profissional que saiba aprender a: aprender, fazer, conviver e ser, para que este possa: orientar-se, influir, cooperar, organizar, ser líder e empreendedor para realizar as transformações sociais requeridas, humanizando o conhecimento.

Os indicadores para medir o atendimento a estas necessidades são: 1) Resolver com facilidade os problemas profissionais; 2) Assimilar facilmente variações tecnológicas e organizativas; 3) Realizar avaliações de riscos e oportunidades na pequena e micro empresa; 4) Empreender para conceber, implementar e alcançar os seus próprios objetivos; 5) Detectar pontos fracos da gestão de uma pequena e micro empresa e sugerir, dentro dos novos paradigmas de mercado, soluções otimizadas; 6) Desenvolver a consciência de cidadania.

Este último indicador contempla os valores éticos e ideopolíticos: Humanismo (compromisso com a vida, com o planeta, com a sua época, com o país e com o povo); bem como os valores éticos - laborais: Alta motivação profissional (adesão, orgulho, independência e satisfação profissional); Qualidade no Trabalho (atitude ante o trabalho, aproveitamento do tempo, cumprimento de normas, responsabilidade individual, disposição para o trabalho de grupo, aporte pessoal a experiência profissional coletiva).

6- A METODOLOGIA

A metodologia contempla os seguintes métodos de investigação:

Métodos Teóricos:

Histórico-Lógico, utilizado para revelar as características temporais da evolução da Estrutura Educativa do País e a sua influência sobre o CEFET-BA, o Curso de Eletrônica e a Disciplina Organização e Normas.

Indutivo-Dedutivo, utilizado na análise das funções produtivas para a obtenção do sistema de

competências do Técnico de Eletrônica no âmbito da Organização do Trabalho.

Análise-síntese, aplicado no estudo bibliográfico e documental para proporcionar a estruturação do modelo ideal.

Dialético- Aplicado para selecionar o que é de melhor para a compreensão do objeto da investigação.

Modelação- Utilizado para poder explicar com mais facilidade as características fundamentais do Programa de Formação por Competência.

Sistêmico- Permite analisar no Modelo os seus componentes, a relação entre eles e com o meio ambiente.

Métodos Empíricos:

Questionário- Utilizado na pesquisa de campo para consolidar, refutar e complementar o sistema de competências obtido pelos métodos teóricos já referidos.

Critério de Especialistas- Utilizado para validar a proposta.

Estatístico- Utilizado na análise e interpretação dos resultados da investigação para a tomada de decisões.

O público alvo desta pesquisa é constituído de:

a) Na Investigação das competências:

- Todos os Professores do Curso Técnico de Eletrônica do CEFET-BA, que no ano 2000 é constituída de 21 pessoas.
- Todos os alunos deste curso que neste ano já haviam estudado a Disciplina e é constituída de 93 pessoas.
- Uma amostra aleatória de Egressos deste Curso que neste ano exerceram a profissão no Mercado de Trabalho da Região Metropolitana de Salvador constituída de 54 pessoas.

b) Na investigação para a contextualização do Processo Pedagógico Profissional do ensino técnico desenvolvido na Sede do CEFET-BA:

- Uma amostra aleatória obtida, no ano de 2.000, de forma incidental, de 67 Professores ou seja 30% da população de Professores da sede do CEFET-BA que atuam na educação profissional de nível técnico.

7- O MARCO TEÓRICO

Constitui o Marco Teórico deste Trabalho:

- 1- A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev analisada por Raquel Bermúdez Morris, Lorenzo M. Perez Martín e N. Talizina.
- 2- O Sistema Conceitual Geral do Processo Pedagógico Profissional abordado por Caridad Herrera Padrón, Ida Maria H. Ciriano e Rafael Fraga Rodriguez.
- 3- O enfoque conceitual metodológico da criatividade de Albertina Mitijans Martinez.
- 4- A proposta Curricular de Frida Diaz Barriga.
- 5- A concepção científica de modelo analisada por Carlos M. Alvarez de Zayas.
- 6- O Sistema Conceitual Geral de Formação por Competências na análise de Philippe Perrenoud e de Wânia R.C. Gonzalez.

8- A OBTENÇÃO DO SISTEMA DE COMPETÊNCIAS

As ações para a Obtenção do Sistema de Competências foram:

1 - Pesquisa Bibliográfica.

2- Análise das Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Técnico.

3- Análise Documental do Perfil do Técnico.

4- Determinação das Áreas de Competências do Perfil do Egresso.

5- Elaboração do Currículo do Curso Técnico de Instalação e Manutenção Eletrônica do CEFET-BA (De acordo com a Resolução nº 04/99 do CNE.).

Os itens de 2 a 5 foram realizados com todo o coletivo docente do Curso.

Para o micro currículo:

6- Análise das funções produtivas do Egresso.

7 Derivação gradual das Competências.

8- Levantamento do Sistema de Competências derivado.

9- Verificação da importância destas Competências.

10- Seleção do Sistema de Competências validado.

9- A DESCRIÇÃO DO MODELO

Da análise do Sistema de Competências Gerais da Disciplina seleciona-se o Sistema de Unidades de Competências.

O critério desta seleção baseia-se nos requisitos de que as unidades de competências devem: a) Ter tributo profissional relevante; b) Ter funções mutuamente exclusivas; c) Possuir condições concretas de realização para ser avaliada; d) Expressar claramente a função ou produto a ser realizado.

Cada unidade de Competência deve conter o objetivo e o padrão. O objetivo contém o enunciado e os elementos de competência. Já o Padrão contém o contexto de realização e o critério de desempenho por elemento de competência.

Na Formação por Competências, o Enunciado de uma Unidade traduz a capacidade do Educando de agir eficazmente em determinado conjunto de situações.

O enunciado de competência é uma formulação que explicita o comportamento geral esperado, observável e mensurável ao final de uma qualificação. É o resultado do domínio de todos os elementos de competência.

Este enunciado configura a possibilidade de domínio do conjunto de situações e o possível caráter do aluno uma vez modificado (Competente). Esta possibilidade de domínio se realiza pela integração, utilização e mobilização dos conteúdos necessários.

Nesta concepção, O Enunciado de uma Unidade de Competência é o objetivo final do Processo de Formação por Competências, pois é a meta e o propósito generalizador que se alcançam. Ele representa o resultado da integração de todos os Elementos de Competência desta Unidade.

Os Elementos de uma Unidade de Competência podem ser obtidos pelo Processo da Análise Funcional da Competência do Enunciado e sua derivação em etapas lógicas de um processo formativo considerando-se a complexidade e a integração progressiva da aprendizagem. Traduz resultados

esperados tendo como característica a ação, a produção, a integração e, neste aspecto, também são objetivos que devem ser alcançados.

O contexto de realização contém informações que explicita o local e as condições que o aluno irá dispor na hora de demonstrar a competência.

Os critérios de desempenho para cada um dos elementos de competência estabelecem o que se deseja verificar para concluir se uma pessoa atinge no momento da demonstração da ação a competência estabelecida.

Para desenvolver uma unidade de competência deve o professor:

- a) Derivar esta competência em etapas lógicas de um processo formativo, considerando a complexidade e a integração progressiva da aprendizagem.
- b) Identificar as habilidades a aprender e a integrar para demonstrar cada elemento de competência.
- c) Determinar o sistema de conteúdos, relacionando os elementos de competência com os conhecimentos prévios dos alunos.
- d) Determinar a estratégia contendo sistema de tarefas integradas para a formação do elemento de competência e da competência do enunciado.

Este sistema deve ser organizado de modo que se manifestem a profissionalização, a fundamentação e a sistematização do conteúdo.

As várias habilidades são partes de uma avaliação formativa e, neste âmbito, antes de pensar nas competências, devem-se formar estas habilidades, mas sempre lembrando que o mais importante na formação por competência é aprender a integrar as habilidades e depois demonstrar a competência.

Neste processo de formação por Competências, as habilidades são objetivos intermediários, enquanto que o elemento de competência que traduz a ação identificada como resultado esperado, no final de uma seqüência da aprendizagem, são os verdadeiros objetivos terminais da aprendizagem.

No início, os estudantes devem desenvolver as habilidades. Depois, através de um sistema de tarefas integradas, devem dispôr de atividades ordenadamente simples e complexas que favoreçam a integração destas habilidades no elemento de competência e, em seguida, de atividades da aprendizagem para desenvolver a competência enunciada na Unidade, exigindo muito mais mobilização de esquemas cognitivos. Para tal, devem ser escolhidos harmonicamente métodos reprodutivos e ativos para que, numa relação dialética, o estudante construa o seu próprio conhecimento, partindo da orientação do professor.

As formas organizativas se subordinam ao objetivo de cada atividade do processo e têm a função de integrar todos os elementos do processo como maneira de organização da atividade que se desenvolve sob a direção do método e em função deste objetivo.

Os critérios de avaliação são estabelecidos pelo contexto de realização e pelo critério de desempenho, permitindo ao estudante saber orientar-se.

O Sistema de Unidades de Competências deve informar ao aluno: a) o que ele deve demonstrar para ser competente (Enunciado e elementos de competência correspondendo aos resultados esperados); b) o que deve aprender para esta demonstração (Habilidades apresentadas como objetivos da aprendizagem e a integração delas); c) o que deve cumprir como trabalho para aprender (conteúdos, métodos pedagógicos determinados pelas atividades de ensino e de aprendizagem para atingir os resultados esperados e os valores que como pessoa terá de adquirir e demonstrar).

10- AS UNIDADES DE COMPETÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO E NORMAS E QUALIDADE

Foram confirmadas na pesquisa de campo como "muito necessárias" um Sistema de 17 Competências no âmbito da Organização do Trabalho derivado da análise de função do Técnico referido. Deste sistema formulou-se e desenvolveu-se, em função dos procedimentos citados, um Sistema de 7 Unidades de Competências:

- I- Utilizar adequadamente Tabelas Estatísticas na organização, execução e controle do trabalho profissional.
- II- Utilizar adequadamente Gráficos Estatísticos na organização, execução e controle do trabalho profissional.
- III- Interpretar a Legislação Trabalhista e Previdenciária determinando o essencial para se tornar um profissional politicamente competente.
- IV- Interpretar a Legislação Comercial abstraindo as características principais das espécies de sociedade e a documentação necessária para o seu registro e funcionamento
- V- Diagnosticar as funções básicas da Administração e suas características principais
- VI- Planejar um Empreendimento na Área de Eletrônica, determinando: o custo total mínimo do projeto, a sua rentabilidade e as possibilidades de financiamento.
- VII- Planejar a implantação de um sistema de gerenciamento aplicado a manutenção e/ou a um empreendimento na Área de Eletrônica, tendo como referência os modelos de gestão da qualidade (ISO 9.000), da qualidade total (TQC) e os princípios da direção do trabalho participativo.

Neste Sistema, os objetos de estudo são respectivamente: As Tabelas e os Gráficos Estatísticos, A Legislação Trabalhista e Previdenciária, As Espécies de Sociedade, O Processo Administrativo, A Elaboração de um Plano de Negócios e os Modelos de Gestão da Qualidade (ISO 9.000) e da Qualidade Total (TQC) aplicados ao trabalho profissional.

11- A ESTRUTURAÇÃO DA PROPOSTA

Tomando-se como exemplo o Sistema da Unidade III

Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA). Curso: Técnico de Instalação e Manutenção Eletrônica. Disciplina: Organização e Normas e Qualidade. Unidade de Competência: Interpretar a Legislação Trabalhista e Previdenciária determinando o essencial para se tornar um profissional politicamente competente.

Duração: 6 horas Freqüência: 3/3 h Professor: Luiz Emílio Santos de Oliveira.

OBJETIVOS	PADRÃO
Enunciado de Competência	Contexto de Realização
Interpretar a Legislação Trabalhista e Previdenciária determinando o essencial para se tornar um profissional politicamente competente.	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de leituras na Legislação e de Situações problemas. • Por meio de exposições orais e escritas. • Com a ajuda de: bibliografia selecionada e clima favorável ao desenvolvimento da criatividade.
Elementos de Competência	CrITÉRIOS de Desempenho
1- Selecionar o essencial na Legislação Trabalhista e Previdenciária para se tornar um profissional politicamente competente.	1 Argumentação sobre os aspectos fundamentais da Legislação Trabalhista e Previdenciária para a formação de um profissional politicamente competente.
2- Calcular indenizações Trabalhistas e Benefícios Previdenciários com fundamento na Legislação pertinente.	2 Resolução de situações problemas que envolvam cálculos trabalhistas indenizatórios e/ou de benefícios previdenciários com base na Legislação vigente.

Deriva-se este enunciado em dois elementos de competências, o 1º para que o aluno possa estabelecer os nexos entre os aspectos fundamentais da Legislação para que possa atuar como cidadão e o 2º para que possa integrar estas informações em esquemas de ações para tomadas de decisões.

Para o 1º elemento, o critério de desempenho é a: "Argumentação sobre os aspectos fundamentais desta Legislação para o exercício da cidadania".

Para o 2º elemento o critério de desempenho é: "A resolução de Situações Problemas com fundamento na Legislação Vigente".

O Contexto de Realização fornece as informações sobre as condições que o aluno irá dispor para demonstrar a competência enunciada. Sistema de Conteúdos / Componentes Operacionais / Sistema de Habilidades:

1.1- Interpretar a Legislação Trabalhista e Previdenciária.	1.3- Ter o costume de interagir em debates demonstrando: sentimento de pertinência, satisfação pessoal, responsabilidade, otimismo, entusiasmo, iniciativa, ética curiosidade, comprometimento, disciplina, laboriosidade, audácia, persistência, autoconsciência, autoestima autodeterminação e segurança.
1.2- Determinar o essencial na Legislação Trabalhista e Previdenciária para a formação de um profissional politicamente competente.	2.1- Aplicar a Legislação para o cálculo de Indenizações Trabalhistas e Benefícios Previdenciários. 2.2- Atuar criativamente na solução do problema.

12- SISTEMA DE CONTEÚDOS COMPONENTES OPERACIONAIS

Tomando-se como exemplo o 1º Elemento de Competência, determina-se o Sistema de Conteúdo:

Sistema de Habilidades / Ações / Operações.

1.1- Interpretar a Legislação Trabalhista e Previdenciária.

1.1.1- Analisar a Legislação Trabalhista e Previdenciária.

1.1.1.1- Estudar os Capítulos da Legislação Trabalhista e Previdenciária.

1.1.2- Relacionar os aspectos abordados.

1.1.2.1- Determinar os critérios da relação entre os aspectos.

1.1.3- Encontrar a lógica da relação entre os aspectos.

1.1.3.1- Determinar os nexos entre os aspectos com base nos critérios da relação.

1.2- Determinar o essencial nesta Legislação para a formação de um profissional politicamente competente.

1.2.1- Estabelecer a relação dos aspectos abordados com as necessidades do exercício da

cidadania.

1.2.1.1- Determinar as necessidades fundamentais para o exercício da cidadania.

1.2.2- Revelar os nexos entre os aspectos fundamentais para o exercício da cidadania.

1.2.2.1- Determinar os nexos entre estes aspectos fundamentais com base nos critérios da relação.

Por último, uma habilidade sócio-afetiva

1.3- Ter o costume de interagir em debates demonstrando incorporar valores laborais, éticos, sociais e ideológicos.

1.3.1- Verificar a possibilidade de estabelecer e alcançar os seus próprios objetivos.

1.3.1.1- Contextualizar o conteúdo.

Ou seja, o aluno: contextualiza o conteúdo, verifica a possibilidade de estabelecer e alcançar os seus próprios objetivos e passa a ter o costume de interagir em debates demonstrando incorporar estes valores.

Tomando-se como exemplo o 2º elemento de competência, temos o Sistema de Habilidades / Ações / Operações:

2.1- Aplicar a Legislação para o cálculo de

Indenizações Trabalhistas e Benefícios Previdenciários.

2.1.1-Caracterizar a situação em que se pretende aplicar a Legislação.

2.1.1.1-Analisar a lógica seqüencial que possibilite o atendimento da situação problema.

2.1.2-Interrelacionar os conhecimentos da Legislação com as características da situação. ssários a solução do problema.

2.1.3-Elaborar conclusões sobre o novo conhecimento.

2.1.3.1-Verificar as características do modelo metodológico de solução.

2.2-Atuar criativamente na solução do problema.

2.2.1-Refletir formas criativas de solução do problema.

2.2.1.1-Utilizar o pensamento lateral e flexível.

13- O SISTEMA DE CONHECIMENTOS E DE VALORES

O Sistema de Conhecimentos desta Unidade envolve: Atribuições dos(as): Órgãos de julgamento da Justiça do Trabalho, Delegacias Regionais do Trabalho; Representação e defesa dos interesses; A CLT (O estudo da Legislação atualizada); O Seguro Desemprego e o Contrato Temporário de Trabalho. A Reforma da Previdência Social (1998), A Previdência Social (a atual Legislação do INSS): Segurados e dependentes, Modo de contribuição e permanência no Sistema, Benefícios da Previdência Social.

O Sistema de Valores é planejado para que seja gradativamente apropriado e utilizado pelo educando no horizonte ético dos fins.

Compõe-se de: Sentimento de pertinência, responsabilidade, satisfação pessoal, entusiasmo, otimismo, iniciativa, curiosidade, comprometimento, disciplina, audácia, laboriosidade, persistência, autoconsciência, auto-estima, autodeterminação, segurança em si mesmo, motivação, orgulho e ética profissional, disposição para o trabalho de grupo, aporte pessoal a experiência profissional coletiva, humanismo, empreendedorismo e criatividade.

14- OS COMPONENTES DO PROCESSO

O Sistema de Métodos Pedagógicos utilizados são:

Elemento 1- Expositivo Ilustrativo;

Elemento 2- O Ensino Problêmico.

Para o Elemento 1:

O Sistema de Procedimentos é:

Realização de trabalhos de grupos;

Pesquisar, Dialogar para a construção dos conceitos;

Observar na Legislação os aspectos fundamentais ao exercício da cidadania;

Demonstrar através de exposição dialogada a fundamentação e a sistematização do conteúdo de maneira interessante e criativa.

Para o elemento 2:

Realização de trabalho individual.

Apresentação das condições da situação problemática.

Orientar, quando solicitado, na consecução proposta pelo aluno.

O Sistema de Meios consta de:

Retroprojektor, Transparências, Quadro de giz, Outros Materiais solicitados pelos alunos.

O Sistema de Formas Organizativas:

Seminário; Trabalhos Extra Classe; horário de consulta.

A avaliação (Componentes)

O Sistema da Avaliação:

1.1-Somativa: Atendimento aos critérios de desempenho dos Elementos de Competência.

1.2- Formativa: Contínua, Objetiva, Sistemática, Quantitativa, Qualitativa e Autoavaliativa.

Através de indicadores: Frequência, Participação com Perguntas Pertinentes, Domínio do Conteúdo, Qualidades no coletivismo, Cumprimento das tarefas, Cumprimento do trabalho no prazo estabelecido para a entrega, Clareza e objetividade na apresentação.

15- O MODELO

A Discussão

▪ A estruturação do modelo é um subsistema do Trabalho Metodológico e a Superação, que possuem os mesmos objetivos.

▪ Verifica-se, neste modelo, a aplicação da teoria da atividade de Leontiev, pois é na atividade que são desenvolvidas as competências.

Qualidades do Modelo

▪ Sistemas de Competências elaboradas para que o Egresso possa orientar-se, influir, ser líder e empreendedor para realizar as transformações sociais requeridas humanizando o conhecimento.

▪ Formação de competências empreendedoras.

▪ Elaboração de projetos em equipes compostas de alunos que manifestam interesses comuns e agem com cooperatividade.

▪ Construção de planos de negócios, proporcionando condições de viabilidade técnica e econômica de um empreendimento.

A Implementação foi realizada no 1º semestre de 2001:

▪ A proposta foi aprovada pelos coordenadores e Chefes de Departamentos do Curso e da Área de Administração.

▪ A implementação, a auto-superação docente está sendo realizada, requisitando-se exemplo de experiências com egressos empreendedores e atuando com autenticidade, apreço e confiança no desenvolvimento dos alunos e a capacidade de compreender como eles percebem a realidade.

A Validação do Modelo

▪ A seleção da amostra para a validação do Modelo teve como intenção as competências advindas da Experiência Profissional:

Na Área de Eletrônica -10; Na Área de Gestão pela Qualidade 05.

Destes 15 Expertos, verifica-se a seguinte distribuição de Experiências: 14 na Área Educativa; 08 na Educação Profissional de Eletrônica; 10 na Estrutura Administrativa Educacional do CEFET-BA; 05 na Estrutura Administrativa do CEFET-BA relacionada com a Eletrônica.

Os itens do Questionário versaram sobre a adequação dos componentes do processo de formação por competência, ou seja:

▪ Adequação: dos Sistemas de Unidades de Competência às necessidades profissionais;

▪ dos sistemas de habilidades para desenvolver as competências;

▪ dos sistemas de Ações para desenvolver as Habilidades;

▪ dos Sistemas de Operações para desenvolver as ações

- e assim sucessivamente;
- os outros itens se referiram sobre: As competências Empreendedoras, Possibilidades criativas de Aprendizagem por Problemas, Competências de gestão inserida, Adequação ao tempo (considerando que, no Programa, as formas organizativas não são somente a sala de aula);
- A menor média igual a 9,1 incidiu sobre "a adequação ao tempo" que representa um resultado esperado, pois a utilidade do conteúdo desencadeia uma atitude ativa do aluno diante da aprendizagem, acelerando-a e diminuindo significativamente o tempo necessário à assimilação da mesma.

CONCLUSÕES

1-O Programa Atual não atende as atuais necessidades de formação profissional e não contempla as Leis, os Princípios e as Regularidades do PPP.

2-Este Modelo (validado por 15 Expertos) soluciona o problema com os seguintes aportes:

- A Escola na Vida - Formulação e desenvolvimento de um Sistema de 7 Unidades de Competências, no âmbito da Organização do Trabalho do Técnico de Instalação e Manutenção Eletrônica do CEFET-Ba estruturado para atender as atuais necessidades de formação profissional estabelecidas pelo Mercado da Região Metropolitana de Salvador.
- A Educação através da Instrução - A estruturação do Modelo de Programa para atender ao desenvolvimento cognitivo-afetivo, dando a visão de futuro, estabelecendo sempre o vínculo entre os problemas profissionais e a base cultural e voltada para a formação profissional da personalidade do aluno, no âmbito destes domínios.
- Visão de Mundo e Oportunidades - Formação empreendedora para propiciar o ensino pragmático e útil permitindo ao aluno identificar, planejar e concretizar aquilo que lhe interessa.
- Criatividade - Exemplo de Sistema de tarefas integradas, dirigido a desenvolver a criatividade através de associações, analogias e pensamento lateral.
- Atendimento aos Novos Paradigmas de Mercado - Unidade de Competência estruturada para permitir ao aluno detectar as insuficiências de gestão na micro e pequena empresa e sugerir de acordo com requisitos normativos, ferramentas e métodos adequados de qualidade total, as vias de solução otimizadas.
- Possibilidades criativas de aprendizagem por problemas - Possibilidades criativas para os docentes estabelecerem e desenvolverem problemas nas Unidades de Competência, através de Sistemas de Tarefas Integradas, direcionando o estudante a executar as atividades profissionais, tendo como base o instrutivo e como fim o educativo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Roberto L. Regueiro. Las potencialidades educativas del proceso de enseñanza. ISPETP, Ciudad de La Habana, Cuba, 1961. 34 p.
- ALVAREZ, Carlos M. de Zayas. La escuela en la vida. Centro de Estudos Pedagógicos Cienfuegos. Cuba: s/d. 130 p.
- CASTRO, Orestes D. Pimienta; ALVAREZ, Zenaida Roche. Evaluación educativa: reduccionismo o desarrollo? ISPETP, La Habana, Cuba: 1999. 44 p.
- CEJAS, Enrique Yanes et al. Plan marco o Programa de formación por competencias profesionales para el tecnico medio en Farmacia Industrial: Impresión ligera. La Habana, Cuba: 1999. 34 p.
- DEMO, Pedro. Educação profissional: desafio da competência humana. In; Educação profissional: o debate das competências, Brasília: MTb, SEFOR, 1997. 34 p.
- GONZALEZ, Wânia R. C. Competência: uma alternativa conceitual? CNI-SENAI-CIET, RJ: 1996. 34 p.
- GUILLON, Antonio Dias Bueno; MIRASHAWHA, Victor. Reeducação: qualidade, produtividade e criatividade: caminho para a escola excelente do século XXI. São Paulo: Makron Books, 1994. 374 p.
- HERNANDEZ, Ida Maria Ciriano. El proceso pedagógico profesional: un abordaje teórico e metodológico. ISPETP, La Habana, Cuba: s/d. 19 p.
- HERRERA, Caridad Padrón; FRAGA, Rafael Rodríguez. Diseño curricular: modelación del proceso de formación de profesionales. ISPETP, Ciudad de La Habana, Cuba: 1999. 84 p.
- LEÓN, Margarita García; PÉREZ, Caridad García. La pedagogía profesional "una incuestionable necesidad de la educación técnica y profesional ". ISPETP, La Habana, Cuba: 1996. 30 p.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN-Instituto Educacional de Educación Tecnológica-Dirección Nacional de Educación Técnico Profesional. Trayecto técnico-profesional en electrónica, Argentina: 1997. 99 p.
- MINISTERIO DO TRABALHO. Educação profissional: o debate da(s) competência(s).-Brasília: MTb, SEFOR, 1997. 34 p.
- (SENAI-DN). Projeto estratégico nacional: certificação nacional baseada em competências: fase 2: metodologia para o estabelecimento de perfis profissionais, Brasília: 1999. 37 p.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: CS Vasconcelos, 1993 (Cadernos Pedagógicos do Libertad: V.3). 101 p.