

AValiação DE Competências Profissionais DE Aprendizizes Com Deficiência

*Marco Aurélio Zanote

**Eduardo José Manzini

Recebido: 15 dez. 2011

Aprovado: 13 ago. 2012

*Doutor em Educação Especial pela Unesp, Marília. Gerente Executivo de Educação. Marília, SP, Brasil. E-mail: inclutrab@gmail.com

**Doutor em Educação pela Unesp, Marília. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Marília. Marília, SP, Brasil. E-mail: ejmanzini@uol.com.br

Resumo: A competência profissional pode ser um dos caminhos para a inserção do aprendiz com deficiência no mercado de trabalho. O presente estudo avaliou o desenvolvimento de competências profissionais na perspectiva de cinco aprendizes com deficiência, seus tutores e professores. A pesquisa foi realizada em uma organização não governamental que possuía uma matriz de 32 competências a serem desenvolvidas. A avaliação revelou que algumas das competências melhoram com o treinamento oferecido, outras se mantiveram no mesmo nível e apenas uma diminui o seu escore. Conclui-se que o programa de aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento de competências, o que pode significar a inclusão desses jovens no mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Pessoas com Deficiência. Inclusão. Programas de Aprendizagem. Competências. Mercado de Trabalho.

EVALUATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF APPRENTICES WITH DISABILITIES

Abstract: Professional competence can be one of the paths for the insertion of the disabled students in the labor market. This study evaluated the development of skills from the perspective of five learners with disabilities, their tutors and teachers. The survey was conducted in a non-governmental organization that had a range of 32 skills to be taught. The assessment revealed that some of the skills improve with provided training, others remained at the same level and only one decreases its score. It is possible to conclude that the learning program contributed to the development of the skills, which may mean the inclusion of young people in the labor market.

Key words: People with Disabilities. Inclusion. Learning. Programs. Professional. Competence. Labor. Market.

1 INTRODUÇÃO

Olhando para a legislação sobre a contratação de pessoas com deficiência, pode-se vislumbrar uma série de leis relativa aos direitos de educação e trabalho, como a Lei Federal nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990), que garante às pessoas com deficiência a porcentagem de até 20% de cargos e empregos públicos. Ou ainda a Lei Federal nº 8.213, de 25 de julho de 1991 (BRASIL, 1991), conhecida também como “Lei de Cotas”, que estabelece, em seu Artigo 93, a reserva de vagas de emprego de 2% a 5% de seus cargos para pessoas com deficiência (habilitadas) ou acidentados de trabalho beneficiários da Previdência Social (reabilitados), quando a empresa possuir 100 ou mais funcionários.

Embora a Lei de Cotas tenha surgido com a finalidade de ampliar as oportunidades de emprego para as pessoas com deficiência, ela não consegue, por si só, assegurar aos aprendizes e trabalhadores com deficiência a permanência no mercado de trabalho.

Com certeza, a lei de cotas é um determinante para a contratação de aprendizes com deficiência, como bem salientaram Tanaka e Manzini (2005) em pesquisa realizada sobre a opinião dos empregadores acerca do trabalho das pessoas com deficiência. Ao entrevistar empregadores, os autores constataram que, embora os entrevistados defendessem em suas falas que as empresas se preocupavam em oferecer um espaço à pessoa com deficiência para conscientizar a sociedade que ela teria condições de exercer um trabalho,

[...] observou-se que a principal razão para a contratação desse funcionário ainda estava situada na obrigatoriedade determinada pela lei nº 8.213. Assim, parece que a lei acabou funcionando como uma válvula impulsionadora para a abertura de novas vagas dentro das empresas e serviu como ponte de acesso mais rápido para que as pessoas com deficiência pudessem alcançar o caminho do mercado de trabalho [...] (2005, p. 281).

Há que se considerar que, em nossa sociedade, a entrada da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é regida por condições que perpassam pelos requisitos mínimos exigidos para qualquer trabalhador, como, por exemplo, a escolaridade, além de estar sujeito às leis de produtividade e competitividade (VELTRONE; ALMEIDA, 2010).

Assim, a formação do aprendiz alinha-se com o conceito de competência, que, muitas vezes, apresenta-se como um enigma para os educadores. O conceito de competência abre e mantém vivo o debate entre os educadores:

[...] Apesar da necessidade de uma dimensão social mais crítica, não se pode negar que a discussão sobre as competências desvelou e continua a desvelar aspectos educacionais de fundamental importância. Alguns desses aspectos são os da

necessidade de mobilização integrada de vários saberes, de reformulação dos currículos das instituições de educação profissional, da inovação nos conteúdos e formas de capacitação de professores e, principalmente, de uma avaliação de caráter mais dinâmico e formativo (DEPRESBÍTERIS, 2008, p. 5).

Nesse sentido, os programas de aprendizagem precisam proporcionar a mobilização dos saberes adquiridos durante as atividades teóricas e práticas, considerando-se que a aprendizagem teórica, que, na maior parte do tempo, acontece em sala de aula, fornece subsídios importantes para a aprendizagem prática. Na aprendizagem prática, por sua vez, o aprendiz tem a oportunidade de vivenciar o conteúdo visto na teoria. Os currículos precisam ser avaliados constantemente e, a partir da demanda do mercado profissional, ser reformulados. A avaliação, por sua vez, precisa medir, da maneira mais adequada, em que proporção as competências necessárias à vida produtiva estão sendo desenvolvidas.

Para o senso comum, o termo competência significa “ser capaz de fazer algo bem-feito” e refere-se a uma pessoa que detém aptidões ou poder, fazendo jus a ele, merecendo-o. Ou seja, para ser competente, é necessário um grande esforço pessoal de investimento, de estudo.

A Recomendação nº 195, da Organização Internacional do Trabalho, define competência como a “capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral” (OIT, 2004). Nesse sentido, a realização da tarefa precisa ter êxito e os aprendizes precisam realizar suas tarefas com zelo e diligência, numa menção de que, além da realização da tarefa durante o aprendizado, ele precisa ter êxito para ser competente (BRASIL, 2000).

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 estabelece que:

[...] alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada e transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora. O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. [...] A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e saber conviver) inerentes a situações concretas de trabalho (BRASIL, 1999a).

Nessa mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares trazem o conceito de competências e classificam-nas em três níveis:

Art. 6º entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Parágrafo único – As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I – competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;

II – competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;

III – competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (BRASIL, 1999b, p. 152).

As competências profissionais não se desenvolvem rapidamente, de um dia para o outro, mas sim num processo contínuo e crescente, por meio de acertos e erros, de experiências bem-sucedidas ou de outras que subsidiam o crescimento e a aprendizagem e, ao que parece, a aprendizagem prática é um excelente recurso para potencializar o desenvolvimento dessas competências.

Dessa forma, a preocupação com os currículos de Educação Profissional deve estar pautada nas reais necessidades das empresas que demandam os profissionais.

Para Tanaka e Rodrigues (2003), o preparo das pessoas com deficiência para o mercado de trabalho requer a criação de programas específicos que possibilitem seu ingresso nesse mercado, de forma competitiva. Para possibilitar o desenvolvimento de competências profissionais, esses programas precisam possibilitar não apenas o ingresso, mas também a realização de tarefas importantes para a produtividade da empresa.

Avaliar o desenvolvimento de competências de aprendizes com deficiência torna-se importante tema no que se refere à inserção e permanência do aprendiz no trabalho.

Aliando-se a essa problemática, o presente manuscrito tem como objetivo avaliar o desenvolvimento de competências profissionais na perspectiva de aprendizes com deficiência, seus tutores e professores.

2 DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A pesquisa pautou-se na abordagem de estudo de caso e foi realizada por meio de um Programa de Aprendizagem Profissionalizante, localizada na cidade de São Paulo.

2.1 Participantes da pesquisa

Cinco aprendizes com deficiência, cinco docentes e três tutores desses aprendizes participaram do estudo. O número reduzido de aprendizes deveu-se à dificuldade de encontrar pessoas com deficiência contratadas pelas empresas na condição de aprendizes.

No Quadro 1, apresenta-se a caracterização da deficiência por aprendiz. Essa caracterização foi realizada pelos próprios aprendizes, não se fundamentando, portanto, em critérios legais ou médicos.

Quadro 1 – Caracterização dos aprendizes

Part.	Sexo	Idade	Tipo de deficiência
A1	M	19	Perda de quatro dedos do pé esquerdo e dois do direito, em virtude de acidente vascular cerebral. Os pés são pequenos, dificultando sua mobilidade.
A2	F	19	Paralisia infantil comprometendo o lado direito do corpo.
A3	F	18	Distrofia muscular de cintura e membros inferiores, com dificuldades para levantar-se e abaixar-se.
A4	M	23	Paralisia devido à falta de oxigenação ao nascer, com comprometimento de lado direito (perna e braço).
A5	F	18	Problemas de fala e locomoção motivados por acidente vascular cerebral.

Nota: Dentre os aprendizes caracterizados, A1 utiliza cadeira de rodas e A5 locomove-se com auxílio de muletas.

Fonte: Autor.

No Quadro 2, apresenta-se a caracterização dos professores.

Quadro 2 - Caracterização dos professores

Part.	Sexo	Idade	Formação Profissional	Tempo de serviço em anos
P1	F	27	Recursos Humanos	2
P2	F	32	Pedagogia	6
P3	F	25	Administração/RH	1
P4	M	28	Administração	1 ½
P5	M	36	Psicologia	4

Fonte: Autor.

No Quadro 3, apresenta-se a caracterização dos tutores.

Quadro 3 - Caracterização dos tutores

Part.	Sexo	Idade	Formação	Cargo ocupado	Tempo de serviço	Número de aprendizes sob responsabilidade
T1	F	40	Adm. de RH	Coord.	12 anos	7
T2	F	33	Psicologia	Sup.	6 anos	4
T3	F	29	Administração	Gestora	2 anos	2

Fonte: Autor.

No Quadro 4, apresenta-se a caracterização das empresas.

Quadro 4 – Caracterização das empresas

Empresa	Ramo de Atividade	Tempo de funcionamento	Nº de funcionários	Nº de funcionários com deficiência	Nº de aprendizes contratados	Nº de aprendizes com deficiência
EP1	Direito	15 anos	42	1	1	1
EP2	Banco	20 anos	120	5	10	3
EP3	ONG	5 anos	25	1	1	1

Fonte: Autor.

Cabe salientar que a instituição participante do estudo oferecia a formação em duas etapas. A primeira era intitulada de Curso de Capacitação Básica; a segunda de período da Aprendizagem em Técnicas Básicas Administrativas. No presente artigo, será apresentada a avaliação de 32 competências referentes ao segundo período de formação.

2.3 Instrumento e forma para avaliar as competências

O instrumento para avaliação de competências foi elaborado a partir das matrizes de competências definidas pela instituição participante do estudo. As competências foram transcritas textualmente e inseridas em um quadro, onde os participantes deveriam indicar se dominavam ou não aquela competência. No Quadro 5, apresenta-se uma parte do instrumento de coleta.

Quadro 5 – Exemplo de parte do instrumento, contendo três competências avaliadas por aprendizes, professores e tutores.

Competências capacitação específica área administrativa			
Competências		Domínio	
		Sim	Não
C1	Compreender a estrutura e funcionamento da empresa e, com base nos seus objetivos, auxiliar a rotina dos vários departamentos, estimulando a divisão de trabalho e o trabalho em equipe, de forma a permitir a qualidade dos produtos e serviços;		
C2	Redigir, de forma concisa, coerente e adequada, em língua portuguesa, documentos, utilizando como usuário as ferramentas do <i>Windows/Office</i> .		
C3	Acompanhar processos administrativos;		

Fonte: Autor

O instrumento foi aplicado em dois momentos diferentes, denominados de Fase 1 e Fase 2 da Aprendizagem em Técnicas Básicas Administrativas.

Na Fase 1, o instrumento foi respondido pelos aprendizes, professores e tutores após cinco meses do início do período de Aprendizagem em Técnicas Básicas Administrativas. Os aprendizes e os professores responderam ao questionário durante a aula teórica na presença do primeiro autor deste estudo, que lhes explicou a finalidade da pesquisa e como responder; já os tutores encaminharam as respostas por e-mail, após esclarecimentos fornecidos pelo pesquisador por telefone.

Na Fase 2, o mesmo instrumento foi respondido pelos participantes após decorridos três meses da primeira aplicação. As respostas dos aprendizes e dos professores foram fornecidas na presença do pesquisador, durante a aula teórica, enquanto os tutores as enviaram por e-mail, após contato com o pesquisador, que lhes esclareceu dúvidas e orientou-os sobre o preenchimento.

2.4 Tratamento e análise das informações

O objetivo da análise do instrumento foi comparar a opinião dos três atores: aprendizes (A), tutores (T) e professores (P) em relação ao domínio das competências.

Para quantificar as 32 competências do Programa de Aprendizagem em Técnicas Básicas Administrativas, a avaliação ocorreu da seguinte forma: os cinco aprendizes foram avaliados pelos professores P1 e P5, sendo que P1 avaliou dois aprendizes e P5, três. Em relação aos tutores, T1 avaliou um aprendiz; T2 avaliou dois e T3 avaliou os outros dois aprendizes. Em todas as fases, os cinco aprendizes se autoavaliaram.

O tratamento dos dados foi realizado da seguinte forma: a) a cada competência atribuiu-se o valor “um” para cada resposta “sim” frente ao domínio daquela competência; b) esses valores foram somados, tanto na primeira como na segunda fase; c) posteriormente, realizou-se a comparação entre a soma dos pontos na Fase 1 e Fase 2 para verificar se os valores eram iguais, maiores ou menores.

Esse procedimento indicou se aquela competência, na Fase 2, havia sofrido alteração em relação ao grupo de aprendizes avaliados.

Esse tratamento dos dados foi realizado em relação à opinião dos aprendizes, dos tutores e dos professores para cada competência e originou um quadro que indicou se o escore de cada uma das competências aumentou, diminuiu ou permaneceu inalterado ao comparado ao escore de cada fase.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 6 indica, segundo a opinião dos aprendizes, professores e tutores, se houve aumento, manutenção ou queda do domínio para cada uma das 32 competências avaliadas da Fase 1 para a Fase 2 em relação ao grupo de aprendizes.

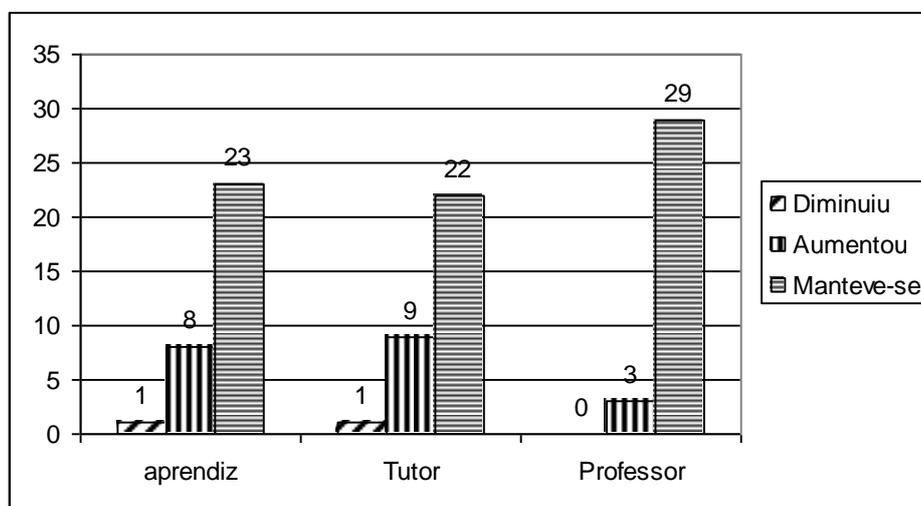
Quadro 6 – Comparação da avaliação das competências entre as Fases 1 e 2, na opinião de alunos, tutores e professores.

Competência	A	T	P	Competência	A	T	P
c1	→	↓	→	c17	→	→	→
c2	→	↑	→	c18	→	→	→
c3	→	→	↑	c19	↑	→	↑
c4	↑	→	→	c20	↑	→	→
c5	↑	→	→	c21	→	→	→
c6	↑	→	→	c22	→	→	→
c7	↓	↑	→	c23	→	→	→
c8	→	↑	→	c24	→	→	→
c9	→	↑	→	c25	↑	↑	→
c10	↑	→	→	c26	→	↑	→
c11	→	↑	→	c27	→	→	↑
c12	→	→	→	c28	→	↑	→
c13	→	→	→	c29	→	→	→
c14	→	→	→	c30	↑	→	→
c15	→	→	→	c31	→	↑	→
c16	→	→	→	c32	→	→	→

Fonte: Autor

Legenda: A – Aprendiz; T – Tutor; P - Professor; □□ Aumento no domínio da competência;
 □□ Manutenção no domínio da competência; □□ Queda no domínio da competência

O Gráfico 1 indica, na opinião dos participantes, o número de competências que aumentaram, mantiveram-se, ou diminuíram após a avaliação realizada na Fase 2.



Fonte: Autor.

Gráfico 1 - Número de competências, segundo avaliação dos participantes, cujo domínio aumentou, se manteve ou diminuiu.

O Gráfico 1 permite discutir que, na opinião dos aprendizes, uma das competências avaliadas diminuiu o escore da Fase 1 para a Fase 2. Refere-se às competências 7.

A competência 7, na opinião dos tutores, teve maior escore na Fase 2, que contrapõe a opinião dos aprendizes. Para os professores, ela manteve o seu escore nessa Fase. Ela diz respeito a “compreender a estrutura e funcionamento da empresa e, com base nos seus objetivos, buscar propor ações inovadoras que visem a maior produtividade da empresa”.

Considerando a concorrência entre as empresas pela busca de clientes e a conseqüente necessidade de excelência no atendimento em um mercado altamente competitivo e globalizado, essa competência parece ser imprescindível a um profissional que deseje manter-se atualizado e colaborativo. A globalização dos mercados é um dos motivos para que as empresas procurem baixar custos. Isso vai refletir na busca de qualidade de mão de obra dos trabalhadores que necessitam, cada vez mais, estarem capacitados profissionalmente. Isso implica em melhor escolarização e melhor especialização para funções técnicas (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006).

O Gráfico 1 permite ainda discutir que, na opinião dos tutores, somente uma competência avaliada diminuiu o escore e, na opinião dos professores, nenhuma competência teve escore diminuído na Fase 2.

Na opinião dos tutores, a Competência 1, que diz respeito a “compreender a estrutura e funcionamento da empresa e, com base nos seus objetivos, auxiliar a rotina dos vários departamentos, estimulando a divisão de trabalho e o trabalho em equipe, de forma a permitir a qualidade dos produtos e serviços” decresceu o seu escore na Fase 2. Porém, manteve-se inalterada na opinião de aprendizes (100%) e professores. A autoavaliação dos aprendizes indicou que o domínio já era de 100% na Fase 1. Para os professores, dos cinco aprendizes, quatro já dominavam essa competência na Fase 1.

Salienta-se que, no quesito colaboração, tanto os aprendizes como os professores acreditavam que os aprendizes estariam atendendo às expectativas da empresa, conforme a opinião desses participantes nas duas fases, pois todos os cinco aprendizes e professores indicaram “sim” a esta questão nas duas fases. O decréscimo nessa fase se referiu a uma avaliação particular de um dos aprendizes. Esses dados demonstram que os aprendizes estavam conseguindo auxiliar os Departamentos e trabalhar em equipe de forma satisfatória.

O trabalho em equipe envolve cooperação e comunicação constante, o que impulsiona uma melhor forma de organização e realização do trabalho (POSSO, 2009). Nesse sentido, entende-se que o trabalho em equipe, bem como a preocupação com a qualidade para a boa execução dos trabalhos e auxílio aos vários Departamentos, devem ser objeto de preocupação de todos os envolvidos, em especial dos líderes, que precisam ser capazes de incentivar esses aspectos, motivando os colaboradores para a consecução dos melhores resultados.

Observando o Gráfico 1 percebe-se que, em relação à elevação dos escores, na opinião dos aprendizes, oito das 32 competências tiveram seus escores aumentados; na opinião dos tutores, isso ocorreu para nove competências; e, para os professores somente três competências tiveram os seus escores elevados da Fase 1 para a Fase 2. É interessante salientar que não houve concordância entre as três categorias de participantes (aprendizes, tutores e professores) sobre quais foram as competências que realmente tiveram os seus escores elevados. O que se pode notar é que existe concordância entre os aprendizes e professores em relação ao aumento do escore da Fase 1 para a Fase 2 da Competência 19, e a mesma situação ocorre entre aprendizes e tutores no que se refere a competência 25.

A competência 19 se refere ao processo de “gerar informações na organização: recebimento, triagem, registro, multiplicação, acompanhamento, segurança, guarda, acesso, permanência e destruição de maneira eficaz e eficiente”. Essa competência é decisória quando

o assunto é competitividade. Além de boa qualificação, ela requer dedicação e postura ética por parte dos aprendizes, que precisam ter cuidado e discrição no contato com informações sigilosas, como acontece, por exemplo, no caso do trabalho em bancos, que conta com uma política de segurança da informação. Os aprendizes que conseguem demonstrar essa competência certamente são valorizados por seu potencial de desenvolvimento futuro, que agregará valor à equipe. De acordo com Zarifian (2001 p. 117), “a competência não substitui a profissão, mas lhe dá um novo significado”. Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento da competência melhorou com o passar do tempo.

A competência 25 se refere a “Comunicar-se com eficácia de forma verbal e escrita utilizando-se de e-mail, telefone, fax e pessoalmente”. Comunicar-se com eficácia de forma verbal e escrita, utilizando e-mail, telefone, fax e pessoalmente, características expressas na competência 25, requer, além de conhecimentos da Língua Portuguesa, conhecimentos das ferramentas de informática e outros recursos de comunicação. Portanto, essa competência também se relaciona com a competência 2, que também foi mais bem avaliada pelos tutores na Fase 2, indicando coerência na avaliação desses participantes. A competência 2 se refere ao uso de ferramentas de informática: “redigir, de forma concisa, coerente e adequada, em língua portuguesa, documentos, utilizando como usuário as ferramentas do Windows/Office”.

Atualmente, o uso de recursos de informáticas tem sido comuns em ambientes de trabalho. Assim é preciso manter atenção constante na redação dos aprendizes, tendo em vista ser ela tão necessária, tanto na empresa, quanto nas atividades teóricas. Como salienta Rehem (2005 p. 66), nos processos de mediação da aprendizagem que “agrupam capacidades relativas à gestão da progressão da aprendizagem dos alunos”, é importante que o professor utilize “novas tecnologias de informação e comunicação para fazer aprender”. Assim, verifica-se a importância de professores e também tutores, que, na aprendizagem, exercem função pedagógica, utilizarem essas tecnologias, incentivando e exercitando, no cotidiano, essas capacidades nos aprendizes.

Além das já citadas, as competências 4, 5, 6, 10, 20 e 30, na opinião dos aprendizes, tiveram seus escores elevados da Fase 1 para a Fase 2.

As competências 4 e 5 se referem ao atendimento de clientes e fornecedores: “atender clientes no local ou a distância” e “atender fornecedores e clientes, fornecendo e recebendo informações sobre produtos e serviços”. Na autoavaliação, para a competência 4, os aprendizes indicaram que quatro deles a dominavam. Para a competência 5, a avaliação foi de 100%.

Nas competências 4 e 5, o bom atendimento é característica comum. Considerando-se que, dentre as empresas em que os aprendizes participam da aprendizagem prática, há um banco, um escritório de advocacia e uma ONG, locais em que, por natureza se atende a clientes diariamente, tanto presencialmente, como a distância, por meio do telefone ou da Internet. Ruthes, Feldman e Cunha (2009), ampliaram a importância do atendimento ao cliente,

O foco no cliente pode ser entendido como o conjunto de atribuições, atividades e processos desenvolvidos pelas diversas áreas para atingir objetivos que seriam no caso as expectativas, a satisfação ou o encantamento do cliente. Como expectativa, podem-se caracterizar necessidades importantes dos clientes ou das demais partes interessadas em relação à organização, que normalmente não são explicitadas. Habitualmente, o cliente espera que o serviço/produto possua características específicas que atendam e superem o seu desejo, que ultrapassem e resultem no além do imaginado (p. 318).

Embora a avaliação dessa competência tenha sido boa, além de atender bem, é importante superar as expectativas dos clientes, sejam eles internos, sejam eles externos.

A competência 6 se refere ao “atuar voltado para a área de gestão, desenvolvendo esforços variados para atender ao mercado de trabalho, mantendo-se no caminho da responsabilidade profissional, senso crítico e ético”. Ela indica a importância de o aprendiz estar sempre preparado para as exigências do mercado de trabalho, com responsabilidade profissional, senso crítico e ético. Para isso, torna-se necessário aprender a vida toda (DELORS, 2003), desenvolvendo seu potencial profissional, crítico e ético. Na autoavaliação, os aprendizes indicaram que quatro deles dominavam essa competência.

A competência 10 também teve o seu escore aumentado na opinião dos aprendizes e manteve o seu escore inalterado na Fase 2, segundo a opinião dos tutores e professores. Essa competência tem como meta “conhecer as diversas teorias da Administração, suas características principais, seus antecedentes históricos, suas possibilidades de aplicação e seus principais expoentes; identificar a estrutura organizacional de uma empresa padrão, seus departamentos e funcionamento”.

Para o desenvolvimento dessa competência, entende-se ser necessário o conhecimento de diversas teorias da administração, suas características principais, seus antecedentes históricos e suas possibilidades de aplicação (CHIAVENATO, 1983). Esses conhecimentos são previstos no plano de curso e compõem as avaliações de conteúdo sobre o assunto. Entende-se que a avaliação de aprendizes e professores pode ter sido pautada nessas

avaliações, pois essa competência requer bom estudo da teoria. Levando-se em consideração a opinião dos aprendizes, essa aprendizagem não deve ser fácil.

As competências 20 e 30 apresentam tarefas muito parecidas e se referem, respectivamente, ao serviço de “organizar e aplicar técnicas adequadas de seleção e classificação para o arquivamento de: documentos, periódicos, livros e manuais”, e “tratar de documentos variados, cumprindo todo o procedimento necessário referente a eles”. Na autoavaliação, os aprendizes indicaram que três deles dominavam essas competências na Fase 2. Ou seja, o espaço de tempo entre uma aferição e outro não foi suficiente para que todos os aprendizes incorporassem essa estratégia.

A escolha na forma de organizar e tratar documento é, na realidade, um problema ou um conjunto de problemas a ser resolvido, que pode ser acentuado pela dimensão do problema (ZARIFIAN, 2001). Nesse sentido, dependendo da situação para a qual o aprendiz precisa dar respostas com seu trabalho, terá que dar respostas diferenciadas, pois as situações no trabalho não são iguais e trazem novos desafios que precisam ser gerenciados. Para tanto, a intervenção do tutor é importante, à medida que o aprendiz pode ainda necessitar de maturação no processo de tomada de decisões para resolver problemas (PERRENOUD, 1999).

Na opinião dos tutores, nove das 32 competências tiveram seus escores elevados da Fase 1 para a Fase 2. Foram mencionadas as competências 2, 7, 8, 9, 11, 25, 26, 28 e 31. Dentre elas, serão destacadas aquelas que ainda não foram discutidas, ou seja, as competências 8, 9, 11, 26, 28 e 31.

A competência 8 se refere ao conceito de direito: “Conceituar o direito, entendendo seus direitos e deveres garantidos pela Constituição Federal, conhecendo a estrutura organizacional do Estado, a hierarquia das leis e a tripartição dos poderes”.

A partir da observação do plano de curso, verificou-se que, durante as atividades teóricas do programa, no desenvolvimento dessa competência, os aprendizes estudavam a legislação para incorporar os seus direitos e deveres, previstos na legislação da aprendizagem (BRASIL, 2000), além dos direitos garantidos por Lei às pessoas com deficiência, tais como acessibilidade, saúde, assistência social, educação, trabalho, transporte, cultura e lazer e isenções entre outros itens (OAB, 2007). A incorporação desse conteúdo pode justificar a avaliação dos tutores e professores que indicaram que, dentre cinco aprendizes, quatro dominavam esse conteúdo. Já na opinião dos aprendizes, a avaliação foi de 100%, já na Fase 1.

A competência 9 se refere a: “Concretizar os objetivos da empresa mediante o uso dos canais de comunicação, nos diferentes níveis da organização”. Essa competência pressupõe investimentos que tornem o aprendiz capaz de expressar-se, utilizando diversas ferramentas de maneira adequada e eficiente (BRAGA, 2004; BRASIL, 2000). Os professores e aprendizes indicaram que, dentre os cinco aprendizes, quatro já dominavam essa competência na fase 1. Para os tutores, isso ocorreu após a avaliação da Fase 2.

A competência 11 se refere a “Conhecer os serviços de escrituração, manuais, mecânicos e eletrônicos, organizando as informações, identificando o balanço patrimonial, a situação econômico-financeira e patrimonial da empresa”. Os tutores avaliaram que, na Fase 2, quatro aprendizes havia dominado essa competência, dado que corroboram também os professores.

Os conhecimentos previstos nessa competência vão além do domínio de habilidades motoras, formação geral e sólida base tecnológica (LEITE; SHIROMA, 1995, p. 11). Como outras competências já discutidas neste trabalho, requer do profissional um constante desenvolvimento. Nesse sentido, julga-se prematuro supor que o aprendiz já tenha esse domínio, pois se acredita que, com o tempo, esses conhecimentos vão sendo agregados na formação profissional em serviço.

A competência 26 se refere a “Ser capaz de transitar por áreas diferentes, atuar coletivamente, assumindo sua qualificação”. Os professores indicaram que, dentre os cinco aprendizes, quatro já dominavam essa competência na Fase 1 e Fase 2. Para os tutores, esse escore foi de 100% na Fase 2, ou seja, todos os cinco aprendizes dominaram essa competência. Porém, para os aprendizes, a autoavaliação indicou que de cinco, três havia dominado essa estratégia.

Pelo acompanhamento das atividades dos aprendizes durante o tempo da pesquisa, notou-se que eles permaneceram em apenas uma área, exercendo atividades diferenciadas. Talvez a avaliação mais baixa por parte dos aprendizes deva-se ao fato de eles não terem tido experiências em outras áreas. Já na opinião dos tutores, embora os aprendizes não tenham transitado por diferentes áreas, demonstraram capacidade de atuar nelas. Assim, percebe-se um alinhamento ao referencial de Educação Profissional de cursos técnicos para a área de gestão, o qual pressupõe flexibilidade por parte do profissional que pretende atuar nas áreas administrativas (BRASIL, 1999a).

A competência 28 se refere ao “conhecimento sobre cálculos salariais, horas-extras, férias, descontos, encargos sociais e impostos, elaborar folha de pagamento, rescisão contratual, guias dos encargos e demais obrigações trabalhistas”.

Os tutores indicaram que, dentre os cinco aprendizes, quatro dominaram essa competência na Fase 2. Dado que houve fidedignidade entre professores e aprendizes nessa Fase.

A competência 31 se refere ao “uso da informática como instrumento facilitador registrando as informações coletadas e processadas em gráficos, planilhas e relatórios”. Ela parece ser uma competência essencial nas organizações, tendo em vista a necessidade de discernimento e de rapidez no registro e processamento das informações, o pouco tempo disponível e uma grande quantidade dessas informações.

[...] Apenas informações essenciais devem ser comunicadas, pois as pessoas estarão muito ocupadas. Elas dependem de aparelhos eletrônicos portáteis e de comunicação móvel. O que vemos hoje com os laptops e o correio eletrônico, é que essa tendência deve aumentar. Além disso, a organização do futuro precisará de ferramentas mais sofisticadas, muitas das quais já estão surgindo, como a Internet e a intranet. (HANAKA; HAWKINS, 2000, p. 194).

O uso do Excel, competência 31, na opinião dos tutores indicou que 100% dos aprendizes sabiam utilizar esse recurso na Fase 2. Na opinião de aprendizes e professores, apenas um aprendiz ainda não atingido essa competência na Fase 2.

Ao observar a avaliação dos professores, pôde-se constatar que eles indicaram que três competências tiveram os seus escores aumentados: 3, 19 e 27. A competência 19 já foi discutida anteriormente.

A competência 3 se refere a “acompanhar processos administrativos”. Para os professores, quatro dos cinco aprendizes dominaram essa competência na Fase 2.

Na discussão sobre as dimensões de competências de âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional, Zabala e Arnau (2010) afirmam que,

[...] Se nos focarmos nos conteúdos procedimentais, observaremos que em todas as dimensões há termos como: “busca”, “análise”, “organização” e “interpretação da informação”, “atuação autônoma”, “aprendizagem”, “planejamento” e “organização de atividades” (p. 85-86).

Dessa forma, entende-se que o acompanhamento dos processos tem características procedimentais que requerem organizar e interpretar a informação, além de certa autonomia por parte do aprendiz. Esse acompanhamento requer conteúdos de aprendizagem que tem sido nomeado e interpretado como “excitação tutelada” (ZABALA; ARNAU, 2010). Assim, entende-se fundamental o acompanhamento realizado pelos tutores no processo de

aprendizagem desses conteúdos e procedimentos. A autonomia do aprendiz no exercício de suas funções, no caso de aprendizes com deficiência física, também requer habilidades sociais, conforme apontado para literatura,

[...] além de precisar saber a tarefa, o trabalhador com deficiência também necessitará apresentar outras características importantes, uma vez que está inserido num contexto social, sujeito às interações com outras pessoas ligadas ou não ao seu setor ou serviço. (CARVALHO; ALMEIDA, 2007, p. 3).

A competência 27 se refere a “capacidade de aprendizagem e formação contínua, estando, assim, em conformidade com as exigências atuais do mundo do trabalho. Para os professores, na Fase 1, dois aprendizes dominavam essa competência. Na Fase 2, esse número aumentou para quatro aprendizes.

A capacidade de aprender a aprender é um dos aspectos fundamentais para o ser humano, tanto pessoal como profissionalmente (DELORS, 2003). A competência 27 requer a capacidade de aprendizagem e formação contínua de acordo com as exigências do mundo do trabalho, reforça a necessidade de estar em constante aprendizagem. E essa aprendizagem não deve ser incentivada apenas pelo programa de aprendizagem ou por outros incentivos, mas sim pela própria busca constante do profissional.

Até este momento, foram discutidas as competências que tiveram o seu escore diminuído ou aumentado em relação à opinião de aprendizes, tutores e professores. Como, então, interpretar as estratégias que permaneceram no mesmo patamar para esses atores? O Quadro 7 apresenta as competências que se mantiveram da Fase 1 e Fase 2 após a avaliação pelos participantes.

Quadro 7 – Indica as competências que se mantiveram da Fase 1 e Fase 2 e o número de aprendizes que dominaram essas competências na opinião de aprendizes, tutores e professores.

Nº	Competências	A	T	P
12	Distribuir a informação empresarial de forma eficaz e eficiente, interna e externamente, utilizando-se dos meios manuais e eletrônicos disponíveis	3	3	4
13	Efetuar a leitura dos ambientes empresariais e suas estruturas	2	3	4
14	Elaborar textos dentro da norma culta da língua portuguesa, desenvolvendo-os conforme a estética e estilo usuais na empresa	3	4	4
15	Encorajar o sentido de justiça e decência na vida pessoal, profissional e organizacional com ética e cidadania	3	3	4
16	Executar rotinas de apoio na área de recursos humanos	3	3	4
17	Executar serviços de apoio nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística	4	4	4
18	Executar serviços gerais de escritório	4	4	4
21	Perceber-se como cidadão e compreender os direitos e deveres de outros, comparando as diversas condições em diferentes tempos e espaços	3	4	4
22	Preencher documentos	4	4	3
23	Preparar relatórios, formulários e planilhas	4	4	3
24	Prestar apoio logístico	2	4	5
29	Ter conhecimento sobre notas fiscais, faturas, duplicatas, borderôs, cheques, classificando e escriturando todas as operações	3	4	4
32	Utilizar as técnicas de gestão como assessor/assistente; administrar relacionamentos e conflitos, como mediador das relações; subsidiar a equipe com dados e informações para a tomada de decisões; ser o elo entre o executivo e clientes internos e externos; portanto, ser polivalente, ter formação eclética, investir no autoconhecimento; conhecer as necessidades de mercado e das empresas.	4	5	4

Fonte: Autor

Legenda: A – Aprendiz; T – Tutor; P - Professor

Observando o Quadro 7, é possível afirmar que quando a primeira avaliação foi realizada, mais da metade dos aprendizes já conseguiam obter certo domínio das estratégias, com exceção das Competências 13 e 24, que segundo opinião dos próprios aprendizes, apenas dois dos cinco participantes indicaram dominar aquelas competências.

Para os tutores, a competência 32 - “Utilizar as técnicas de gestão como assessor/assistente; administrar relacionamentos e conflitos, como mediador das relações; subsidiar a equipe com dados e informações para a tomada de decisões; ser o elo entre o executivo e clientes internos e externos; portanto, ser polivalente, ter formação eclética, investir no autoconhecimento; conhecer as necessidades de mercado e das empresas” - já havia sido alcançada na primeira fase.

Para os professores, a competência 24 - Prestar apoio logístico – havia sido alcançada na Fase 1, informação que difere substancialmente quando comparada com a opinião dos aprendizes, que indicaram que apenas dois dos cinco aprendizes se autoavaliaram como competentes para prestar apoio logístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo indicou uma forma para avaliar o desenvolvimento de competências de aprendizes com deficiência que estão sendo preparados para o mercado de trabalho. Porém, algumas reflexões surgiram no decorrer do trabalho e merecem destaque.

Uma delas se refere ao instrumento de avaliação, que foi transcrito a partir das matrizes de avaliação da instituição participante. Uma análise detalhada de algumas competências indica grande grau de complexidade para uma única competência, como, por exemplo, a competência “Gerar informações na organização: recebimento, triagem, registro, multiplicação, acompanhamento, segurança, guarda, acesso, permanência e destruição de maneira eficaz e eficiente”, que poderia ser dividida em competências mais sintéticas e objetivas, uma vez que, apesar de serem complementares, indicam diferentes saberes. Assim, a constituição de um instrumento de avaliação não é uma tarefa simples, mas requer uma análise complexa do que se pretende ensinar, ou seja, a repartição em unidades menores para serem avaliadas separadamente pode ser um caminho que melhor indique os pontos de estrangulamento ou de dificuldade para o ensino de uma competência complexa.

Um segundo ponto se refere ao momento em que o instrumento foi aplicado. Após a primeira aplicação, realizada depois de cinco meses em que o aprendiz encontrava-se no Programa de Aprendizagem em Técnicas Básicas Administrativas, pode-se verificar que os escores de algumas competências, para o grupo, já estavam altos. Por exemplo, a autoavaliação da competência “Compreender a estrutura e funcionamento da empresa e, com base nos seus objetivos, auxiliar a rotina dos vários departamentos, estimulando a divisão de trabalho e o trabalho em equipe, de forma a permitir a qualidade dos produtos e serviços”, para o grupo de aprendizes, já era de 100% na Fase 1. O mesmo ocorreu na avaliação de algumas competências por parte dos tutores e professores. Esse dado indica que seria necessária a aplicação do instrumento em um tempo menor do que cinco meses, provavelmente uma aplicação e avaliação bimestral; que forneceria, inclusive, um parâmetro para supor quanto tempo seria necessário para aprendizagem de cada competência.

Um terceiro ponto que merece ser ressaltado se refere ao fato de o estudo ter levado em consideração o ponto de vista dos três agentes do processo de formação profissional: aprendizes, tutores e professores. Apesar de os dados das avaliações serem diferentes, isto parece não ser uma desvantagem, mas meio para validar o processo de aprendizagem. Portanto, é um aspecto positivo no estudo de avaliações de competências que poderá ser utilizado em outros estudos.

Finalizando, frente à falta de procedimentos para avaliação de competências de aprendizizes com ou sem deficiência, o presente estudo pode servir como fonte de reflexão para futuras práticas e pesquisas sobre a preparação de pessoas com deficiência para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 241-254, 2006.
- BRAGA, E. M. **Competência em comunicação: uma ponte para entre aprendizado e ensino na enfermagem**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm>. Acesso em: 10 jan. 2004.
- BRASIL. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 01 maio 2010.
- BRASIL. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8213cons.htm>>. Acesso em: 01 maio 2010.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16.1999a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2010.
- BRASIL. **Resolução CEB Nº 04.1999b**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CNE%2FCEB+n%C2%BA.+04%2F1999+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional&btnG=Pesquisar&hl=pt-BR&source=hp&aq=f&aql=&aql=&oq=>>>. Acesso em: 03 fev. 2011.
- CARVALHO, T.A.; ALMEIDA, M.A. Desenvolvimento de habilidades sociais em trabalhadores com deficiência física incluídos no mercado formal. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007. **Anais...** Londrina, 2007.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DEPRESBÍTERIS, L. **Competências na educação profissional: é possível avaliá-las?**, 2008. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

- HANAKA, M. E.; HAWKINS, B. Organizando para a vitória contínua. In: DRUCKER, P.F. **A organização do futuro**: como preparar hoje as empresas de amanhã. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.
- LEITE, M. P.; SHIROMA, E. Novas tecnologias, qualificação e capacitação profissional: tendências e perspectivas na indústria metalúrgica. **Em aberto**, Brasília, v. 5, n. 65, p. 94-118, 1995.
- Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. **Guia dos direitos das pessoas com deficiência**. OAB/FIESP. São Paulo, 2007.
- Organização Internacional do Trabalho - OIT. **Recomendação 195**. 2004. Dispõe sobre a valorização dos recursos humanos. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/rec_195.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2011.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- POSSO, A. R.M. **Vantagens e desvantagens do trabalho em equipe**. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/28027/1/Vantagens-e-desvantagens-de-um-trabalho-em-equipe/pagina1.html>>. Acesso em: 26 mar. 2011.
- REHEM, C.M. **Estudo sobre o perfil do professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil numa perspectiva do trabalho e da educação no início do século XXI**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2005.
- RUTHES, R. M.; FELDMAN, L. B.; CUNHA, I. C. K. O. Foco no cliente: ferramenta essencial na gestão por competência em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. São Paulo, v. 63, n. 2, p. 317-321, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n2/23.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2011.
- TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho das pessoas com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, 2005.
- TANAKA, E.D.O.; RODRIGUES, R.R.J. Em busca de novas expectativas de trabalho para o portador de deficiência mental. In: MARQUEZINE, M.C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.
- VELTRONE, A. A.; ALMEIDA, M. A. Perfil da pessoa com deficiência no mercado de trabalho na cidade de São Carlos-SP. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 73-90, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.