

SHIRLEY MAR PEREIRA VIROTE

**A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao
Ensino Médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula
para o IFG**

Universidade Católica de Goiás

Goiânia — 2009

SHIRLEY MAR PEREIRA VIROTE

**A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao
Ensino Médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula
para o IFG**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Denise Silva Araújo.

Mestrado em Educação

Goiânia — 2009

V819e Virote, Shirley Mar Pereira.
A educação profissional técnica de nível médio integrada
ao ensino médio : implicações das mudanças legais no
governo Lula para o IFG / Shirley Mar Pereira Virote. – 2009.
187 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,
Departamento de Educação, 2009.
“Orientação: Prof^a. Dr^a Denise Silva Araújo”.

1. Ensino médio – políticas públicas – governo Lula. 2.
Educação profissional técnica – políticas públicas – Brasil. 3.
Educação – ciência – tecnologia. I. Título.

CDU: 373.6.014.5(81)(043.3)

Banca Examinadora

Profa. Dra Denise Silva Araújo (UCG)

Profa. Dra Lúcia Helena Rincon Afonso (UCG)

Profa. Dra Ruth Catarina Ribeiro de Souza (UFG)

Data: 16/09/2009

DEDICATÓRIA

A meu esposo, João Virote, que compreendeu e compartilhou esse período de estudos com presteza e dedicação.

A meus filhos amados, Alfredo e Karla, que compreenderam a importância desta pesquisa para meu crescimento profissional e intelectual, não fazendo tantas cobranças, no sentido de não lhes dar a atenção que merecem.

Ao meu neto amado, João Victor, que em muitos momentos dormiu no sofá do “quarto de estudo”, esperando eu terminar o trabalho para lhe dar atenção.

A minha neta já amada, Gabriela, que, provavelmente, nasça no dia de minha defesa.

A minha família, principalmente à minha mãe, Eleuza, pelo apoio nas horas de sufoco, com suas palavras e orações, ao meu pai, Octaviano, *in memoriam*, ao meu padrao José Cândido, que me apoiou em suas orações, ao meu sogro, Alfredo Pupak, *in memoriam*, e aos meus irmãos amados, Leandro, *in memoriam*, Lizandro e Sheila Mara, por tudo.

A minha nora Tatianne, aos cunhados(as) Carolina e Belline, a prima e comadre Maria do Carmo e demais familiares pelo entendimento da ausência do convívio social com eles.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, por estarem presentes em minha vida.

À Profa. Dra. Denise Silva de Araújo, pela resoluta firmeza e carinho com que conduziu a orientação teórico-metodológica e técnica dessa dissertação.

À banca de qualificação e defesa, composta pela orientadora da dissertação, Profa. Dra. Denise Silva de Araújo, Profa. Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso, Profa. Dra. Ruth Catarina Ribeiro de Souza, pelas críticas e sugestões substantivas e pertinentes.

À Profa. Dra. Lenita Maria Junqueira Schultz e à Profa. Esp. Solange Moreira Corrêa, pela revisão da versão final deste trabalho.

À minha filha amada Karla Pereira Virote, pela tradução do resumo para o inglês e ao filho também amado Alfredo Pupak Pereira Virote, pelo suporte de informática.

À equipe de professores do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, pela dedicação e responsabilidade na condução das atividades do mestrado.

À turma de Mestrado em Educação que se iniciou no ano de 2007, em especial aos colegas e amigos(as), Ana Cândida, Elias, Eli, Elvira, Rosemeire (Rose) e Suelena.

Ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), pela licença parcial, a mim concedida, no decorrer do curso e em especial na figura do Prof. Dr. Kelias de Oliveira (chefe imediato), que intercedeu na liberação.

Aos colegas de trabalho, pela colaboração e a todos (as) pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram de diferentes maneiras, com compreensão, palavras amigas e gestos concretos de apoio para realização desta pesquisa.

Ao Prof. Mestre e amigo João Batista Ramos Côrtes, pois mesmo distante (fazendo doutorado) me auxiliou na construção dos gráficos, tabelas e formatação do texto.

Às amigas: Neusa, Abadia, Sirley, Rosane e Silvia pelos aconselhamentos e palavras amigas.

À amiga e quase irmã, mais que especial (não desfazendo das demais) Maria de Jesus da Silva, por tudo, pois, sem ela, essa tarefa teria sido muito mais difícil, portanto meu muito obrigado pelo o que fez e faz por mim, em todos os sentidos.

"O sistema não teme pobre que tem fome. A este basta assistência para o domesticar. Teme pobre que sabe pensar. A este é mister respeitar os direitos".

Pedro Demo.

“O ser humano é trabalho. O que constitui o ser humano é trabalho. Não fiquem estranhados, porque a idéia de trabalho não significa só trabalho econômico, o trabalho que se realiza na fábrica, no escritório ou no campo. Trabalho é atividade material e espiritual”.

Octávio Ianni.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado em educação intitulada: “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG” expõe os resultados de uma pesquisa que tem como objetivo explicitar as políticas públicas e institucionais voltadas para a implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, seus princípios e concepções teóricas fundantes, bem como o desenvolvimento destas políticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG. Um novo ordenamento legal regulamenta esta modalidade de ensino, no Brasil, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394/1996. Analisa-se, especialmente, o período compreendido entre 2004 e 2009, no que se refere à organização curricular e suas possibilidades de subsidiar a construção de um projeto educacional comprometido com a formação tecnológica cidadã e emancipadora. Abordam-se as relações entre as categorias educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, nas sociedades capitalistas para as análises dos documentos oficiais do IFG, das entrevistas, questionários, enfim dos dados coletados. Procuro levantar em relação às concepções de educação profissional técnica de nível médio, homem e trabalho, que norteiam a construção do projeto curricular para essa modalidade de ensino, no IFG (sede), Curso Técnico de Edificações, turma 2007, e como os sujeitos, neste processo, compreendem os diversos elementos constituidores dessa modalidade de ensino. Trata-se de uma investigação qualitativa, na forma de estudo de caso, onde se recorre, também, à análise documental, bibliográfica e de campo que historiciza a problemática abordada considerando, sobretudo os aspectos políticos, culturais e sócio-econômicos envolvidos no processo embasado no pensamento de teóricos, que adotam a epistemologia dialética. Como suporte à coleta de dados realizo aplicação de questionários semi-estruturados e entrevista com professores, alunos, pedagogos e gestores. No primeiro capítulo, desenvolve-se uma análise das categorias educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura a partir da tessitura existente entre as relações históricas e sociais, situando-as na sua totalidade heterogênea e em seu impacto na qualificação profissional de homens e mulheres. No segundo capítulo, trata-se da política educacional brasileira, a partir da aprovação da nova LDBEN, nº 9.394/1996. Detém-se no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico no período compreendido entre 1997 e 2009. No terceiro e último capítulo, apresenta-se a pesquisa e respectivas análises. De acordo com os teóricos estudados e com os dados coletados das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, uma educação profissional emancipadora, transformadora e cidadã exige um currículo desenvolvido na forma integrada, como uma proposta educativa aberta e ativa, centrada no sujeito aprendiz na sua relação com o mundo do trabalho e para o trabalho, o que exige a geração de tempos e espaço docentes e discentes, para a realização de atividades coletivas, fruto da negociação dos elementos pessoais para que ocorra o processo interdisciplinar.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica; Ensino Médio; Trabalho; Ciência; Tecnologia e Cultura.

ABSTRACT

This master's degree thesis in education entitled: "The Professional Technical Education of Medium Level integrated to medium teaching: implications of legal changes in Lula government to IFG" exposes the results of a research that has as objective to explicit public and institutional politics directed on implementation of Professional Technical Education of Medium Level integrated to medium teaching, its principles and theoretical concepts founding, as well as the development of these politics at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás – IFG. A new legal planning regulates this modality of teaching, in Brazil, with the approval of the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDBEN in 9394/1996. It's analyzed, especially the period between 2004 and 2009, regarding to curricular organization and their possibilities to subsidize the construction of an educational project engaged to technological training citizen and emancipatory. It addresses the relations between the categories education, work, science, technology and culture in capitalist societies for the analysis of official documents of the IFG, the interviews, questionnaires, finally of data collected. I try to raise in relation to concepts of professional technical education of medium level, man and work, that guide the construction of curriculum project for this modality of teaching, on IFG (unit), the Technical Course of Buildings, class of 2007, and as the subjects in this process, understand the various elements are constituted of this modality of teaching. This is a qualitative investigation in the form of case study, where they are charged, too, document analysis, bibliographic and field that historicizes the problem discussed considering, especially the political, cultural and socioeconomic aspects involved in the process based on the thought of theorists who adopt a dialectical epistemology. As support to the data collection I realize application of semi-structured questionnaires and interviews with teachers, students, educators and managers. The first chapter develops an analysis of categories education, work, science, technology and culture from the texture existing between the historical and social relations, placing them in their entirety heterogeneous and its impact on professional qualification of men and women. In the second chapter, it is treated the Brazilian educational politic, from the approval of the new LDBEN in 9394/1996. It detains in the study of the National Curricular Guidelines for Professional Education of medium level in the period between 1997 and 2009. In the third and final chapter presents the research and their analysis. According to the theoretical studied and the data collected from talking of subjects participants in the research, a professional education emancipatory, transforming and citizen requires a curriculum developed in an integrated way, as an educational proposal opened and active, focused on the learner in its relation with the world of work and for work, which requires the generation of times and space teachers and students, to performance collective activities, the result of negotiation of personal elements to occurs the interdisciplinary process.

Keywords: Professional Technical Education; Medium Teaching; Work; Science; Technology and Culture.

QUADROS

01. Quadro	Geral de Funcionários do IFG	105
02. Quadro	De pessoal Docente do IFG com a respectiva Formação e Regime de trabalho	106
03. Quadro	Geral dos docentes do IFG com a perspectiva Formação e Regime de trabalho	107
04. Quadro	Oferta de Cursos e Vagas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Campus Goiânia – de 2006 a 2011	111

TABELAS

01. Tabela	Curso Técnico em Edificações do IFG em relação a quantitativo/vagas	123
------------	---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	Câmara da Educação Básica
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho Nacional de Diretores dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDAF	Conselho Nacional de Diretores das Agrotécnicas Federais
CONDETUF	Conselho Nacional de Diretores de Escolas Técnicas Federais vinculadas as Universidades Federais
CONDITEC	Conselho Nacional de Diretores de Escolas Técnicas Federais
CONIF	Conselho Nacional dos Institutos Federais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de desempenho dos estudantes
ENCS	Exame Nacional de Curso Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Superior
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional de Jovens e Adultos ao Ensino Médio
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SINAIS	Sistema Nacional de Avaliação das Instituições Superiores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I	
I. EDUCAÇÃO, TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA: A BUSCA DE UMA ARTICULAÇÃO.....	31
1.1 Educação e Trabalho: repensando a formação humana, a partir do trabalho como princípio educativo.....	32
1.2 Ciência e tecnologia: uma nova globalização é possível?.....	43
1.3 Um pouco de política educacional: a escola em tempos neoliberais.....	54
CAPÍTULO II	
II A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: POLÍTICAS E TENDÊNCIAS NACIONAIS, NO PERÍODO DE 1996 A 2009.....	65
2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a educação profissional.....	67
2.2 As Diretrizes Curriculares para Educação Profissional: análise de seus conceitos e princípios fundamentais.....	72
2.2.1 A concepção de competências: princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais.....	73
2.2.2 Refletindo acerca do conceito de currículo.....	76
2.2.3 Novas formas de organização curricular possibilitadas pela legislação.....	77
2.2.4 Princípios norteadores do currículo proposto pelas Diretrizes Curriculares de Educação Profissional.....	79
2.2.5 Educação, trabalho e qualificação: relações contraditórias.....	82
2.3 A reforma da reforma, a partir do Decreto nº 5.154/2004.....	87
CAPÍTULO III	
III. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFG.....	94
3.1 A Pesquisa de campo.....	94
3.1.1 O método que orientou a pesquisa.....	95
3.1.2 Frentes de ação.....	96
3.1.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas e questionários.....	98
3.2 O ambiente da pesquisa.....	99
3.2.1 A Instituição envolvida na investigação.....	100

3.2.2 O ambiente da pesquisa: o curso envolvido na investigação.....	112
3.2.2.1 “Observatório do mundo do trabalho”: a área de Edificações.....	113
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	116
3.3.1 Os sujeitos da pesquisa: os funcionários técnico-administrativos e docentes.....	117
3.3.2 Os sujeitos da pesquisa: alunos(as).....	121
3.3.2.1 Características gerais dos sujeitos envolvidos na pesquisa: os(as) alunos(as).....	123
3.4 O processo de implantação do Curso Técnico em Edificações.....	135
3.5. Concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	135
3.6. Concepção de homem e trabalho.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	161
FONTES ORAIS.....	169
APÊNDICES.....	171
ANEXOS.....	185

INTRODUÇÃO

“Nosso drama – qualquer que seja nosso papel nele – está sendo encenado num palco que não conseguimos reconhecer bem e em meio a mudanças de cenário imprevisíveis, inesperadas e insuficientemente compreendidas.”

Eric Hobsbawm

Toda minha vida profissional tem sido pautada em estudos na área da Educação. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)¹, como instituição formadora na área da Educação Profissional e Tecnológica em todas as modalidades de ensino, tem exercido um papel preponderante nesses estudos; mais ainda, tem sido objeto de minhas indagações e pesquisas. Desde fevereiro de 1990, quando tomei posse² no IFG e iniciei o Curso de Pedagogia, pude dar a meu objeto de estudo uma visão mais crítica e científica, uma vez que a formação acadêmica e pedagógica me permitiu vislumbrar possibilidades concretas de aliar ensino/pesquisa nesta área.

Diante dos desafios teóricos desta realidade educacional, me propus trabalhar, no Mestrado em Educação, com o tema **“A Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

¹ O IFG até pouco tempo era Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) e agora, com a criação dos Institutos Federais, passa a ser denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, com a edição da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que prevê, em seu Art. 2º “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei”.

² Nesses dezenove anos de atuação no cargo de assistente administrativo, assumi diversas funções: Coordenadora Técnico-Pedagógica (CoTePe) durante quatro anos, Gerente Educacional de Apoio ao Ensino (GEAE) por três anos. Nesses períodos, substituí por várias vezes o Diretor de Ensino, sempre que este se ausentava da Instituição. Atuei na Comissão de elaboração do Projeto para o PROEP, que visava a subsidiar a implantação da Reforma da Educação Profissional (da atual LDBEN nº9394/96). Fui membro do Conselho Técnico Pedagógico, da Comissão de Seleção e da Comissão de Auto-Avaliação Institucional (CPA). Atuei em grupos de estudos para reformular a Organização Didática, o Regulamento de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e dos Cursos Superiores da Instituição. Participei do grupo responsável pela implantação dos Cursos Técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, assessorando a Gerência Educacional de Áreas Tecnológicas I. Em síntese, mesmo exercendo um cargo administrativo, sempre atuei na área pedagógica, o que me incentivou a desenvolver este estudo.

Integrada ao Ensino Médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG”, que se insere na linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

O tema é instigante, principalmente pela crescente mudança no modo de ser e atuar do trabalhador e da trabalhadora no contexto socioeconômico atual, em função do processo de globalização, que envolve fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, expressando o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente.

A etapa atual de desenvolvimento do capitalismo no mundo globalizado afeta a educação escolar de várias maneiras:

- a) exige um novo tipo de trabalhador, flexível e polivalente, valorizando de certo modo a educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- b) o capitalismo estabelece, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses de mercado;
- c) modifica os objetivos e as prioridades da escola;
- d) produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
- e) força a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
- f) introduz alteração na atitude do professor e no trabalho docente, vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.52).

Nesse contexto, o paradigma “trabalho humano” vem sendo estudado por pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, inclusive por teóricos da educação, que o consideram o elemento chave, para compreender as mudanças na área educacional. Preocupados em esclarecer o nebuloso imbricamento entre o tipo de escolaridade necessária ao jovem e ao adulto cidadão de nosso século, o moderno e/ou pós-moderno mundo da produção, levando em conta a natureza multidisciplinar da problemática em questão.

Devido à importância que adquirem a ciência e a inovação tecnológica, estudiosos têm denominado “[...] a sociedade atual de *sociedade do conhecimento, de sociedade técnico-informacional ou de sociedade tecnológica*, o que significa que o conhecimento, o saber e a ciência assumem um papel muito mais destacado do que anteriormente.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.52).

Estes teóricos ressaltam o fato de que, na nova realidade mundial, as pessoas adquirirão o conhecimento em vários ambientes e/ou espaços de aprendizagem: na rua, na televisão, nos livros, nos vídeos, nos computadores, nas fábricas. A instituição escolar não é considerada o único meio de socialização dos conhecimentos técnico-científicos, de competências sociais requeridas para a vida prática e do desenvolvimento de habilidades

cognitivas e, por isso, precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação informal, formal e profissional, mas também integrar-se e articular-se a elas, a fim de formar cidadãos e cidadãs críticos, emancipados e transformadores.

Na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica, uma meta ainda a ser atingida consiste na inclusão dos jovens, adultos e trabalhadores que buscam uma formação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade, que lhes possibilite novos horizontes para suas vidas. Apenas uma pequena parcela tem acesso ao ensino médio no Brasil e quase nada é feito para que a classe trabalhadora ingresse, permaneça e tenha melhores condições de exercer sua cidadania na escola.

Permanece como utopia a consolidação de uma educação pública de qualidade, que possibilite ao cidadão e à cidadã uma formação que contemple trabalho, ciência, tecnologia e cultura, capacitando-o a se exercitar técnica e intelectualmente e a participar ativamente da construção social. Para realizar esta formação, a escola precisa explicitar, no seu projeto político pedagógico institucional, o perfil de educando que pretende formar: aquele que, no mundo do trabalho, seja capaz de entender o valor do seu conhecimento, do seu trabalho como instrumento de enfrentamento da lógica da sociedade capitalista em que vive.

Ao se analisar as relações entre as novas tecnologias, seus impactos e revoluções, a ciência que resulta de tal fim, no inter-relacionamento entre técnica e ciência, a educação adequada para todos os níveis e modalidades, a cultura dos cidadãos e cidadãs do mundo globalizado, não pode-se deixar de discutir o trabalho na sua relação com a educação, principalmente no contexto da qualificação profissional, tão cobrada no trabalho humano.

O desenvolvimento tecnológico e científico cria as condições para acelerar o uso da microinformática e da microeletrônica pela produção. Com as novas descobertas da ciência, criam-se novas necessidades e novas demandas no setor produtivo e no mercado. “A nova base científico-técnica, assentada sobretudo na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentem a produtividade, diminuindo o número de postos de trabalhos.” (FRIGOTTO, 1998, p.13).

A preocupação de Frigotto (1998) procede, principalmente, diante da heterogeneidade da produção brasileira, em que indústrias com tecnologia avançada, que empregam uma parcela muito reduzida de mão-de-obra, ainda convivem com a produção artesanal e o modelo fordista majoritário. Persiste a predominância de um alto padrão predatório do uso da força de trabalho, no qual a alta rotatividade e os baixos salários são as constantes.

No Brasil, um país capitalista caracterizado como subdesenvolvido ou em subdesenvolvimento, não existe fundamento para o quadro de otimismo moderno e/ou pós-

moderno dos discursos que fazem apologia às novas tecnologias, sobretudo diante da nossa realidade educacional, em que as necessidades mais elementares de vida da população estão muito distantes de ser atendidas.

Nesta perspectiva, os princípios orientadores da ação das escolas, na construção de seu projeto político-pedagógico, devem ser construídos a partir das demandas de sua principal clientela: os que vivem do trabalho. Gramsci (1968) afirma que “a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.” (GRAMISCI, 1968, p.136 apud GADOTTI, 1984, p.74).

Em uma educação orientada para os interesses da classe trabalhadora, Arroyo (1998) aponta para a necessidade de se tomar o trabalho como princípio educativo, o que, para ele, implica em compreendê-lo de forma humanística, que articule a vida produtiva à cultural. O trabalho, assim tomado, pode constituir-se em elemento humanizador e emancipador, visto que promove a constituição da formação intelectual e moral do ser humano, para a autonomia e a liberdade individual e coletiva. Para o autor, isto implica em situar o trabalho “[...] no campo de preocupações com a universabilidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho) de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador.” (ARROYO, 1998, p.152).

Deste modo, a escola pode assumir uma postura de enfrentamento do capitalismo, ao promover uma educação capaz de formar cidadãos e cidadãs, que dominem a técnica e a tecnologia e que, acima de tudo, sejam capazes de não se deixarem escravizar pelo capital.

[...] Se se quer destruir o tipo de educação que forma o homem burguês, deve-se atacar os fins e não os meios, formar o homem socialista “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMISCI, 1968, p.136 apud GADOTTI, 1984, p.74).

Kuenzer (2000) realça a necessidade de tomar, como eixo do currículo, o conceito de trabalho como práxis humana e não só como práxis produtiva. Nesse sentido, amplia-se o conceito de trabalho, compreendido pela autora como:

[...] todas as formas de ação humana para construir a existência, sejam elas materiais ou espirituais. Este eixo, a articular os conhecimentos, atitudes e comportamentos necessários ao domínio da cultura, à apropriação do conhecimento e à prática laboral, deverá vencer dois desafios: o da mera instrumentalização da ciência e da cultura a partir de uma área de trabalho, e o da mera formalização cientifista, tão comum à versão secundarista dominante ao longo da história do Ensino Médio, desarticulada do movimento de construção da realidade. (KUENZER, 2000, p.13).

Seguindo nessa linha de pensar, com vistas à superação do dualismo educacional que oferece uma escola para “formar” governantes e outra para “formar” trabalhadores, Frigotto (1988, p.444) chama a atenção para a necessidade da construção de uma escola politécnica, que aceite o desafio da modernidade técnica.

Esta se funda numa concepção omnilateral de homem. Homem que se produz mediante o trabalho, mas que este não se reduz ao trabalho produtivo material. Homem enquanto natureza, indivíduo e sobretudo relação social. Omnilateralidade que envolve trabalho produtivo material, trabalho enquanto arte, estética, poesia, lazer (mundo da liberdade). A politecnia busca, de outra parte, contrapor-se ao homem unilateral e a formação e educação dimensionadas sobre o especialismo, tecnicismo, profissionalismo. A politecnia implica a busca de eixos que estruturem o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões.

Imbernón (2000, p.85) aponta uma possibilidade para concretizar esse ideal:

A escola deve abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte. Trata-se, “simplesmente”, de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora, por parte dos professores, e constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto.

As reflexões destes teóricos têm aumentado minha inquietação e minha preocupação com os rumos da educação que é oferecida a jovens e adultos. Moviada por elas e por outros frutos de meu trabalho numa instituição de ensino profissional e tecnológico, pretendo explicitar as políticas públicas e institucionais voltadas para a implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio; analisar o novo ordenamento legal que regulamenta esta modalidade de ensino no Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, durante o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), seus princípios e concepções teóricas fundantes, bem como o desenvolvimento destas políticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG.

Analiso especialmente o período compreendido entre 2004 e 2009, no que se refere à organização curricular desta modalidade de ensino e as possibilidades de subsidiar a construção de um projeto educacional comprometido com uma formação tecnológica cidadã e emancipadora. Abordo a relação entre as categorias educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura nas sociedades capitalistas contemporâneas, mostrando como a categoria trabalho está inserida nos currículos e grades oferecidos nas escolas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a legislação para a educação profissional e tecnológica precisa ter flexibilidade e permitir que se instale o conflito no interior da instituição escolar pela prática pedagógica dos docentes e pela forma de gestão, a fim de que possa ocorrer o desvelamento da concepção dominante de educação profissional e a superação do senso comum, para dar-lhe expressão elaborada, objetivando a formulação de uma concepção de mundo que atenda aos interesses dos trabalhadores/as.

Essa é uma tarefa utópica, no sentido freireano, que propõe ir além dos sonhos, por meio de uma práxis educativa coletiva na qual todos são atores.

Situando o problema

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, na sua primeira versão, no que se refere à educação profissional, foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 e pela Portaria Ministerial nº 646/1997. Essa legislação tinha como objetivo explícito orientar a organização do currículo da educação profissional para cumprir sua finalidade prescrita pela nova ordenação legal, ou seja, conduzir o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (Art. 39 da LDBEN nº 9.394/1996, BRASIL, 1996).

Esta finalidade explicitada nos documentos regulamentadores conduz ao seguinte questionamento: o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva é uma sutil interferência do capitalismo para ter trabalhadores que acreditam que o que recebem pelo trabalho que realizam corresponde ao nível de sua contribuição? A esta preocupação Frigotto e Ciavatta (2003, p.46) lançam o seguinte alerta:

Percebemos que no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, os vocábulos ‘educação integral’, ‘omnilateral’, ‘laica’, ‘unitária’, ‘politécnica’ ou ‘tecnológica’ e ‘emancipadora’, realçando-se o ideário da ‘polivalência’, da ‘qualidade total’, das ‘competências’, do ‘cidadão produtivo’ e da ‘empregabilidade’.

Este distanciamento presente nos documentos oficiais, elaborados nos anos 1990, a respeito da formação de cidadãos e cidadãs críticos e capazes de intervir na construção do seu conhecimento e de tornar o trabalho conteúdo para emancipar-se dos ditames capitalista, foi um dos motivos para que, em 2004, no Governo Lula, fosse construída uma nova regulamentação referente à educação profissional. Estas alterações na legislação educacional faziam parte do projeto de governo, inserido por meio das lutas de diversos movimentos da sociedade civil.

Para reorganizar o ensino profissional, revogou-se o Decreto Federal nº 2.208/1997 e a Portaria Ministerial nº 646/1997 e editou-se o Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, para regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39, 40 e 41 da LDBEN nº 9.394/1996. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) homologou o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 39/2004, que dá aplicação ao referido decreto, bem como a Resolução CNE/CEB nº 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Foram conservados, porém, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, e a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, as quais serão analisadas para contribuir na busca de respostas às indagações propostas neste trabalho.

Passados quatro anos das medidas legais empreendidas pelo governo em 2004, foi editada a Resolução CNE/CEB nº 3/2008, que dispõe sobre a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, e a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da LDBEN nº 9.394/1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. A Lei nº 11.741/2008 revoga os parágrafos 2º e 4º do Artigo 36 e o parágrafo único do Artigo 41, além de dar nova redação aos artigos 37, 39, 41 e 42 da LDBEN. Essas alterações incorporaram as prescrições do Decreto nº 5.154/2004 à LDBEN nº 9.394/1996. Somente o Artigo 40 da referida LDBEN permanece regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004, que não é extinto porque dele decorrem Parecer e Resolução pertinentes às mudanças.

Aqui, neste trabalho, levanta-se a indagação: as orientações contidas na legislação atual poderão dar suporte real para o movimento de (re)construção de uma proposta curricular que seja capaz de subsidiar a construção de um projeto educacional comprometido com a formação tecnológica cidadã e emancipadora? A investigação deste problema tem como objetivo explicitar as políticas públicas e institucionais voltadas para a implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, seus princípios e concepções teóricas fundantes, bem como o desenvolvimento destas políticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás (IFG) em especial no Curso Técnico em Edificações, turma 2007.

Para o alcance deste objetivo, buscar-se-á identificar os embates teóricos e políticos vivenciados no movimento de implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, no IFG (sede), especificamente no Curso Técnico em Edificações, turma 2007, e explicitar os fundamentos teóricos que norteiam a ação dos trabalhadores(as) docentes e administrativas do IFG (sede), para a efetivação destas políticas.

Como suporte à coleta de dados analisarei quais as concepções de educação, trabalho e homem que norteiam a construção do projeto curricular para o Curso Técnico em Edificações, turma 2007, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), e dos sujeitos envolvidos neste processo de (re)construção curricular.

Orientação metodológica

Foi desenvolvida *uma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso*, que norteou esta investigação. Para tanto, foi observado, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), especificamente, o Curso Técnico em Edificações, turma 2007. A escolha do curso justifica-se por ter sido o primeiro curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio implantado no IFG, campus Goiânia, após Decreto Federal nº 5.154/2004. Neste processo, o curso retornou com a mesma nomenclatura que tinha antes da ruptura da educação profissional técnica com o ensino médio, empreendida por meio da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Ludke e André (1986, p.17 e 18) conceituam estudo de caso como uma modalidade da pesquisa qualitativa:

O estudo de caso é o estudo de **um** caso, seja ele simples e específico [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Alguns autores acreditam que todo estudo de caso é qualitativo. O estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Esta pesquisa, parte do princípio de que, para realizar a interpretação da realidade do ângulo qualitativo, muitas informações a respeito da vida humana não podem ser apenas quantificadas, mas precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que a circunscrita ao simples dado objetivo, pois a preocupação centra-se no processo de construção do conhecimento e não simplesmente nos resultados e no produto.

Bogdan e Biklen (1994, p.70), referindo-se à pesquisa qualitativa, mostram que o objetivo dos investigadores, nesta abordagem metodológica, é compreender melhor as experiências humanas e seu comportamento. “Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.” Para tanto, os investigadores “recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.”

Os autores citados orientam que os investigadores devem estabelecer diálogos com os sujeitos da pesquisa “relativamente ao modo como estes analisam e observam os diversos acontecimentos e atividades, encorajando-os a conseguir maior controlo sobre suas experiências” (p.70).

Minayo (1999), ao discutir questões relativas à cientificidade das ciências sociais, aponta três elementos essenciais para ser pesquisador, que são: base teórica, criatividade e método. A autora concebe a ciência como forma de expressão de uma busca não-exclusiva, não-conclusiva, não-definitiva.

A referida pesquisadora analisa o homem do ponto de vista antropológico, ou seja, “homo sapiens”, com conhecimento da realidade, do lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução. Para ela, a realidade na qual estamos inseridos e da qual somos agentes, deve ser tratada de forma concreta. Não se pode descaracterizar a subjetividade em detrimento da objetividade. O melhor método para explorar essa realidade marcada pela sua diferenciação e especificidade é garantir os princípios fundantes de tal processo.

A cientificidade tem de ser pensada não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos, mas como uma idéia reguladora de alta abstração. Os investigadores devem aceitar os critérios da colaboração, da historicidade e, na sua humildade, imbuir-se da certeza de que o conhecimento é construído, de forma aproximada. A história da ciência revela que o que foi produzido em determinado momento histórico pode ser negado ou questionado, em outro momento. Desta forma, há que se evidenciar a relatividade do processo do conhecimento. “Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído.” (MINAYO, 1999, p.13).

Minayo (1999, p.14) afirma que o objeto de estudo das ciências sociais possui *consciência histórica* e o investigador não é o único que dá sentido a seu trabalho intelectual. Os grupos, as sociedades e os seres humanos dão intencionalidade e significado a suas construções, em suas ações objetivadas. O nível de consciência histórica e social está

referenciando no nível da consciência histórica das Ciências Sociais. O observador faz parte de sua observação. Existe, portanto, uma *identidade entre sujeito e objeto* que os torna solidariamente imbricados e comprometidos.

A autora afirma que as ciências sociais são *intrínseca e extrinsecamente ideológicas*, veiculam visões e interesses de mundo historicamente construídos, embora suas contribuições e seus efeitos técnicos e teóricos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento. Outras ciências, como as biológicas e físicas, pela natureza do seu objeto, participam de forma diferente, mais quantificável. Sendo assim, o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*.

As pesquisas qualitativas não se opõem ao conjunto dos dados quantitativos, pois eles se complementam: “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não-perceptível e não-captável em equações, médias e estatísticas.” (MINAYO, 1999, p.13).

A realidade social, com toda a riqueza de significados na sua forma de vida individual e coletiva, na dinamicidade dela transbordante, é mais rica que qualquer teoria, qualquer discurso, qualquer pensamento que se pode elaborar sobre ela.

Demo (1998), ao falar de ciências sociais, afirma a fundamental importância de que sejam críticas, até porque a realidade a que se dedicam o é em sentido estrito. A realidade social em sua dinamicidade é uma *unidade de contrários*, porque é conflituosa, sempre polarizada entre a repulsão dos termos e a mútua necessidade. “A dialética, que vê a história como totalidade, contém na unidade de contrários os momentos da revolução e da institucionalização” (DEMO, 1988, p.46).

Segundo Demo (1988), a postura crítica advém da interpretação própria da realidade e não apenas do método. A realidade é concebida como um desafio histórico inacabável. A realidade social não é o que aparenta ser, por isso é fundamental analisá-la criticamente, para distinguir entre sua constituição e sua aparência.

Em função desta postura, para realizar o presente estudo de caso, foi adotada a epistemologia *dialética*, por considerá-la mais conveniente para a complexidade da realidade social em que se encontra o fenômeno analisado: um curso técnico de nível médio, que pretende preparar para o trabalho em uma sociedade capitalista caracterizada, principalmente, pela cisão entre classes sociais antagônicas. Trivinos (1987, p.129) afirma:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando

explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana.

A abordagem metodológica do objeto científico implica a questão epistemológica de como nos aproximar da compreensão da maneira que o ser humano acolhe e incorpora em si a realidade, como sujeito que conhece e alcança o objeto que se dá a conhecer. Nesse sentido, afirma Demo (2007, p.88), com relação à abordagem dialética na investigação científica:

[...] postura metodológica específica para essa realidade no sentido em que não se aplica à realidade natural, porque esta é destituída do fenômeno histórico subjetivo. Nem por isso deixará de conviver com estruturas da lógica, pelo que faz sentido falarmos de lógica dialética. Dizíamos que entre as realidades natural e social há diferenças suficientes, não estanques. Entretanto, para além das condições objetivas, a realidade social é movida igualmente por condições subjetivas, que não são nem maiores, nem menores.

Adotar a concepção dialética da história implica reconhecê-la como processo e como produção social da existência humana, em transformação sob a ação dos sujeitos sociais, implica na articulação entre o método e a construção do objeto de conhecimento, pois é o último que constitui o primeiro. Esta é a postura desenvolvida pela teoria do materialismo dialético criada por Karl Marx, cujos princípios e conceitos são adotados nesta investigação.

Adotar uma concepção dialética é se rebelar contra as ideias postas, é fazer críticas às ideias dominantes, é desconstruir-se para construir. Segundo Marx e Engels (2006), os homens sempre tiveram falsas noções sobre si mesmos, sobre o que deveriam ser ou sobre o que são. Tem-se, portanto, que, na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Para Trivinos (1987, p.129 e 130),

[...] ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa focá-lo indutivamente. Porém ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente.

Marx e Engels (2006, p.16 e p.17) adotam a cosmovisão dialético-materialista da história para explicar a realidade objetiva da história humana. “Cosmovisão (cosmos = universo ou totalidade + visão = maneira de ver) é o modo de apreender a realidade tal como ela se apresenta no espelhamento de nossa retina (e os demais sentidos).”

A análise tem de ser feita com objetividade materialista, como fonte e finalidade desta. “Uma ciência não legitimadora do *status quo*, como aquela, mas transformadora, feita não para os trabalhadores, mas com os trabalhadores” (MARX; ENGELS, 2006, 24). O que

importa não é só interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas de transformá-lo. “É na história dos seres humanos reais que se dão os mecanismos de opressão e é também na história que estão os instrumentos e os agentes de libertação social” (MARX; ENGELS, 2006, 24).

Segundo Canesin (2006, p.69), “a teoria, o método – as suas categorias de análise – são densamente marcados por configurações histórico-sociais diferenciadas”. A autora se detém no estudo do método materialista dialético desenvolvido por Marx que, segundo ela,

[...] evidencia-se, em seus trabalhos, os fatos de que o lógico e o histórico são inseparáveis – são elementos de um mesmo processo do conhecimento -, e de que a perspectiva dialético-materialista é um método, o qual deve ser constantemente desenvolvido durante a apreensão do processo histórico concreto. (CANESIN, 2006, p.70)

Faz parte do meu objeto de estudo explicitar as políticas públicas e institucionais voltadas para a implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, seus princípios e concepções teóricas fundantes, bem como o desenvolvimento destas políticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás (IFG) em especial no Curso Técnico em Edificações, turma 2007, considerando importantes as condições subjetivas e esse limite possível da subjetividade é buscado no critério da discutibilidade do depoimento em seu sentido irrestrito. “Só podem ser científicas as ciências sociais que se mantiverem discutíveis. Esta é a regra da comunicação humana, que só é autêntica se vai e vem, sem peias, sem condições prévias, sem pressões e opressões.” (DEMO, 1988, p.71).

Marx e Engels (2006, p.41), em se tratando de ciências, afirmam:

Conhecemos somente uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser analisada sob duas maneira: história da natureza e história dos homens. As duas maneiras, porém, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens estarão condicionadas mutuamente.

O ser humano só se explica na sua realidade concreta em toda sua historicidade, porque só o homem é dotado de história em toda sua totalidade. O ponto de partida do método é partir do presente para o passado. Parte-se do conhecimento que existe. Gadotti (1984) acrescenta que os princípios básicos da dialética são *o principio da totalidade, do movimento, da mudança qualitativa e o da contradição*, sendo este último a essência da dialética. “Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como **crítica**, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões de

mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica.” (GADOTTI, 1984, p.60, grifo do autor).

Nesse sentido, frente ao objeto de estudo desta pesquisa, que é explicitar as políticas públicas e institucionais voltadas para a implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, seus princípios e concepções teóricas fundantes, bem como o desenvolvimento destas políticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás (IFG) em especial no curso Técnico de Edificações, turma 2007, posicionar-me-ei de forma crítica nas análises dos dados coletados. Ianni (2003, p.08) afirma que

[...] a dialética hegeliana, desenvolvida por Marx e alguns outros, na filosofia e nas ciências sociais, reabre os contrapontos indivíduo e história, classes sociais e grupos sociais, sociedade civil e Estado, estruturas e dominação e apropriação, soberania e hegemonia, classes subalternas e classes dominantes, reforma e revolução, capitalismo e socialismo. Alguns momentos lógicos da reflexão dialética compreendem contrapontos e articulações tais como: aparência e essência, parte e todo, presente e passado, singular e universal. O seu princípio explicativo fundamental é o da “contradição”.

Procuro, nas análises dos dados coletados nessa pesquisa, estabelecer as articulações propostas por Ianni (2003) acima, pois o ser humano só se explica em sua historicidade concreta.

As concepções de homem e de mundo que fundamentam as categorias do materialismo histórico são explicitadas por Ianni (1986) como *trabalho (práxis)*, *alienação*, *fetichismo*, *contradição*, *revolução* e, uma última, *a totalidade*, através das quais embasaremos nossa pesquisa, para uma discussão sobre a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Nos autores Acácia Kuenzer (1998, 1999, 2000, 2003), Adorno (2003), Demerval Savianni (1995 e 2003), Enguita (1993, 1994 e 1995) Gaudêncio Frigotto (1984, 1988, 1996, 1997, 1999, 1995, 2003, 2004, 2005a e 2005b), Karl Marx (1965 e 2006), Marise Ramos (2001 e 2005), Maria Ciavatta (2005a e 2005b), Miguel Arroyo (1998 e 1999), Moacir Gadotti (1984 e 2004), Otávio Ianni (1986 e 2003), Pedro Demo (2007), e outros, procuro subsídios teóricos, a base para a concretização deste trabalho. A escolha desses autores se deu em função da minha postura de pesquisadora, preocupada com os rumos da educação e me posicionando e concordando com Gadotti (1984, p.12) de que “a educação é um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida e o educador busca compreender justamente este fenômeno para compreender melhor o que faz.”

Por atuar em uma instituição de ensino profissionalizante, considero urgente e essencial a análise da relação entre educação, trabalho, ideologia, ciência, cultura e tecnologia, situação em que a categoria trabalho seja tomada como um princípio educativo, a fim de se tornar referência na formação dos cidadãos(ãs) conscientes e emancipados(as). Faço minha as palavras de Gadotti (1984, p.159):

Emerge, então, por trás dessas preocupações – partindo das nossas condições concretas – uma **concepção dialética da educação** na qual se evidenciam duas categorias fundamentais: **ideologia e trabalho**. A primeira seria eminentemente “negativa”, no sentido em que ela definiria a educação como sendo essencialmente de classe, negando, portanto, a existência de uma educação neutra, pairando sobre as classes, como quer o humanismo. Pela segunda categoria, entende-se que, ao contrário da educação humanista-burguesa formando para uma cultura supérflua, a educação dialética visa a formação do homem e da cultura (concepção antropológica) **pelo** trabalho e **para** o trabalho, para o exercício de uma atividade profissional (= transformar o mundo e não apenas discursá-lo), partindo de uma cultura geral básica, igual para todos (escola unitária).

Os princípios teórico-metodológicos aqui apresentados orientam nosso olhar sobre o IFG, objetivando responder ao problema suscitado no início deste trabalho. Dispus-me a tomar o eixo educação e trabalho como categorias principais e fundamentais do meu objeto de estudo, o qual está inserido num universo complexo de múltiplas relações sociais, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio.

Frigotto (2005, p.74), em se tratando dessa modalidade de ensino a qual esta presente as categorias educação e trabalho nos afirma:

A concepção de ensino médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, é a que pode responder a este horizonte de formação humana. Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida.

Para explicitar as políticas públicas e institucionais, voltadas para a implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, seus princípios e concepções teóricas fundantes, bem como o desenvolvimento destas políticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás (IFG), em especial no curso Técnico em Edificações, turma 2007, ao longo do trabalho realizo pesquisa, análise documental³,

³ Foram analisados os documentos legais que orientam a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, bem como documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de

bibliográfica e de campo que historicizam a problemática abordada considerando, sobretudo, os aspectos políticos, culturais e sócio-econômicos envolvidos no processo.

Participei e registrei, como observadora, de cinco semanas pedagógicas da instituição, que se realizaram a cada início de semestre letivo, desde o início do ano de 2007, quando do início da pesquisa. A participação nestes eventos objetivava compreender o direcionamento das políticas referentes à implantação dos cursos técnicos de nível médio e como estas políticas eram compreendidas pelos sujeitos participantes de sua construção no cotidiano da escola. Momentos importantes destas semanas foram as palestras proferidas por importantes teóricos da educação profissional, como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Domingos Leite Garcia. Além destes, representantes do mundo oficial, como o atual ministro da Educação, Fernando Haddad, estiveram presentes na instituição a fim de discutir os princípios e caminhos para a redefinição da educação profissional e tecnológica no Brasil e no IFG.

Como principal instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas com professores, alunos, pedagogos e gestores. Como suporte para estas entrevistas, foram propostos aos alunos questionários semi-estruturados, que contribuiriam para construir o perfil da primeira turma do curso investigado. Os questionários semi-estruturados foram respondidos pelos 25 alunos que compõe a turma. Foram realizadas entrevistas com dois alunos e duas alunas. Todas as entrevistas duraram, em média, 50 minutos.

Foram realizadas também entrevistas com nove professores da turma (destes, dois participaram apenas da construção do projeto e atualmente não ministram aulas no curso); duas pedagogas (uma coordena o processo de implantação dos cursos técnicos de nível médio da instituição e a outra presta assessoria pedagógica à gerência do curso); dois gestores (o coordenador do curso e o gerente de departamento).

A entrevista é compreendida, neste trabalho, como um processo de interação entre duas pessoas (entrevistador, entrevistado). Como instrumento de captação de dados elaborei um roteiro, com a finalidade de orientar, de maneira sistemática e ordenada, a obtenção de informações sobre o que as pessoas são, fazem, opinam, pensam, sentem, esperam, desejam, aprovam ou desaprovam em relação ao tema da investigação. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A estrutura da exposição da pesquisa

No primeiro capítulo, é desenvolvida uma análise das categorias educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a partir da tessitura existente entre as relações históricas e sociais, situando-as na sua totalidade heterogênea e seu impacto na qualificação profissional de homens e mulheres. Procura-se delinear pistas para estabelecer relações entre essas categorias, ressaltando sua importância para a compreensão do ensino profissional como uma modalidade de ensino capaz de contribuir para a superação do dualismo educacional existente no Brasil, tendo por base a categoria trabalho como princípio educativo.

No segundo capítulo, é estudada a política educacional brasileira, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, principalmente no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico no período compreendido entre 1997 e 2009, a partir de leis, decretos, portaria e resoluções que orientaram e orientam as reformas da educação profissional, analisando sua importância e significado.

No terceiro e último capítulo, é apresentada a pesquisa feita no IFG com o corpo docente, discente, técnico-administrativo e gestor da instituição, especificamente referente ao Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, cuja identificação e denominação é Curso Técnico em Edificações, que se iniciou no ano de 2007. A pesquisa foi caminhando junto com a implantação e implementação do referido curso, com o objetivo de analisar como as categorias educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura estão inseridas no currículo do Curso. Estas categorias orientaram a análise dos documentos oficiais do IFG, as entrevistas, os questionários, enfim, a coleta dos dados, em que se procura levantar as concepções de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, homem e trabalho, que norteiam a construção do Projeto do Curso Técnico em Edificações, da proposta de Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG (PPPI) e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no IFG (sede).

O estudo focou-se na turma que iniciou o curso em 2007, seus alunos, professores, e gestores. Procurou-se apreender como os sujeitos, neste processo de reestruturação curricular, compreendem os diversos elementos constituidores dessa modalidade de ensino. Diante da possível mudança curricular em processo de implantação no IFG, a indagação central que orientou essas análises foi: as orientações contidas na legislação atual poderão dar suporte real para o movimento de (re)construção de uma proposta curricular que seja capaz de subsidiar a construção de um projeto educacional comprometido com a formação tecnológica, cidadã e emancipadora?

Finalizo, apresentando considerações e sugestões decorrentes dos resultados desta pesquisa.

Durante minha trajetória, reafirmo a convicção que tenho da importância da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio e à instituição responsável por essa educação, que exigiu de minha parte, o compromisso de inserir-me nas relações sociais em que essas concepções e práticas se constituem, para tentar compreendê-las na totalidade concreta em que se implementam e se constroem.

Conhecer a história da instituição, do curso, das concepções das pessoas nele envolvidas nem sempre resulta em resolver conflitos e contradições, mas ajuda a compreendê-los. Por fim, defendo que a compreensão da realidade e dos sujeitos envolvidos é um importante passo para sua transformação.

CAPÍTULO I
EDUCAÇÃO, TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA:
A BUSCA DE UMA ARTICULAÇÃO

*“Criar uma nova cultura não significa apenas
fazer individualmente descobertas “originais”;
significa, também, e sobretudo, difundir
criticamente verdades já descobertas, “socializá-
las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em
bases de ações vitais, em elemento de
coordenação e de ordem intelectual e moral.”*

Antonio Gramsci

Neste capítulo será desenvolvida uma análise das categorias educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura a partir da tessitura existente entre as relações históricas e sociais, situando-as na sua totalidade heterogênea e abordando seu impacto na qualificação profissional de homens e mulheres. São delineadas relações entre essas categorias e ressaltada sua importância para a compreensão da educação profissional como uma modalidade de ensino capaz de contribuir progressivamente para a superação do dualismo educacional existente no Brasil, marcado pela separação entre “escolas para os pobres” e “escolas para os ricos”, tendo por base a categoria trabalho como princípio educativo.

As categorias educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são indissociáveis da formação humana e constituem-se temas de inúmeros textos, artigos e conferências de pensadores e pesquisadores da área educacional que pretendem manter viva a memória histórica dos avanços e retrocessos das relações de poder existentes na sociedade como um todo. Nunca se falou tanto em mundo do trabalho e em educação para o trabalho, bem como em sua relação com a ciência, a tecnologia e a cultura como agora. Nessa linha de análise, encontram-se autores que pesquisam o campo dessas relações e aderem a epistemologia dialética, cuja linha de trabalho devendo e adoto. Seus nomes podem ser vistos na introdução dessa dissertação.

O empenho para entender a conexão entre as políticas educacionais, o mundo do trabalho e seus reflexos na gestão escolar é, sem dúvida, uma tentativa de disseminar um

debate amplo sobre as questões cruciais da escolarização em um cenário marcado pelas discontinuidades e incertezas da contemporaneidade.

1.1 Educação e Trabalho: repensando a formação humana a partir do trabalho como princípio educativo

Segundo Saviani (1995), a educação é um fenômeno humano e, para compreendê-lo, temos que compreender a natureza humana e o que a diferencia dos outros animais: o homem tem que produzir a sua própria existência e subsistência, ou seja, é pelo trabalho que ele se diferencia dos outros animais.

E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (mundo da cultura). (SAVIANI, 1995, p.19).

O autor esclarece, ainda, a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, bem como produção material e não-material, distinguindo na produção não-material duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção. Nesta segunda modalidade, localiza-se a educação.

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1995, p.10-11).

Para Saviani (1995), os homens se educam, assimilam os conhecimentos que são necessários, o que acaba constituindo-os em uma segunda natureza, uma natureza humanizada, ou seja, a cultura. Educar é desenvolver-se socialmente nas relações humanas historicamente determinadas. Os homens fazem história, porque são seres de necessidades; tem que ir à busca de sua subsistência e, para tanto, tem que aprender. O trabalho educativo vai ajudá-lo a produzir; o que significa que educar é trabalhar e que, para trabalhar, precisa-se da educação. É no processo de aprendizagem e nas relações pedagógicas que se travam entre os homens que se faz a história.

Na visão de Saviani (1995), a natureza da educação passa pelo processo de transformação da própria natureza pelo homem, em sua relação com o trabalho, para sua subsistência. Pelo trabalho, ele transforma a natureza e a si mesmo. “Dizer, pois, que a

educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 1995, p.19).

Nesse sentido, o que conhecemos como trabalho é o homem adaptando a natureza e a si mesmo, produzindo sua própria existência através do trabalho, determinando-a, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à natureza. No trabalho e na relação com os outros de sua espécie, o cidadão e a cidadã se educam, pois a educação não se dá somente no ambiente escolar, ela se dá também, por exemplo, “*no interior da fábrica*”, expressão usada por Kuenzer, em sua tese, “*Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*”, em que se propõe a “[...] investigar como a fábrica capitalista educa o trabalhador” (KUENZER, 2002, p.11)⁴. A autora, adepta dos estudos de Marx e Engels, encontra pressupostos para seu estudo em “*A ideologia alemã*”, e depois em “*O capital*”.

Enguita, também, analisa o conceito de educação a partir do pensamento marxista que, “[...] entendido como formação do homem, compreende um campo imensamente mais amplo que o da escola ou a instrução.” (ENGUITA, 1993, p.13).

Para Marx, a relação entre o homem e o ambiente é bidirecional e recíproca, pois ele não vê o homem-indivíduo como sujeito isolado, mas sim o homem associado. Por ser o homem um ser social, criado dentro de certas circunstâncias, em uma sociedade, ele pode tudo; isolado, nada pode. “Só na comunidade com outros é que cada indivíduo encontra os mecanismos para desenvolver suas faculdades em todos os aspectos; é apenas na coletividade, portanto, que a liberdade pessoal se torna possível.” (MARX, & ENGELS, 2006, p.112).

Na perspectiva marxista, as “circunstâncias” fazem o homem e estas são feitas pelo homem. A escola é uma dessas “circunstâncias”, que se deve mudar e não simplesmente retocar. É preciso que o limite escolar seja questionado e ultrapassado, para que essas “circunstâncias” venham a se modificar.

Frigotto faz uma análise da formação humana de uma perspectiva histórica e situa os projetos alternativos de relações sociais em face da especificidade da crise do capitalismo, no

⁴ Com base no materialismo histórico dialético, a autora afirma que: “[...] o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momento de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e, portanto, de humanização e desumanização.” (KUENZER, 2002, p.11). A pesquisa de Kuenzer foi feita, especificamente, na fábrica, onde pela análise da pedagogia do trabalho concreto no modo de produção capitalista, buscou dados para descobrir os elementos que poderiam ser trabalhados rumo à sua superação. Para apreender como se dá o processo educativo no movimento das relações de produção, “[...] buscar, no processo de trabalho, no seu acontecendo, as suas dimensões educativas.” (KUENZER, 2002, p.20 e 21).

final do Século XX. De acordo com este teórico, o campo educativo e a formação humana têm se estruturado a partir do projeto da burguesia, o que faz dele um campo complexo para definir sua natureza e sua função social. O estudioso acrescenta:

Os dilemas – que assumem conteúdos históricos específicos – decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses; de outro, porém, decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica. (FRIGOTTO, 1995, p. 33).

A escola pode mudar sua estrutura e crescer dependendo do modo como a sociedade entende as necessidades de produção: “[...] quaisquer que sejam as causas primeiras e/ou aparentes, sempre há um processo ao longo do qual tende a se produzir um ajuste entre o que a escola dá e o que a produção pede.” (ENGUITA, 1993, p.231).

O problema maior, para Enguita, é mostrar que este ajuste se dá sobretudo, nas relações sociais, principalmente a partir da inserção do futuro trabalhador nas relações sociais de produção capitalista que se reproduzem no interior da escola.

Para este teórico, “[...] a aprendizagem das relações sociais de produção é, sob o capitalismo, dentre as múltiplas funções da escola, a mais importante de todas as citadas e de quantas outras se possam individualizar.” (ENGUITA, 1993, p.222).

Enguita (1993) considera que a escola, apesar de ser fundamental, não é o único lugar em que se dá o processo de aprendizagem, no modo de produção capitalista. Ela se realiza na família, no exército, nos grupos de iguais, nas subculturas de classe e, ainda, no próprio local de trabalho, no processo de produção. Deste modo, o processo de inculcação de uma mensagem ideológica fundamental na qualificação da força de trabalho realiza-se inicialmente na família, que faz o enquadramento social da infância, assim como nas salas de aula ou na rua, berço das classes sociais.

A ideologia é, antes de tudo e principalmente, a expressão das relações sociais, particularmente das relações de produção. Nesse sentido, pode-se afirmar a primazia do processo material (social) de trabalho, na criação e na manutenção da ideologia, frente a todas as formas de pressão, implícitas ou explícitas, sofridas pelo trabalhador como os meios de instituições e de comunicação. Não se pode deixar de afirmar o mesmo em relação à escola como uma instituição de aprendizagem escolar, onde essas relações acontecem, pois, de acordo com Enguita (1993, p.232),

[...] Se o ser consciente é a expressão consciente do ser real (Marx), a ideologia, também na escola, deve ser examinada como expressão consciente - ideológica - das relações sociais reais, neste caso das relações sociais da educação. Assim como o trabalho conforma o homem, assim o faz a educação. Mas, da mesma forma que não é o resultado do trabalho, senão o processo material e social de sua consecução o que conforma o indivíduo, assim consideramos que não são os conhecimentos finais - o discurso ideológico -, mas seu processo de aquisição/imposição, as relações sociais e materiais nas quais se adquirem, o que constitui a fonte fundamental de ideologia na escola. Neste sentido pode-se falar igualmente das relações sociais da educação.

Enguita (1993) considera a ideologia produzida pela escola não como uma estrutura social sem agentes, produto impessoal, mas com algo que deriva dos agentes das relações sociais da educação, em suas experiências cotidianas, não reificadas, mas em sua consciência individual personificada.

Os homens, em situações que nem sempre foram escolhidas por eles, socializam-se e procuram fixar seus modos de sociabilidade em instituições determinadas como família, escola, instituições religiosas, políticas, condições de trabalho, língua, a partir dos laços fortes das relações sociais, que determinam a vida ética ou moral dos indivíduos. Neste sentido, Chauí, (1996, p.21) afirma que:

[...] os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas.

A história é um processo prático, no qual os homens estabelecem relações sociais em condições determinadas, por meio das quais transformam a natureza (pelo trabalho), dividem-se em classes (proprietários e não-proprietários, determinados pela divisão social do trabalho). Por meio das ideias, representam suas vidas e por meio das instituições organizam essas relações, porém,

[...] se a história é da luta de classes, luta que fica dissimulada pelas idéias que representam os interesses contraditórios como se fossem interesses comuns de toda a sociedade (através da ideologia e do Estado), então a história é também o processo de dominação de uma parte da sociedade sobre todas as outras. (CHAUÍ, 1996, p.85).

Partindo dos termos do materialismo histórico e dialético, isto significa que:

[...] é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um instrumento da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados. (CHAUÍ, 1996, p.86).

Para Chauí (1996), a ideologia é um fenômeno social que tem origem no modo de produção econômico existente porque, na medida em que a divisão social do trabalho foi se tornando complexa, ocorreu uma divisão entre dois tipos de trabalho: intelectual (produção de idéias) e material (a produção de coisas) e, nesse processo, os grupos dos ideólogos que produziam idéias foi se afastando dos trabalhadores materiais e começou a acreditar que a consciência e o pensamento existem por si mesmos.

A fim de analisar a ideologia, dentro de uma realidade cindida em classes sócias com interesses antagônicos, Demo (2007, p.19) afirma que:

A ideologia é intrinsecamente tendenciosa, no sentido de não encarar a realidade assim como ela é, mas como gostaria que fosse, dentro de interesses determinados. Para deturpar a realidade de acordo com seus interesses, a ideologia usa de instrumentos científicos, no que pode adquirir extrema sofisticação. Pode chegar à mentira, quando não só deturpa mas inverte os fatos, fazendo de versões, fatos.

“Ideologia” é um termo amplamente utilizado, sobretudo por influência do pensamento marxista, nas ciências humanas e sociais em geral e na filosofia. É um autêntico mecanismo de defesa dos interesses de um grupo ou de uma classe dominante, tendo como objetivo manter coesa a sociedade de forma homogênea e justificar o domínio exercido a fim de evitar conflitos e exerce dominação.

A obra “*Ideologia Alemã*” marca o momento em que Marx e Engels conseguem uma formulação em que a concepção dialética está presente na idéia da mudança, da transformação e na concepção materialista, que é o primado do ser social, o primado do homem, o homem construindo esse processo no qual está inserido. Os indivíduos são pensados em suas ações, que se realizam em relação com a natureza e com os outros homens. Marx e Engels (2006, p.44) afirmam:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. A forma pela qual os homens produzem seus meios de vida dependem sobretudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir.

Assim, a maneira pela qual os homens produzem os meios de sua subsistência depende, primeiramente, da natureza dos meios encontrados para sua subsistência e a serem reproduzidos. “O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. (MARX, 1965, p.305).

O homem, enquanto espécie, pertencente ao reino animal, ao se humanizar, assume posição privilegiada no processo evolutivo, que lhe permite diferenciar-se, destacar-se e afirmar suas diferenças em relação aos demais animais. Analisando as características do gênero humano e seus elementos fundamentais, “[...] o trabalho se destaca como sendo **o fundante, o decisivo**, ou seja, a capacidade de transformar a natureza e produzir os bens necessários à sua vida e à reprodução da espécie.” (COSTA, 1996, p.2. grifos do autor).

A reflexão sobre a relação homem-natureza e natureza-homem, bem como a organização da produção da existência humana permite compreender que o homem é, hoje, produto dessa capacidade própria inerente ao ser humano de reconhecer suas necessidades, elaborar formas de superá-las e agir para tal. Esse é o sentido ontológico do trabalho como uma característica inerente ao ser. Como explica Costa (1996, p.3),

Só ontologicamente é que se pode afirmar que as relações de produção são determinantes, que **o trabalho é o elemento fundante**, o que permite a uma determinada espécie animal, ao homo sapiens sapiens, em seu processo evolutivo, de hominização, se humanizar e ao produzir sua humanidade, ela se integra como elemento característico da espécie e do gênero. (grifos do autor).

Essa dimensão é importante para uma reflexão a respeito da relação entre educação e trabalho, por algumas razões. A primeira delas consiste em nos reconhecermos como trabalhadores no sentido ontológico e a segunda em nos reconhecermos como seres produtores de conhecimentos e produtores de história. A realidade vivida existe porque a humanidade, por meio de seu trabalho, a produziu. Se os seres humanos e a humanidade quiserem uma sociedade diferente, podem fazer isto, desde que seja uma construção sócio-coletiva de um projeto apontado nessa direção.

Isso faz os homens se reconhecerem como trabalhadores no sentido ontológico e como sujeitos da história, pois somos nós que fazemos a história, ainda que as relações sociais capitalistas nos coloquem muito mais como objetos da história do que como sujeitos. Quando se reconhece a característica ontológica do trabalho, desvela-se a capacidade de fazer história. Por isso, do ponto de vista pedagógico, produz-se uma consequência muito importante, ou seja, nos reconhecermos como sujeitos de conhecimento, sujeitos que apreendem o conhecimento produzido pela humanidade até então, para daí produzir novos conhecimentos.

O sentido de apreender o conhecimento produzido pela humanidade até agora não está na réplica, na reprodução, mas no reconhecimento de que produzir novos conhecimentos exige apreender o que já se produziu. Ao compreendermos isto também identificamos o sentido do conhecimento para nossa ação, que é social e histórica.

Em cada tempo histórico, sob determinado modo de produção, o trabalho se organiza de uma forma. Na sua forma feudal e escravista, o sujeito não vendia sua força de trabalho; entregava-se por inteiro em troca de sua subsistência. No capitalismo, o trabalho adquire uma forma histórica de assalariamento, mediante uma forma de contrato, ou seja, a venda da força de trabalho. Essa é uma relação que exclui, que explora, que é imposta e que afronta os direitos do trabalhador e o obriga dar mais de si do que ganha com seu trabalho, a fim de produzir a mais-valia, isto é, o trabalho não-pago e, neste processo, contribuir para a acumulação do capital.

Hobsbawm (1987), em seus estudos sobre a história do trabalho, cujo objeto era a formação e a evolução das classes trabalhadoras, num período compreendido entre o fim do século XVIII e meados do século XX, analisa sua relação com os movimentos, os modos de vida, a “consciência”, enfim, como tais classes se encontravam na sociedade. Para o historiador, do ponto de vista histórico, os direitos dos homens no sentido individual e social se constroem na luta dos movimentos operários e dos movimentos associados em favor da reforma social e pela transformação social.

As profundas mudanças no campo econômico, sócio-cultural, ético-político, ideológico e teórico marcaram as últimas décadas do século XX e o início do século XXI e continuam se ampliando e gerando várias crises. São vários os aspectos dessas crises, dentre estes, os modelos produtivos, na sua base material de produção e reprodução, os modos de fazer circular as mercadorias e de produzi-las, as formas de socialização, os modos de vida das pessoas, os instrumentos de pensamento utilizados para explicar a realidade e planejar o futuro e sua própria cultura.

Frigotto (1995, p.34) mostra ainda duas ordens de questões que estão vinculadas à especificidade da crise do capitalismo no final do século XX e início do XXI “[...] traduz-se na mudança dos homens de negócio face à educação e à formação humana e a segunda explicita-se pelas teses do fim da sociedade do trabalho e da não-centralidade do trabalho, hoje, na realidade social.”

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.1) mostram alguns subsídios de estudo para aqueles que se dedicam ao tema “*trabalho como principio educativo*”, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho, trabalha com serviços

precários, em subempregos ou são desempregados. Para esses autores, o tema é complexo e de difícil compreensão. “Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal-remunerado.”

Sem desconhecer a dimensão didático-pedagógica que o trabalho possa vir a ter, o que demarca a concepção do trabalho como princípio educativo, em sua dimensão mais profunda, na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.2) “[...] é de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever).”

Fazendo uma interpretação da perspectiva de Marx sobre a relação entre trabalho e educação e trabalho como princípio educativo, este vincula-se, então,

[...] à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p.2).

Nessa linha de pensamento, segundo esses autores, a forma de trabalho na ótica capitalista não é natural, que mais é produzida pelos seres humanos e se dá sob a negatividade das relações de classes existentes, que tem que ser superada, sendo essa uma luta histórica.

Nesse sentido, mostram que, para produzir os meios de vida pelo trabalho, os seres humanos não apenas transformam a natureza e a si mesmos, “[...] mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p.2).

No intercâmbio com a natureza, ao produzir os bens de que necessita para sua sobrevivência, o ser humano se relaciona com os demais e gera conhecimentos, padrões culturais, aperfeiçoa a si mesmo, constitui a vida social e se conscientiza.

Dentro dessa reflexão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.5) perguntam: “Onde estaria o “fim do trabalho” senão na sua identificação com o emprego assalariado característico da sociedade capitalista?”. Para eles, trabalho não se reduz à forma de salário. O trabalho existirá na vida humana, enquanto atividade fundamental, enquanto existir vida. O que muda nesta perspectiva é a natureza do trabalho, as relações de trabalho e produção. Ao longo da história da humanidade, as formas de trabalhar e de se apropriar do produto do trabalho e dos instrumentos de trabalho se constituem de modo diverso.

Ao procurar os meios de subsistência no trabalho precoce, crianças e adolescentes se educam. Os adultos também se educam no trabalho. Quando se fala em trabalho como

princípio educativo, na relação da educação com o trabalho, não se quer afirmar que todo trabalho é bom. Em certas condições, ele é bom. Ao se indagar sobre que condições são estas, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.5) afirmam: “São aquelas que estão além das aparências dos fenômenos, das relações imediatas, visíveis.”

Além disso, evidenciam-se ainda as condições de trabalho de milhões de trabalhadores, que são de privações na vida pessoal familiar e nas demais instâncias sociais. A exploração do trabalhador efetiva-se em todos os sentidos: tanto nos baixos salários quanto na restrição de suas possibilidades de conhecimento e controle do processo do próprio trabalho.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), na sociedade capitalista o trabalho apresenta-se como uma dupla preocupação: como atividade educativa e como atividade propriamente produtiva.

Em relação ao trabalho infanto-juvenil, os autores apontam para uma dimensão importante, uma contradição na sociedade capitalista. O trabalho, em suas condições, é de exploração, não se constitui em uma atividade formativa para o jovem e a criança, capaz de promover uma relação de construção fundamental, humana. O trabalho se torna, pelo contrário, uma forma de exploração, uma estratégia de ampliação da mais-valia.

Neste sentido, quando se falar em trabalho como princípio educativo, necessário se faz parar e perguntar em que situações, em que medida o trabalho é educativo. Antes de mais nada, é preciso ficar clara a concepção que se adota de trabalho. Ianni (1986, p.9) explicita a concepção marxista de trabalho da seguinte forma:

O ser humano é trabalho. O que constitui o ser humano é trabalho. Não fiquem estranhados, porque a idéia de trabalho não significa só trabalho econômico, o trabalho que se realiza na fábrica, no escritório ou no campo. Trabalho é atividade material e espiritual.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), trabalhar significa desempenhar uma atividade, mas também realizar, expressar, objetivar, cristalizar-se, conferir novas formas, novos significados, novos tons, novas cores ao que está ao seu redor. O ser humano cria e recria os elementos que estão a sua volta, na natureza, ao seu redor. O ser humano, para sua sobrevivência e reprodução, torna o trabalho fundamental na sua produção material e espiritual.

Continuando, o trabalho, ou seja, as atividades que as pessoas executam como formas de satisfazer suas necessidades, dentro de nossa sociedade, são acompanhadas por direitos conquistados pelos trabalhadores nos últimos séculos, pelos quais vêm lutando para manter e ampliar.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), esses direitos podem ser de ordem política ou civil, individuais ou sociais. Na ordem política, por exemplo, o trabalhador tem o direito de participar da vida política como membro investido da autoridade política e expressando seu voto como eleitor. De ordem civil ou individual, pode-se citar o direito de liberdade de palavra e de pensamento, liberdade pessoal e à integridade física, direito ao trabalho, à propriedade e à justiça. De ordem social, o direito à alimentação, à moradia, ao vestuário, à saúde, ao bem-estar econômico, ao trabalho, à participação social e cultural, à educação e aos serviços sociais.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.7) afirmam que, em nossa sociedade, o que presenciamos não é o compromisso básico e fundamental com esses direitos, não é o compromisso com a criança ou com o homem no modo geral. Usando outros termos, o sujeito das relações sociais, em uma sociedade capitalista, não é a criança ou o homem: “O sujeito é o mercado, é o capital. O grande sujeito é a acumulação do capital. O que nos permite entender as condições de extrema desigualdade social e de distribuição de riqueza, com as quais convivemos secularmente no Brasil.”

Nesse entendimento, o Estado, associado ao capital, não vai se interessar pela criança, principalmente pela criança pobre da classe trabalhadora, no sentido de sua formação mais global, e sim como “[...] uma mercadoria especial, uma força de trabalho que tem uma especificidade.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p.7).

Num país de desigualdades sociais como o Brasil, a criança e o adulto pobres, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), têm acesso apenas à formação restrita, porque o compromisso desta sociedade e do capital não é com o ser humano, com o desenvolvimento da criança e do adolescente, que são precocemente especializados dentro de uma ótica de terminalidade, com fins específicos, em instituições do tipo “Sistema S”⁵ e programas do tipo “500 escolas na fábrica”.

Esse processo demonstra uma forma autoritária de disciplinamento pelo trabalho e um descompromisso do Estado com a criação de espaços adequados à socialização da criança e do adolescente na escola, com condições de vida dignas e humanas para elas, ou salários dignos para os trabalhadores e suas famílias.

⁵ Em 1942 e 1946 o Estado se desobrigava mais uma vez de manter e expandir o ensino público, editando as Leis Orgânicas (chamada Reforma Capanema) e, ao mesmo tempo que decretava as reformas de ensino industrial, comercial e secundário, criava, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) pelo decreto-lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, o SENAI surgiu para atender a uma necessidade premente: a formação de mão-de-obra para a incipiente indústria de base. Em 1946, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), por meio do decreto-lei nº 8.621. A partir do ano seguinte, o Senac passou a desenvolver um trabalho até então inovador no país: oferecer, em larga escala, educação profissional destinada a formação e preparação de trabalhadores para o comércio.

O capitalismo educa para a produtividade, a subordinação, para os seus fins de disciplina, pela especialização, pela repetição. A formação humana, nesta ótica, está a serviço da acumulação do capital. Na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), neste contexto, o trabalho se constitui como princípio educativo negativo, alienador e deformador, por ser marcado pela desqualificação das tarefas, pela repetição, pela especialização, pela divisão social do trabalho (manual ou intelectual ou físico), pela subordinação do espaço humano a serviço da acumulação do capital.

O trabalho como princípio educativo, a politécnica e a educação unitária foram temas muito discutidos nas décadas de 1980 para a confecção do texto da Constituição Federal, aprovada em 1988, e agora para a elaboração de nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996). Fazia-se uma crítica da profissionalização expressa na Lei nº 5.692/1971⁶ e defendia-se a introdução do trabalho na educação, mas o trabalho compreendido e vivenciado como princípio educativo.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.11) colocam que o trabalho é entendido como parte fundamental da ontologia do ser social.⁷ Pelo trabalho e pela ação sobre a natureza se dá a aquisição da consciência. “O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.”

O ser humano vai ser impulsionado pela consciência moldada por esse agir teórico, prático, político ou poético, em sua luta para modificar a natureza. Diferentemente dos outros animais, que agem pelos instintos, o ser humano age por meio de mediações dos recursos espirituais e materiais que ele implementa para alcançar seus objetivos.

Segundo Saviani (2003, p.2 e p.12),

A noção de politécnica deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. [...] A idéia de politécnica envolve a articulação entre o trabalho intelectual e manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento.

⁶ A Lei nº 5.692/1971 (reforma do ensino de primeiro e de segundo graus) tinha por base uma pedagogia tecnicista nos mais variados graus de ensino, a crítica que se faz a essa lei é que ela veio a atender ao mercado como aparelho reprodutor da ideologia dominante e/ou instrumento da classe dominante utilizado para a exclusão e controle das classes populares.

⁷ Tiveram subsídios em relação a ontologia do ser social no filósofo húngaro Geog Lukács.

O autor afirma ainda que o trabalho continuará sendo do homem e este comandará e controlará todo complexo de suas próprias criaturas.

Pode-se concluir, pois, que o conceito de educação tecnológica e politécnica está no segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo e que, nas diferentes etapas da educação básica, o trabalho deve ser explicitado como o conhecimento, a ciência e a tecnologia que se relacionam com as ações, o processo do trabalho, transformado em força produtiva.

1.2 Ciência e tecnologia: uma nova globalização é possível?

O efeito da globalização faz mudanças drásticas, rupturas até, no nosso modo de ser, agir, pensar, sentir, imaginar, fabular. A descoberta que o pensamento científico está realizando não é a mesma de outros tempos: apresenta outras características, outros métodos, outras propriedades em relação à sociedade global no final do século XX e no século XXI, pois vivemos, é claro, num mundo em transformações. Ianni (2000, p.13) em relação à “Teorias da Globalização”, afirma:

Ocorre que o globo não é mais exclusivamente um conglomerado de nações, sociedades nacionais, Estados-nações, em suas relações de interdependência, colonialismo, imperialismo, bilateralismo, multilateralismo. Ao mesmo tempo, o centro do mundo não é mais votado só ao indivíduo, tomado singular e coletivamente como povo, classe, grupo, minoria, maioria, opinião pública. Ainda que a nação e o indivíduo continuem a ser muito reais, inquestionáveis e presentes todo o tempo, em todo lugar, povoando a reflexão e a imaginação, ainda assim já não são “hegemônicos”. Foram subsumidos, real ou formalmente, pela sociedade global, pelas configurações e movimentos da globalização. A terra mundializou-se de tal maneira que o globo deixou de ser uma figura astronômica para adquirir mais plenamente sua significação histórica.

Segundo Gadotti (2004, p.2), numa economia globalizada, cada vez mais se organizando em blocos, a unidade se torna um imperativo mundial, a integração já não é apenas uma aspiração, mas uma realidade em processo e uma necessidade vital para o desenvolvimento de povos e nações. Qual seria o papel da educação nesse contexto? O momento em que vivemos hoje é de busca e de consensos mínimos para a construção de uma unidade na diversidade que se tornou um imperativo histórico.

Tanto o desenvolvimento científico e tecnológico quanto o desenvolvimento econômico, caracterizam-se hoje por sua globalização. A inter-relação e a interdependência das economias, mercados, tecnologias, comunicações, problemas ecológicos, etc arrastam o mundo inteiro para a integração. Por isso não está em discussão a necessidade de todos os países se integrarem. Está em questão o tipo de integração. Os processos de globalização e de regionalização são processos complementares. (grifos do autor).

O ensino técnico profissional deve contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico. Para tanto, não pode ser pensado como um modelo de educação que visa somente à técnica pela técnica, num contexto único. Seu objetivo deve ser mais amplo: a disseminação do “conhecimento”, tornando-o globalizado. O conhecimento técnico e científico deve ser socializado a fim de contribuir para o desenvolvimento tecnológico de todos os povos, respeitando, porém, sua cultura, seus valores e seus modos de vida. Esse desenvolvimento não deve, portanto, pôr em xeque a liberdade de pensamento, de criatividade, de espírito de busca, e de repasse dos conhecimentos adquiridos, com responsabilidade, liberdade e autonomia humana. A tecnologia precisa ser vista como um conhecimento que se aprende; portanto, compartilhado.

Os avanços científicos e tecnológicos mostram que esse é um processo irreversível, que tende a se ampliar dentro de uma “rede” de conhecimentos “compartilhados”, nas sociedades globalizadas, termos esses bastante usados também nos conhecimentos informatizados de computadores.

Há duas mutações ora em gestação: a mutação filosófica em relação à espécie humana e a mutação tecnológica ocorrida com a emergência das técnicas da informatização, divisíveis, flexíveis e até dóceis, porque se adaptam a todas as culturas e meios. Por isso, enquanto formas democráticas de sua utilização, essas técnicas estarão a serviço do homem e do planeta.

Schaff (1993) afirma que, provavelmente, nas novas condições da sociedade informática, dentro de suas reflexões sobre o mundo dos valores humanos, este mundo será melhor se tomarmos como sistema de referência os valores humanistas interiorizados pelos sujeitos, em suas relações. Se o indivíduo aceita a opinião pública, reconhecendo seus valores, seus laços sociais são permanentes e o indivíduo está socialmente adaptado; caso contrário, o indivíduo, em relação à sociedade, torna-se alienado. O autor afirma que foi verificado por ele, empiricamente, “[...] que o sistema de valores aceito pelo indivíduo exerce uma influência dominante sobre suas relações sociais.” (SCHAFF, 1993, p.141).

Schaff (1993, p.153) acredita que, nas próximas décadas, o desenvolvimento não acontecerá de forma linear. “Ao contrário, fará emergir conflitos cuja solução dependerá sempre da decisão e da atividade do homem.” O futuro, para ele, é obra do homem e não um destino determinado pelo desenvolvimento da tecnologia. Dependerá do homem, de sua atividade individual e social ser mais feliz, ou não, o uso das novas tecnologias. Dessa forma, Schaff (1993, p.153) pondera que:

[...] nos países industrializados, a segunda revolução industrial conduzirá a uma sociedade em que haverá um bem-estar sem precedentes para o conjunto da população (incluindo as pessoas afetadas pelo desemprego estrutural) como também alcançará um nível sem precedentes do conhecimento humano do mundo. Também é certo que, devido à informática e às suas inúmeras aplicações, o mundo se converterá em um conjunto único e estreitamente inter-relacionado no qual todos os grandes problemas assumirão um caráter *global*.

Nessa visão hipotética de Schaff (1993), a tecnologia apresenta duas categorias intrínsecas: o tempo e o espaço. O autor destaca as mudanças dela decorrentes nas relações do ser humano que vive em sociedade. Suas relações de viver e conviver exigem uma educação que se fundamente no conhecimento, que reflita sua ação.

Schaff (1993, p.154) afirma que estamos em plena revolução industrial assentada nas bases dos processos produtivos decorrentes dos avanços da microeletrônica. Esta revolução técnico-científica é constituída de uma tríade: a revolução microeletrônica, a revolução da microbiologia e a revolução energética. Segundo o autor, esta revolução industrial vai colocar uma série de problemas sociais que pode ser caracterizada também como revolução técnico-científica, mas vai depender da escolha feita pelo homem das possíveis soluções alternativas, muitas vezes mutuamente conflitantes.

O futuro não é um destino determinado pelo desenvolvimento da tecnologia, mas obra do homem. No cenário atual vemos o *homo autocreator*, o criador do seu próprio destino e que esteve presente durante todo o desenvolvimento histórico. Ele não pode na verdade configurar de modo arbitrário este destino, tem que agir sob condições determinadas e de acordo com elas, mas, apesar disso, é livre para escolher entre as alternativas que lhe são apresentadas.

A era em que vivemos nesse novo milênio é basicamente tecnológica, inúmeras são as transformações que já se fizeram sentir, os resultados do que a ciência já produziu ou está produzindo, inúmeras são as consequências das novas tecnologias; o homem, a cada dia, também vai se modificando à luz desta nova realidade: passou a ter maior qualidade de vida, conseqüentemente aumentou, também, sua média de vida se comparado, por exemplo, com o homem do século passado.

Grinspun (1999, p.16), em relação à tecnologia, vai nos dizer que:

Não se pode avaliar ou indicar com precisão aonde as tecnologias levarão o homem neste novo milênio que se aproxima: a globalização, as novas políticas de governo, os novos grupos formados na sociedade (por exemplo, via Internet) nos dão alguns modestos exemplos de radicais mudanças e novas transformações neste tempo vivido.

A relevância do avanço tecnológico na sociedade contemporânea está ratificada em todos os seus domínios, seja no campo econômico, seja político, seja social e seja pedagógico, mas não se pode precisar e/ou avaliar até onde a tecnologia e seus resultados, nessa cumplicidade permanente, transcendem aos seus resultados e/ou produtos. Ao conceituar tecnologia, Grinspun (1999, p.48) afirma que:

Etimologicamente, tecnologia provém de técnica, como já vimos, cujo vocábulo latino *techné* quer dizer arte ou habilidade. Esta derivação mostra que tecnologia é uma atividade voltada para a prática, enquanto a ciência é votada para as leis a que cultura obedece.

Nesse sentido, a tecnologia é a arte ou habilidade prática desenvolvida dentro de uma determinada cultura, no contexto das relações sociais e dentro do seu desenvolvimento histórico, que se torna conhecimento científico e é transformado em técnica que, por sua vez, irá ampliar a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos. Isso pode ser um bem ou um mal; se de um lado o processo de produção torna-se mais ágil com as novas tecnologias para o setor produtivo, por outro lado, para o trabalhador nem sempre é o mais desejado, pois pode acarretar consequências de ordem social, como a questão, por exemplo, do emprego/desemprego.

Num processo contraditório e angustiante, corremos um risco de, por um lado, não nos engajarmos no processo mundial e perdermos a competitividade, se as tecnologias que vão surgindo para beneficiar os homens no mundo globalizado deixarem de ser adotadas, para satisfazer o sistema, em termos de trabalho, “[...] mas se, por outro lado, beneficiamos só esse aspecto de utilização cada vez maior das tecnologias de primeira linha, podemos estar, também, correndo o risco de perder – de vez – o homem para a máquina.” (GRINSPUN, 1999, p.50).

Continuando, na visão de Grinspun (1999, p.51 e 52), a evolução do conceito de tecnologia e ciência está relacionada a todo um contexto onde ela se insere.

A tecnologia caracteriza-se, de uma maneira geral, como um conjunto de conhecimentos, informações e habilidades que provem de uma inovação ou invenção científica, que se operacionaliza através de diferentes métodos e técnicas e que é utilizado na produção e consumo de bens e de serviços. Ciência e tecnologia estão sempre juntas, não apenas em termos do conhecimento estruturado e fundamentado, mas também em termos da prática efetivada. A ciência está comprometida com os princípios, as leis e as teorias, enquanto a tecnologia representa a transformação deste conhecimento científico em técnica que, por sua vez, poderá gerar novos conhecimentos científicos. Em outras palavras, é um conhecimento e uma ação que não param jamais, em constante reciprocidade, na medida em que a tecnologia está buscando, permanentemente, aperfeiçoar as mudanças

trazidas pela ciência. Esta dá o suporte teórico e a tecnologia, a infraestrutura com seus instrumentos tecnológicos, surgindo assim uma nova produção técnica que está sempre em busca de novos conhecimentos científicos.

Considera-se científico o produto acadêmico que tenha qualidade formal. Demo (1988, p.47), falando em tecnologia e técnica, no campo tecnológico, a qualidade formal significa perfeição na montagem e na seleção de instrumentos de manipulação da realidade.

Tecnologia concretiza a capacidade humana de inventar instrumentalidades capazes de enfrentar problemas importantes e de configurar caminhos de solução. Técnica é intrinsecamente um esforço de montagem instrumental, realizando um dos traços mais próprios da ciência positivista ocidental. É forma de dominar a natureza e o homem sem discutir a natureza e o homem. Por quê e o quê dominar não são objeto de discussão, mas apenas como dominar.

Grinspun (1999) diz que a educação tecnológica possui um significado complexo e esta expressão envolve, além dos pilares da educação em si, todos os aspectos que dizem respeito à tecnologia, em especial à ciência e à técnica. Pressupõe uma dimensão pedagógica nos fundamentos de sua atividade técnico-científica que possibilite oferecer os conhecimentos que visem à formação humana inserida na cultura de seu tempo, na sociedade de que participa e nas mudanças que acredita coletivamente poder alcançar.

Santos (2008, p.17) afirma que está sendo abusivamente mencionado o extraordinário crescimento do progresso das técnicas e das ciências; estamos vivendo “[...] num mundo confuso e confusamente percebido”. Todo esse processo é fabricado pelo homem em seu meio físico, tornando esse mundo “*confuso e confusamente percebido*”, com apego a chavões, às meias verdades, confusamente interpretado, faltando um enfoque totalizante.

Num mundo que muda rapidamente, como fazer para avançar os conhecimentos? “Como adquirir o espírito de sistema, susceptível de permitir uma análise correta, neste período técnico-científico-informacional, chamado também de globalização” (SANTOS, 1998, p.19).

No mundo globalizado, o mercado externo cobra mais velocidade com suas exigências de competitividade. Essa velocidade, segundo Santos (2008), é um dado duplo da política e não da técnica, pois a técnica poderia ser usada diferentemente em função do conjunto de escolhas sociais e o político está relacionado com o poder dos agentes e a legitimação dessa escolha, que justificam o modelo de civilização.

As técnicas, no mundo atual, estão em toda parte: na circulação, na produção, na política, na cultura, no território. Vivemos num emaranhado de técnicas, estamos todos

mergulhados no reino do artifício. Os objetos e as ações derivam da técnica, que estão permanentemente no espírito e no corpo do homem.

Na medida em que as técnicas hegemônicas, fundadas na ciência e obedientes aos imperativos do mercado, são hoje extremamente dotadas de intencionalidade, há igualmente tendência à hegemonia de uma produção “racional” de coisas e de necessidades, e desse modo uma produção excludente de outras produções, com a multiplicação de objetos técnicos estritamente programados que abrem espaço e nos governam. (SANTOS, 2008, p.128).

Nesse sentido, cria-se uma racionalidade hegemônica dominante de serviços, ideias e relações e uma grande parte da sociedade não pode ter acesso aos serviços, às relações e às ideias que se multiplicam na base dessa racionalidade hegemônica, que constituem “[...] a base primeira da produção de carências e de escassez.” (SANTOS, 2008, p.128).

Entre outras coisas, a situação contemporânea revela três tendências: “1. uma produção acelerada e artificial de necessidades; 2. uma incorporação limitada de modos de vida ditos racionais; 3. uma produção ilimitada de carência e escassez.” (SANTOS, 2008, p.129).

Essa produção desenfreada de técnicas, potências, velocidades cria paralelamente desigualdades, necessidades, porque não há satisfação para todos. Não significa que a produção necessária seja globalmente impossível, e sim que a distribuição do que foi produzido (necessária ou desnecessariamente) é desigualmente distribuído. A necessidade, segundo Santos (2008), existe para todos, em formas diferentes, as quais ele simplifica mediante duas situações: para os “possuidores” e para os “não-possuidores”.

A convivência com a escassez dos “não-possuidores” é conflituosa e até pode ser guerreira. Suas vidas na esfera do consumo é como subir numa escada rolante, no sentido da descida. Não têm descanso e nem repouso, é como se fosse um campo de batalha. Cada dia acabam oferecendo uma nova experiência de escassez. (SANTOS, 2008).

Nessa briga pela sobrevivência, cotidiana e individualmente, não há força de negociação, não há negociação possível para eles. Estas forças são asseguradas, porque as experiências imperativamente se renovam. A riqueza dos “não-possuidores” é a prontidão dos sentidos e se dá como rotina. Nesta força de ação, eles se eximem da contra-finalidade e, na busca de materiais finitos, cultivam a busca por bens infinitos, como a liberdade e a solidariedade, que aumentam à medida que mais se distribuem. (SANTOS, 2008).

Uma das buscas de um mundo diferente passa pelo abandono das lógicas perversas, que fundamentam e presidem as atuais práticas econômicas e políticas hegemônicas dentro

dessa racionalidade viciada. O chamado mercado global se materializa, dentre outras formas, pelas exportações e importações, que são prioridades conduzidas pela atual subordinação ao modo econômico único e têm trazido consequências para todos os países. (SANTOS, 2008).

Amplia-se o número de pobres em todos os continentes e diminui a qualidade de vida da maioria da população, pois a globalização atual deixou de lado a política do bem-estar social, que amparava os menos favorecidos, num passado recente, com a argumentação de que os recursos sociais e o dinheiro primeiramente devem ser utilizados para facilitar a incorporação dos países na onda globalitária. (SANTOS, 2008).

Uma das influências da globalização, indireta ou indiretamente, para a maior parte da humanidade, recai sobre todos os aspectos da existência: a vida cultural, a vida econômica, as relações interpessoais, a própria subjetividade. Os indivíduos, no fenômeno da globalização, não são afetados de forma igualitária, devido à diversidade dos lugares e das pessoas. (SANTOS, 2008).

O fenômeno da globalização, na realidade, agrava mais a heterogeneidade, dando-lhe um caráter mais estrutural. Uma dessas consequências é a nova significação da cultura popular, capaz de se rivalizar com a cultura de massas, e outra consequência aponta para um novo período histórico, denominado período popular ou demográfico, que produz as condições necessárias ao renascimento das próprias massas. (SANTOS, 2008).

Nesse sentido, segundo Santos (2008), em relação à cultura, o fenômeno de globalização busca impor uma homogeneização sobre a cultura popular, que é a cultura de um povo, entre pessoas de determinadas regiões, através dos meios de comunicação, mostrando-se indiferente à cultura de uma determinada sociedade, lugar, sua realidade, seus costumes. O mercado vai impondo com menor ou maior força, ali e aqui, elementos maciços da cultura de massas produzidos para a população em geral, indispensável ao reino do mercado, e à expansão paralela das formas de globalização técnica, cultural, econômica e financeira. Esta conquista, porém, jamais é completa, pois a cultura popular, que é a cultura de um povo, preexiste, e mostra-se resistente.

Uma coisa parece certa no sentido de alcançarmos uma outra globalização: mudanças não virão do centro do sistema, numa ruptura do capitalismo. “As mudanças sairão dos países subdesenvolvidos.” (SANTOS, 2008, p.154).

Apesar de o sistema capitalista globalizado criar obstáculos para que países subdesenvolvidos possam alcançar um estágio mais elevado de cooperação e de engajamento, cada país, a partir de suas características próprias, cria modelos alternativos que farão ultrapassar a etapa das relações meramente comerciais.

O mundo globalizado está criando tanta materialidade que se permite um uso diferente daquele que era o da base material da industrialização e do imperialismo. Antes, a técnica das máquinas exigia investimentos maciços, seguindo-se a concentração dos capitais e do próprio sistema técnico e a massividade. Tinha-se uma inflexibilidade moral e física das operações caminhando para o uso limitado da criatividade e da inteligência. Com o advento do computador, símbolo das técnicas da informação, o requisito que se reclama é o uso da inteligência. Essa técnica não exige tanto capital. Se tivermos condições políticas favoráveis ao uso do computador, este será “[...] capaz não só de assegurar a liberação da inventividade como torná-la efetiva.” (SANTOS, 2008, p. 164).

As técnicas contemporâneas, em relação ao passado, são mais fáceis de imitar, inventar ou reproduzir. Neste sentido, combinando eletrônica e informática com a retomada da criatividade, Santos (2008, p.165) considera que:

[...] a possibilidade de superação do imperativo da tecnologia hegemônica e paralelamente admitem a proliferação de novos arranjos, com a retomada da criatividade. Isso, aliás, já está se dando nas áreas da sociedade em que a divisão do trabalho se produz de baixo pra cima. Aqui, a produção do novo e o uso e a difusão do novo deixam de ser monopolizados por um capital cada vez mais concentrado para pertencer ao domínio do maior número, possibilitando afinal a emergência de um verdadeiro mundo da inteligência. Desse modo, a técnica pode voltar a ser o resultado do encontro do engenho humano com um pedaço determinado da natureza – cada vez mais modificada -, permitindo que essa relação seja fundada nas virtualidades do entorno geográfico e social, de modo a assegurar a restauração do homem em sua essência.

Com o efeito da comunicação informatizada, podem-se identificar situações de desamparo a que as populações são relegadas, tanto na vida material como na ordem intelectual, o que leva, paralelamente, a novas possibilidades de ampliação da consciência e a um maior reconhecimento da condição de escassez. (SANTOS, 2008).

O indivíduo, com o efeito da comunicação informatizada, sente-se fortificado e busca uma cidadania que ultrapassará a busca pelo consumo. O primeiro aponta para reformas institucionais e práticas e a segunda a reconstrução das condições jurídicas e materiais que permitem fortalecer o bem-estar. Nesse sentido, pode ser observado o peso da cultura popular, o que possibilita o renascimento uma técnica desejada por todos, que tornou possível, nos dias de hoje, o uso imaginativo e consciente em cada lugar, de toda a modalidade de trabalho e de todo tipo de oferta tecnológica. (SANTOS, 2008).

Nessa era globalizada, mesmo que sejam diversas as condições de participação nas relações de produção, “[...] a humanidade pode identificar-se como um todo e reconhecer sua

unidade, quando faz sua entrada na cena histórica como um bloco. É uma entrada revolucionária, graças à interdependência das economias, dos governos, dos lugares.” (SANTOS, 2008, p.170-171).

A crise por que passa o sistema põe à mostra a perversidade subordinada aos interesses do capital. Mesmo que críticas ainda não tenham sido elaboradas de forma sistêmica, a situação se encaminha para o descrédito dos discursos dominantes, pois as pessoas estão se apropriando da verdade contida, de forma penosa, em processos de conscientização. Esses processos não são homogêneos, nem segundo as classes sociais ou situações profissionais, nem segundo lugares, nem quanto aos indivíduos.

Olhar criticamente a história em que vivemos é nosso papel pessoal, o que inclui uma apreciação filosófica da própria situação frente à comunidade, à nação, ao planeta, ao mundo. Essa valorização como pessoa nos faz refletir, também, a partir da noção do que é ser um consumidor para poder daí alcançar a idéia de cidadão e de homem integral.

De acordo com Santos (2008), vivemos num mundo complexo e confuso, marcado por objetos e ações e todas as suas multiplicações de forma incessante, mas marcado, ainda, por uma força com a qual a ideologia penetra nesses objetos e ações, na produção da história. A existência de uma técnica globalizada permitirá que cada coisa, artificial ou natural, seja redefinida em relação ao do planetário. “Essa totalidade-mundo se manifesta pela unidade das técnicas e das ações.” (SANTOS, 2008, p.171).

Para este importante intelectual brasileiro, as técnicas, em sua forma material, talvez sejam irreversíveis, mas, enquanto existência, podem obter outra significação e outro uso; portanto, a globalização atual não é irreversível. (SANTOS, 2008, p.174).

Com o processo de globalização da economia e de reestruturação produtiva, o capitalismo vive um novo padrão de acumulação, que por sua vez determina novas formas de relação entre Estado e sociedade. O mercado, nesse contexto, é marcado por novas exigências de competitividade e passa a exigir cada vez mais qualidade com menor custo.

[...] a base técnica de produção fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós 2ª guerra até o final dos anos sessenta, vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade. (KUENZER, 1998, p.116).

O movimento flexível, que se constitui na intensificação do processo histórico de intencionalização da economia, embora não seja novo, reveste-se agora de novas

características, assentado nas transformações tecnológicas, em novas formas de organização e gestão do trabalho e na descoberta de novos materiais.

Segundo Kuenzer, as tendências pedagógicas conservadoras, em todas as suas - modalidades ainda dominantes em nossas escolas, que vieram para atender às demandas da organização do trabalho de base taylorista/fordista, fundamentam-se no princípio educativo que, embora privilegie “[...] ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação.” (KUENZER, 1998, p. 117-118).

Segundo Kuenzer (1998, p.118), as pedagogias tradicionais centravam-se ora nas atividades, ora nos conteúdos, mas nunca se comprometiam com o estabelecimento de uma relação entre o conhecimento e o aluno que, verdadeiramente, integrasse método e conteúdo, a fim de propiciar o domínio intelectual das práticas produtivas e sociais. Por serem fundamentadas na lógica formal, sempre foram regidas por uma concepção positivista de ciência, “[...] onde cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concretas.”

Estas pedagogias, ao longo dos anos, foram organicamente reconhecidas em sua forma de atender às demandas de uma sociedade cujo modo de produção dominante, de divisão entre tarefas operacionais e intelectuais (dirigentes), caracterizava-se por uma base de tecnologia relativamente estável e rígida. A tecnologia e a ciência eram incorporadas através de máquinas eletromecânicas, que exigiam apenas a troca de uns poucos componentes e demandavam um grau de desenvolvimento intelectual que exigia apenas a memorização.

Kuenzer (1998, p.119) mostra que essa realidade vem mudando:

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista transforma radicalmente esta situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, vai cedendo lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção.

Atualmente, o que se denomina como processo de “reestruturação produtiva” é o conjunto de transformações sociais, econômicas e políticas que se dá em duas frentes complementares. Há os avanços dos sistemas de organização flexíveis, como o toyotismo,

deixando obsoleto e sistema taylorista/fordista de organização do trabalho e de relações entre empresas, ao longo da cadeia produtiva. O avanço das políticas neoliberais, que é contra as medidas protecionistas do Estado, em termos de compensações sociais à classe trabalhadora, defende o recuo da ação estatal protetora de reservas de mercado a empresas nacionais.

Neste sentido, como a ciência vai para o piso da fábrica, aproximando-se do trabalhador, pela mediação do engenheiro, a escola, na figura do professor, também muda de função “[...] não mais ensina através de relações interpessoais com os alunos, mas estabelece a mediação entre eles e a ciência no seu acontecendo, na práxis social e produtiva, gerenciando, portanto, o processo de aprender.” (KUENZER, 1998, p.129).

Para tanto, será necessário pesquisar a organização do trabalho, os rituais, os tempos os espaços, as novas tecnologias, os regimentos, as grades curriculares, tudo que objetiva e concretiza a pedagogia da escola ou da fábrica. Todavia, os sujeitos que interferem nessa relação educativa é que será o objeto central de estudo nessas pesquisas, pois “[...] é constitutivo em toda prática educativa e cultural ser uma ação humana, de sujeitos humanos, daí estar sempre marcada pela diversidade de experiências culturais dos sujeitos que dela participam.” (SAVIANI, 1999, p.165).

Conclui-se, com tudo isto, que se vive hoje um período da “era da inovação galopante”. As tecnologias do presente, em comparação com o que o mundo conheceu anteriormente, difundem-se com muita rapidez, em disparada até, tornando difícil acompanhar seu desenvolvimento. Antes, o processo era de difusão gradual e, hoje, esse processo chega a ser brutal. Ao analisar o movimento da produção da vida, por meio dos objetos e das ações, Santos (2002, p.29) afirma, acerca da natureza e do papel das técnicas:

É por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço. Essa forma de ver a técnica não é, todavia, completamente explorada.

O ser humano ainda tem muito que explorar em relação à ciência e à tecnologia, a fim de compreender esse invencível mundo globalizado, cheio de ideias e culturas diferenciadas. Não podemos pensar, ingenuamente até, que a educação possa resolver sozinha o problema da integração, mas é, sem dúvida, um fator importante de sua formação e consolidação. A educação poderá constituir um grande espaço solidário entre os países no mundo globalizado para participar ativamente na criação de um pensamento social, científico, técnico, político e de apoio ao surgimento de novas sociedades no futuro.

Iniciam-se e fecham-se as análises falando em educação e no próximo item vou expor a política educacional brasileira em tempos neoliberais.

1.3 Um pouco de política educacional: a escola em tempos neoliberais.

A educação, no contexto da globalização e da política neoliberal, expressa a hegemonia de novos paradigmas culturais, tecnológicos, políticos, econômicos e, especificamente na educação profissional, com recorrência à “teoria do capital humano”, em sua nova ressignificação, objetivando a lógica do capital flexível e integrado. “A teoria do capital humano”, antes entendida como educação não meramente ornamental, é hoje decisiva para o desenvolvimento econômico. Considera-se que a educação potencializa o trabalho. Postula-se uma estreita ligação entre educação, escola e trabalho.

O contexto histórico da globalização, da reestruturação político-ideológica neoliberal e da reestruturação técnico-científica provoca profundas mudanças nas estratégias da ordenação político-jurídica das instituições educativas formais e das políticas educacionais brasileiras.

Nesse sentido, faz-se necessário abordar a educação em sua inserção mais ampla, no espaço teórico-analítico das políticas públicas.

Azevedo (2004 p.XII-IX), referindo-se à educação como política pública, destaca que:

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois é tentar o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação [...].

Nesta perspectiva, é fundamental conceber o conhecimento não como produto de um único espaço, mas, de forma mais abrangente, como resultado de uma gama de atividades mentais, lúdicas, práticas de homens e mulheres, na realização do trabalho, nas relações sociais de produção de um determinado tempo e de uma sociedade específica. No nosso caso, o contexto onde esses processos se desenvolvem consiste em uma sociedade capitalista, dividida em classes sociais, com interesses marcadamente antagônicos.

As diferentes políticas educacionais, no entanto, têm tratado essa problemática de maneira descontextualizada: por um lado, têm superestimado a importância do trabalho e, por outro, não têm discutido seu real significado para a construção do homem e sua cultura, tampouco a forma como tem se organizado na sociedade.

Estas políticas, no Brasil contemporâneo, têm se orientado pelo modelo neoliberal, que vem se instalando hegemonicamente no mundo de forma impositiva e seus reflexos na instituição escola dificultam a promoção da igualdade e da solidariedade humana, ou seja, a emancipação do trabalhador.

Moraes (2002, p.15) afirma “O neoliberalismo econômico acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça.” A intervenção da autoridade pública é vista como uma intrusão indevida sobre as iniciativas privadas, sendo no máximo e tolerada.

Debrey (2002, p.30 e 31), em relação á ideologia neoliberal, vem afirma que:

A ideologia neoliberal assimila o forte conteúdo liberal clássico de fundamentalismo de mercado, com nova roupagem teórica, e, ao mesmo tempo, ancora-se na estrutura de poder político do Estado com mecanismo real e concreto de intervenção e proteção aos interesses práticos das atividades econômicas e políticas demandadas pelo capital. [...] Portanto, a ideologia neoliberal do capital global fundamenta-se na lógica planetária do capital capitaneada pelo Grupo dos Sete – G7 (Estados Unidos da América, Alemanha, Japão, França, Inglaterra, Itália e Canadá), articulada institucionalmente por organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Organização Internacional do Comércio (OIC), dentre outros.

Na visão de Ulhôa (1999), o liberalismo exclui qualquer intervencionismo do Estado e reduz suas funções a apenas três: polícia, justiça e segurança nacional, relegando a segundo plano a educação, a saúde, a assistência social. Esse liberalismo é o mesmo, rebatizado e radicalizado em alguns aspectos, cujos efeitos nós, brasileiros, já conhecemos como elevação do desemprego, concentração abusiva de renda, agravamento das desigualdades sociais e aumento do número de “excluídos”, uma prática de desumanização a olhos vistos dentro da moldura da globalização, “[...] desumanizando o Globo a olhos vistos e tornando a vida absurda e reduzida a números e porcentagens, num monetarismo selvagem presidido pelo (FMI).” (ULHÔA, 1999, p.39).

Para criar categorias de legitimação, o Estado neoliberal traça estratégias que definem os problemas sociais de modo simplificado e transfere à comunidade problemas que não lhe interessa resolver. “O neoliberalismo é planejado para se contrapor ao Estado intervencionista e de bem estar-estar.” (ANDERSON, 1998, p.9).

À luz da concepção neoliberal em suas relações com as políticas de reestruturação produtiva, Debrey (2002, p.26) afirma que:

O contexto histórico da globalização, da reestruturação técnico-científica e da reestruturação político-ideológica neoliberal provoca profundas mudanças nas estratégias das políticas educacionais brasileiras e na ordenação político-jurídica das instituições educativas formais. [...] expressa, no mundo real, uma tentativa de ajuste suplementar à nova divisão internacional do trabalho e às relações de produção e acumulação flexível do capital, subordinado-as à lógica do mercado global seletivo, e, excludente, do capital e da exclusão social. Caracteriza, portanto, a hegemonia do privado sobre o público, o não – compromisso social da educação com a sociedade e a ausência de universalização e da distribuição coletiva do saber escolar de qualidade técnica e científica, politicamente autônoma, ética e solidária.

No âmbito da educação, o neoliberalismo exerce uma pressão cada vez maior sobre a escola, visto que no projeto neoliberal a educação tem papel estratégico. A sua intervenção na educação, para servir aos propósitos empresariais e industriais, portanto do capital, apresenta duas dimensões muito bem demonstradas por Silva (1995, p.12) quando explicita:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

Dentre as estratégias neoliberais para a escola estão os mecanismos de avaliação que começaram a ser desenvolvidos em fins da década de 1980 como contraface do discurso da democratização. As propostas políticas tinham o sentido mercantil de consequências antidemocráticas e dualizadoras que “[...] permite premiar os melhores e castigar os piores e, no marco dessa lógica meritocrática, estabelecer mecanismos de livre concorrência e escolha.” (GENTILI, 2001, p.111).

O sistema escolar, nessa relação, configura-se como um mercado, o mercado educacional, no qual as escolas têm a incumbência de definir estratégias competitivas para nele atuarem. Na perspectiva neoliberal, as instituições escolares devem funcionar como pequenas empresas produtoras de serviços educacionais. Gentili (2001, p.104), referindo-se ao papel da educação, nesta perspectiva, afirma:

[...] a educação, serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

Gentili (1995, p.116), em relação ao discurso preponderante da qualidade, afirma: “a retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e – mais dramaticamente – em um número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as conseqüências do êxito destas políticas conservadoras: os professores, os padres e os alunos.”

A escola, vista deste modo, perde sua função social e caminha a passos largos para uma racionalidade, para um processo de reestruturação que a reduz significativamente, para uma utopia que deixa claro que sua mercadoria, o *conhecimento*, deve ser produzida de forma rápida e de acordo com as normas de controle da eficiência e da produtividade.

Por isso, o conceito de qualidade de ensino, nos últimos anos, vem gerando muita polêmica entre educadores e pesquisadores preocupados com a precariedade da escola brasileira, problemática presente tanto nas declarações dos organismos internacionais como nas organizações de estudantes, passando por associações de pais e mestres, centrais sindicais, representantes de empresários, especialistas em educação e manifestações das autoridades educacionais, dentre outras.

A palavra “qualidade”, que sempre esteve presente no mundo educacional e do ensino, adquire agora uma presença mais marcante. Segundo Enguita (1995, p.96-107), “[...] vem substituir a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo.” A “qualidade”, na visão de Enguita, conota algo que “[...] distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades.”

A busca da qualidade, no que se refere ao ensino, tem a incumbência de articular-se à igualdade de oportunidades, ou seja, à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. A palavra de ordem da qualidade tem um segundo significado que indica “[...] não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais.” (ENGUITA, 1995, p.107).

Outros termos também foram incorporados aos objetivos da educação, como “desenvolvimento”, que agora se vincula ao de “competição” internacional. Nesse sentido, o deslocamento desses objetivos, na visão de Enguita (1995), não é inocente, pois enquanto a competitividade é o objetivo dos países ricos, o de desenvolvimento é a meta dos países pobres.

Ainda segundo Enguita (1995), a escola que temos carece elevar a sua qualidade, e esta meta compartilhada implica em privilegiar os aspectos qualitativos do ensino, tomando-o mais participativo, mais ativo e voltado para os interesses dos alunos. No entanto, há

divergência quanto aos indicadores de qualidade, que demandam uma compreensão do papel da educação no processo de desenvolvimento do país. Essa divergência mostra-se nos objetivos e no papel da escola quando evidenciada nos projetos educacionais nacionais.

A qualidade do ensino foi identificada, ainda, com a dotação de recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: gastos públicos aplicados, custo por aluno, relação professor-aluno e a lógica dos serviços públicos que, em síntese, pretende medir a qualidade, tendo como referência os gastos aplicados à educação.

Segundo Frigotto (1996), as análises sobre a qualidade do ensino, na perspectiva neoliberal, voltam sua atenção não mais para os gastos em recursos (humanos e/ou materiais), mas para os processos: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo, visto ser essa a lógica da produção empresarial privada. Nesta perspectiva, o fenômeno do desemprego é considerado culpa dos indivíduos que não souberam adquirir educação adequada e dos poderes públicos que não souberam oferecê-la, mas nunca das empresas que organizam os processos de trabalho e tomam as decisões sobre os empregos e os investimentos para garantir os lucros.

Hoje predomina a lógica da competição no mercado e a qualidade do ensino, ao adotar essa lógica, passa a ser identificada com os resultados obtidos pelos estudantes, tais como taxas de evasão e repetência, egressos dos cursos superiores, taxas de aprovação, comparações internacionais do rendimento escolar, entre outros. “A educação ressurge, sob as categorias de *sociedade do conhecimento e qualidade total*, como panacéia de competitividade numa sociedade tecnificada e globalizada.” (FRIGOTTO, 1996, p.14).

Segundo Enguita (1995), as discussões sobre a qualidade do ensino tiveram início nos Estados Unidos, na década de 1980, quando o sistema educacional norte-americano apontou uma série de indicadores que atestavam a inadequação de suas escolas aos “novos tempos”. As altas taxas de evasão, os maus resultados em comparação com outros países, a suposta queda do nível dos alunos, a crise de disciplina, o surgimento de matérias optativas, em detrimento das tradicionais, são alguns dos indicadores que colocam a questão da qualidade de ensino no centro dos discursos dos responsáveis pelas políticas educacionais norte-americanas. A palavra de ordem da qualidade não se veria obscurecida pela da igualdade.

Se, em décadas anteriores, a questão da qualidade era colocada no seio das discussões sobre a igualdade de oportunidades, neste momento, a palavra de ordem da qualidade não estaria relacionada com a igualdade. Agora, a qualidade passa a ser sinônimo de “excelência”. Por trás de todas essas questões, porém, estava a preocupação da sociedade americana com a concorrência, na economia mundial, dos japoneses e dos novos países industrializados da

zona do Pacífico, os chamados “Tigres Asiáticos”, com sua crescente participação no mercado mundial.

Nos anos de 1990, a questão da qualidade do ensino tomou novo impulso, embalada, pela acirrada competição na economia internacional. Mais uma vez, o sistema educacional tornou-se o vilão das mazelas sociais, como o desemprego, da falta de qualificação da mão-de-obra, dentre outros. Quando se insiste no *ajuste* entre educação e emprego, entre o que o mundo empresarial requer e o que o sistema escolar produz, a diferença negativa é debitada à educação.

Debrey (2002, p.31), em relação à política educacional voltada para os ditames do neoliberalismo, afirma que:

A reforma da educação pelo Estado brasileiro, na década de 90, e, em particular, a formação profissional, coaduna-se com a política de conteúdo neoliberal, assentado-se no Estado mínimo (que se torna máximo, quando objetiva proteger o capital monopolista), na abertura econômica e financeira e na auto-regulação do mercado, como também no direcionamento do fundo público, com maior amplitude para os setores privados e para a esfera pública não estatal.

Uma das principais características de um discurso neoliberal é a transferência da responsabilidade, com relação a questões de ordem estrutural da sociedade, para os indivíduos e os poderes públicos, como já citamos anteriormente. Na concepção liberal, portanto, os critérios de qualidade do ensino são similares aos formulados pelas empresas: adaptabilidade e ajuste do mercado, competitividade e rentabilidade.

Nas palavras de Gentili (1995, p.177), sobre o fato de que a qualidade pressupõe um direito e não uma mercadoria de venda, ao que der a melhor oferta,

Não existe “qualidade” com dualização social. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: “qualidade” para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio”. Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os “excluídos” tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos.

A ideologia marcante do neoliberalismo já está de certa forma tão disseminada que é difícil, neste momento, prever uma reviravolta econômica e social. Essa forte ideologia, deixa marcas não só na política, mas no estilo de vida, imprimindo uma inércia nas pessoas que as torna desencorajadas para lutar contra o sistema. A esse respeito, Azevedo (2004, p.X)

expressa-se: “[...] o neoliberalismo teve, no campo da cultura e da ideologia, o êxito do convencimento a respeito da não existência de outras alternativas para a organização e as práticas sociais.” Em grande parte das elites políticas e dos setores das sociedades capitalistas, enraizou-se a inevitabilidade dos novos modos da (des)regulação social criando as condições para que se difundissem.

Essa (des)regulação ganhou centralidade na educação, como evidencia Azevedo (2004, p.X):

Por um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, na medida em que esta forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação.

O modelo preponderante de sociedade existente, fruto das idéias desenvolvidas pelo neoliberalismo, adequado para alguns para a integração dos países e única alternativa viável para produzir a modernização do modelo, tende a consolidar uma sociedade de excluídos (setores marginalizados) de uma participação social e econômica que resgate sua dignidade humana, e uma sociedade privilegiada (setores acumuladores de rendas) econômica e socialmente.

Frigotto (1995) afirma que a questão não é de negar o progresso técnico, os processos educativos e de qualificação, o avanço do conhecimento, ou de fixar nos planos das perspectivas da resistência, das lutas, nem de identificar-se com os homens de negócio nas novas demandas, ou, então, uma preocupação humanitária. Trata-se de disputar esse espaço concretamente, ou seja, conquistar o controle dominante do progresso técnico, da qualificação, do avanço do conhecimento; arrancá-los da lógica da exclusão e da esfera privada e submetê-los ao controle democrático do Estado, a fim de satisfazer e potenciar a satisfação das necessidades humanas.

Bianchetti (1996, p.107) em suas considerações finais em relação aos seus estudos do modelo neoliberal e das políticas educacionais diz que:

O postulado neoliberal tem certas bases objetivas que fundamentam suas críticas. Nesse sentido, é verdade que as estruturas burocráticas do Estado tiveram um forte crescimento, o que provocou uma crise de eficiência, aspecto que se percebe com maior nitidez nas sociedades com menor desenvolvimento tecnológico aplicado as tarefas de gestão. No entanto, o que a crítica não esclarece é que essa estrutura burocrática favoreceu fundamentalmente aqueles que utilizaram o Estado como instrumento para a acumulação privada, e não aqueles que através dessa estrutura recebiam certos benefícios sociais.

Segundo Azevedo (2004), as reformas educacionais no mundo todo apresentam como objetivo a melhoria das economias nacionais, fortalecendo os laços entre trabalho, escolarização, serviços, produtividade e mercado, buscando obter melhor desempenho na aquisição das habilidades e competências relacionadas ao trabalho e, para tanto, traçam processos de avaliação que controlam os conteúdos curriculares e implantam técnicas e teorias gerenciais próprias da área da administração de empresas.

Esse novo modelo de administração educacional dissemina, entre o corpo docente e os gestores, os ideais do “gerencialismo”⁸. O modelo burocrático sentados nas bases weberianas não responde mais aos anseios dos cidadãos e cidadãs na sociedade contemporânea. O modelo gerencial incorpora esse discurso e ainda e contrapõe, destacando o controle dos gastos públicos e a demanda pela melhor qualidade dos serviços públicos.

No Brasil, essa mesma política gerencial tem sido adotada nas reformas educacionais. Nesse contexto, situa-se a concepção de autonomia para as universidades públicas e as novas estruturas das escolas técnicas federais, transformadas em CEFETs e agora em IFs. Criam-se projetos e programas para os três níveis de ensino, homogeneízam-se os conteúdos para todas as instituições, criando parâmetros, diretrizes e referenciais curriculares nacionais. Nesse mesmo quadro situa-se a política de implementação de programas de avaliação de todo o sistema nacional de educação, como o SAEB, ENEM, IDEB, ENCS, SINAIS, ENADE, entre outros.

Para Azevedo (2004), essa política de avaliação empreendida pelo Estado vem ao encontro das ideologias do neoliberalismo, legitimando as exigências do capitalismo global. Assim, o Estado, com seu poder regulador, retoma o controle sobre os currículos escolares, ao cobrar prestação de contas com relação ao “produto”, que se torna mais importante que o processo pedagógico.

⁸ “Grosso modo, a redefinição do papel do Estado na economia e a tentativa de reduzir os gastos públicos na área social – tarefa esta nem sempre bem sucedida – foram as duas saídas mais comuns à crise das dimensões econômicas e social do antigo tipo de Estado. Para responder ao esgotamento do modelo burocrático weberiano, foram introduzidos, em larga escala, padrões gerenciais na administração pública, inicialmente e com mais vigor em alguns países do mundo anglo-saxão (Grã-Bretanha, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia), e depois, gradualmente, na Europa continental e Canadá. É neste último ponto – a passagem do modelo weberiano para o gerencial – que se encontra a discussão deste trabalho. Focalizo, primordialmente, o processo de surgimento e posterior desenvolvimento do modelo gerencial (managerialism ou public management) no campo da administração pública, analisando seus limites e potencialidades, bem como se ele pode ser considerado um novo paradigma mundial. [...] O modelo gerencial e suas aplicações foram e estão sendo discutidos em toda parte. Modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos “consumidores”, métodos típicos do managerialism, são hoje parâmetros fundamentais, a partir dos quais diversos países, de acordo com as condições locais, modificam as antigas estruturas administrativas” (ABRUCIO, 1997, p.7).

Segundo Moraes (2002, p.20) “as reformas neoliberais têm como horizonte (e, portanto, como critério de avaliação de seus sucessos) a prerrogativa de definir os termos e os parâmetros do que é “racional” [...]” A proposta neoliberal de “reforma” é, pois, orientada por uma ideia reguladora: a ideia de privatização dos bens e serviços públicos.

Ao analisar algumas questões postas na virada do século para a educação e os movimentos sociais, Gentili (2001 p.125-126) afirma que a marcha para a escola pública e a marcha para a terra fazem parte do mesmo processo de “[...] luta contra a exclusão, da mesma pedagogia da esperança, assumindo assim o nosso direito inalienável à resistência, à indignação e à desobediência.”

Gentili (2001) faz, porém, uma crítica aos movimentos sociais que se constituem em outro espaço educativo de defesa dos direitos humanos e sociais, com representação democrática e participativa para o exercício da cidadania. Estes movimentos vivem, hoje, segundo o autor, uma tendência ao *instrumentalismo*.⁹

No campo educacional, essa atitude penetra de forma semelhante. Na mesma linha de pensamento, Hobsbawm (1987, p.404) afirma que “[...] falta no Brasil de hoje não é a inquietação popular, e sim organizações que pudessem mobilizar esta inquietação.” O historiador pondera que todos os momentos, todos os governantes, mesmos os das antiguidades até os dias atuais, sabiam como fazer concessões diante de pressões das massas e, se necessário, usavam de seus poderes autoritários, com punições para agitadores, a fim de manter as aparências, ou seja, usavam de todos os artifícios para evitar uma ação popular organizada.

A política educacional consiste em política social, por isso torna-se um complexo e contraditório movimento de idas e vindas das forças sociais em disputa, pois nem todos os sujeitos ocupam os mesmos lugares sociais. Assim, os direitos sociais não são encarados da mesma forma, o que confirma o caráter contraditório da sociedade nos embates políticos.

Gadotti (1983, p.140), nessa mesma perspectiva, afirma que a educação “sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a.” Sendo assim, “[...] é começar a criar espaços de uma prática pedagógica que possa ser assumida pelas classes populares e se colocar a serviço disso.”

Frigotto (1984, p.184) afirma que o ponto de partida e de chegada da ação educativa, viabilizador dos interesses da classe trabalhadora, é essencialmente político e passa pelas

⁹ [...] *instrumentalismo*: os movimentos sociais são geralmente julgados em função da realização ou não das promessas e objetivos que eles mesmos se formulam ou que outros lhes atribuem. Se para os governos conservadores os movimentos sociais quase sempre atrapalham e incomodam, para os intelectuais que os analisam eles “servem” ou “não servem” (GENTILI, 2001, p.119).

exigências de uma aquisição de saber e da competência técnica expropriada e negada pela classe dominante.

Enquanto ponto de partida, a determinação da direção da prática educativa escolar que articula os interesses da classe trabalhadora nasce na luta mais ampla das relações sociais de classe; enquanto ponto de chegada, implica a apropriação concreta de um saber objetivo que, articulado com o interesse da classe trabalhadora, reforça e amplia a sua luta hegemônica.

Na política educacional, por exemplo, não se pode esquecer quem, na escola, e principalmente no espaço da sala de aula, concretiza as definições sobre a política e o planejamento daquilo que as sociedades estabelecem para si próprias como modelo ou como projeto que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar e as relações sociais que se travam dentro da escola representam o elo de uma complexa cadeia montada para dar significado concreto a uma política, entendida aqui como um programa de ação.

Este programa de ação que se desenvolve na política educacional de um Estado, de uma nação, faz parte de uma totalidade maior. Portanto, esta política incumbe-se de ser pensada sempre em articulação com o planejamento global de uma sociedade, que constrói seu projeto de nação, o qual vai ser realizado por meio da ação do Estado.

O desenvolvimento da sociedade é atingido por meio de um projeto social pensado e planejado por forças contrárias, que tem poder de decisão e de voz e que faz chegar seus interesses até o Estado e a máquina governamental, exercendo influência nas formulações e implementações de tais ações. O desenvolvimento econômico, em qualquer sociedade, é o fator principal para qualquer planejamento e constitui as diretrizes traçadas para este desenvolvimento. Segundo Azevedo (2004, p.60), “[...] o desenvolvimento é a meta principal, na medida em que o mundo da produção dos bens materiais e do seu consumo é o móvel que alimenta a existência humana influenciando diretamente as relações sociais.”

A autora apresenta três dimensões que se interligam para compor os referenciais normativos que norteiam a formulação das políticas públicas. A primeira dimensão é a cognitiva, relacionada não só com o conhecimento técnico-científico, mas também com os que fazem a política em suas representações sociais. A segunda dimensão é a instrumental que se refere à série limitada das medidas que se concebem para atacar as causas dos problemas. Incluem-se nessa dimensão os instrumentos de políticas, instituições, princípios, normas e critérios que fazem articulação entre os dados técnicos e os valores que, por sua vez se interligam na terceira dimensão, que é a normativa e que articula as políticas ao projeto mais

global traçado para a sociedade, garantindo que sejam preservados e respeitados os valores dominantes que foram concebidos para as soluções dos problemas (AZEVEDO, 2004).

Nesse sentido, o cidadão e a cidadã armados por uma educação emancipadora, conforme Adorno (2003) propaga, devem saber fazer a leitura crítica das propostas dos governantes quando esses apresentarem seus planos de trabalho e, assim, fazer valer, no processo democrático do voto, sua opção, elegendo somente aqueles que em seus discursos (e práticas) demonstrem defender seus interesses, pois do contrário estarão perpetuando os interesses da classe dominante.

Frigotto (1995, p.86) apresenta como condição para que seja alcançada a cidadania real e efetiva para a classe dos trabalhadores “[...] a efetiva democratização da escola pública unitária, de todos os processos de formação técnico-profissional e dos meios de comunicação social.” Essa democratização faz-se necessária para constituir e desenvolver a cidadania para a grande maioria da população brasileira.

Numa sociedade de classes antagônicas, os modelos de educação que se transmitem são os da classe dominante, que analisa a realidade e limita em certa medida a concretização de seus próprios interesses. Essa sociedade forma seus cidadãos e cidadãs para reproduzir e difundir as ideias políticas dessa classe. Sendo assim, a classe trabalhadora, tomada de consciência, em defesa de seus interesses, tem no campo educativo, no dos movimentos sociais, no conjunto das instituições, na escola, um espaço de luta contra as desigualdades sociais e para a construção da democracia.

A escola como uma instituição formadora deve proporcionar uma educação realmente emancipadora em todos os planos de nossa vida e, portanto, tem a incumbência de ir além de ensinar conteúdos humanísticos e técnico-científicos historicamente acumulados pela humanidade. Deve orientar seus alunos, professores, gestores e funcionários técnico-administrativos, em fim, todo o pessoal envolvido no ambiente escolar e que está nesta direção “[...] para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2003, p.183).

Busca-se a construção de uma estreita relação com os movimentos sociais, pois temos que saber ler, desvelar de forma crítica as propostas que estão sendo colocadas pelos poderes públicos, para nos armarmos em favor dessa resistência sugerida por Adorno.

Nesse sentido, são abordadas no próximo capítulo as políticas educacionais da educação profissional de nível médio, suas reformulações e implicações dos anos de 1996 a 2009, a fim de refletir sobre o seu papel na construção de uma educação que realmente atenda aos interesses das classes trabalhadoras.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: POLÍTICAS E TENDÊNCIAS NACIONAIS NO PERÍODO DE 1996 A 2009

*“A educação não é uma pré-condição da
democracia e da participação, mas é parte, fruto e
expressão do processo de sua constituição.”*

*Miguel G. Arroyo
(2003)*

Neste capítulo será desenvolvido um estudo acerca da política educacional brasileira, a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996, fundamentada, principalmente, nos instrumentos legais que regulamentaram e regulamentam a educação profissional técnica de nível médio, no período compreendido entre 1996 e 2009, são discutidos os rumos impostos à formação para o trabalho, no âmbito do sistema educacional, por meio de leis, decretos e portarias.

A LDBEN nº 9.394/1996, e sua primeira versão, no que se refere à educação profissional, foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e pela Portaria Ministerial nº 646, de 14 de maio de 1997, específica para a rede federal de educação tecnológica naquele contexto histórico. Essa legislação tinha como objetivo explícito orientar a organização do currículo da educação profissional, para cumprir sua finalidade prescrita pela nova ordenação legal, ou seja, conduzir o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Art. 39 da LDBEN, BRASIL, 1996).

Para realizar este estudo, foram analisados, além do Decreto nº 2.208/1997, principal instrumento de regulamentação da educação profissional no período de 1997 a 2004, e da Portaria Ministerial nº 646/1997, os seguintes documentos legais: Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 16, de 05 de outubro de 1999, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico” e Resolução CNE/CEB nº 04, de 26 de novembro de 1999, que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”, divulgada

pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), em 1999.

Analisa-se, ainda, a nova regulamentação da educação profissional, no governo do presidente Lula, cujos princípios faziam parte de seu projeto de governo e procuram atender às reivindicações das lutas dos movimentos da sociedade civil em defesa de uma formação do trabalhador que tome o trabalho como conteúdo para a superação dos ditames do capitalismo.

O distanciamento percebido nos documentos oficiais, elaborados nos anos 1990, a respeito da formação de cidadãos e cidadãs críticos, sujeitos da construção de seu conhecimento e de sua história, foi um dos motivos para que, em 2004, fosse construída uma nova regulamentação referente à educação profissional. Para tanto, revogou-se o Decreto Federal nº 2.208/1997 e a Portaria Ministerial nº 646/1997 e editou-se o Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39, 40 e 41 da LDBEN nº 9.394/1996. Foram conservados, porém, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, e a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que institui estas mesmas diretrizes.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) homologou o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que dá aplicação ao Decreto nº 5.154/2004, bem como à Resolução CNE/CEB nº 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições deste decreto.

Passados quatro anos das medidas legais, empreendidas pelo governo em 2004, editou-se a Resolução CNE/CEB nº 3/2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, e a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), com a finalidade de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Esta lei revoga os parágrafos 2º e 4º do Artigo 36 e o parágrafo único do Artigo 41, além de dar nova redação aos artigos 37, 39, 41 e 42 da LDBEN. Essas alterações incorporaram as prescrições do Decreto nº 5.154/2004 na LDBEN nº 9.394/1996. Somente o Artigo 40 da LDBEN nº 9.394/1996 permanece regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004, que não é extinto porque dele decorrem pareceres e resoluções pertinentes às mudanças.

Esta legislação será analisada, neste capítulo, para contribuir nas respostas às indagações propostas neste trabalho: as orientações nelas contidas poderão dar suporte real para o movimento de (re)construção de uma proposta curricular que seja capaz de subsidiar a

elaboração de um projeto educacional comprometido com a formação tecnológica, cidadã e emancipadora?

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Educação Profissional

O Artigo 36, que tratava do currículo do Ensino Médio, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996-, na sua redação original, determinava, no seu § 2º que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

O parágrafo quarto do Art. 36 estabelecia, pois foi revogado pela Lei nº 11.741/2008, uma distinção entre a preparação geral para o trabalho e a habilitação profissional. Esta última poderia ser oferecida facultativamente, “nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

Na sua redação original, o Artigo 36 da LDBEN nº 9.394/1996, em seu parágrafo segundo, também revogado pela Lei nº 11.741/2008, ainda, estabelecia a possibilidade da oferta, no ensino médio, da educação profissional de nível técnico, por meio de habilitações profissionais. Obviamente, deveriam ser resguardadas às 2.400 horas previstas na legislação para a formação geral, nesta etapa da educação básica. Vale destacar, aqui, a possibilidade de oferta do ensino técnico, de nível médio, integrado ao ensino regular, que, como veremos, foi tolhida por outros mecanismos legais.

No seu Artigo 40, da LDBEN/1996, determinava que a educação profissional deveria ser “desenvolvida em **articulação com o ensino regular** ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.(grifos nossos). Ao usar a expressão “articulação” pretendia-se garantir a interface entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, pois ambos foram dissociados nesta Lei. O ensino médio tornou-se a última etapa da educação básica, no ensino regular. Já a educação profissional poderia ser oferecida como modalidade de ensino, independente de nível de escolaridade, do ensino regular.

A fim de direcionar a implantação dos artigos da LDBEN/1996 que regulavam a educação profissional, o MEC editou o Decreto nº 2.208/1997, assinado na época pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso. O Decreto estabelece os objetivos, níveis e modalidades da educação profissional no país e os seus mecanismos de articulação com o ensino regular, com níveis de prioridade e detalhamento particular para a nova estrutura a ser implantada principalmente na rede federal, composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

O referido decreto, que regulamentava o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDBEN - nº 9.394/1996, categorizou a Educação Profissional em três níveis de ensino: básica, técnica (nível médio) e tecnológica (nível superior).

De acordo com o Decreto nº 2.208/1997, em seu Art. 1º, a educação profissional tinha por objetivos:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1998).

Neste aparato legal, os três níveis de educação profissional (básica, técnica de nível médio e tecnológica nível superior) foram assim definidos, no então Decreto nº 2.208/1997, Art. 3º :

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1998).

O Decreto nº 2.208/1997 estabelecia, em sua definição, o caráter independente da educação profissional, separando-a da educação básica regular. No caso do ensino técnico, estabelecia, porém, a necessidade de sua articulação com o ensino médio.

O Art. 5º do Decreto nº 2.208/1997 tinha em sua redação: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.” A redação do referido artigo mostrava bem que a organização curricular do ensino médio com a educação profissional de nível técnico deveria se dar de forma independente, e não mais integrada, vedada esta forma pelo Decreto nº 2.208/1997, e ainda mostrava a ambiguidade, como já citamos anteriormente, em relação ao Art. 40 da Lei nº 9.394/1996, o qual mostrava a possibilidade de interface entre estes dois níveis de educação pelo uso da “*articulação*”.

O termo “*articulação*”, proposto no Art. 40 da LDBEN/1996, indicava que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada”; indicava mais que complementaridade: implicava intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos, propondo uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico.

O ensino técnico, nesse contexto, passou a ser organizado em módulos, com a possibilidade de serem frequentados sem qualquer vinculação do aluno com uma educação de caráter geral. Além disso, com a Lei nº 9.424/1996 e a Emenda Constitucional nº 14, que instituíram o FUNDEF, retirou-se o apoio legal explícito no que concerne ao financiamento e à gratuidade da educação profissional.

Vindos de desdobramentos posteriores da nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996) e do Decreto nº 2.208/1997, no que tange à educação profissional, a homologação da Portaria nº 646/1997 resulta numa total separação entre ensino médio e ensino técnico.

A Portaria Ministerial nº 646/1997 era muito impositiva, o que se percebia já no seu Art.1º, cujo teor era: “A implantação do disposto nos Art. 39 a 42 da Lei n.º 9.394/1996 e no Decreto n.º 2.208/1997 far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.”

No § 2º do Art. 1º da referida portaria pode-se notar, também, a forma reguladora e impositiva do governo:

Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais – CONDITEC, das Escolas Agrotécnicas Federais – CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais – CONDETUF e dos Centros de Educação Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional.

Esses “*Grupos de Trabalho*” ficaram incumbidos, com base na avaliação do processo de implantação da reforma, de indicar “[...] a necessidade de prorrogar o prazo inicial previsto no Plano de cada escola, que não poderá ser superior a 01 (um) ano”. Pode-se notar que as instituições que trabalhavam com a educação profissional na rede federal de ensino tiveram que cumprir as determinações legais num curto espaço de tempo. Supondo-se que tivessem orientações claras, estas não seriam qualitativamente bem empregadas, pois uma mudança democrática não se faz da noite para o dia, há de se ouvir os cidadãos envolvidos no processo, professores, alunos, funcionários administrativos, dentro das instituições, bem como a comunidade em que eles se inserem.

A referida portaria, em seu Art. 2º, determinava que deveria ser feito incremento das matrículas na educação profissional mediante a oferta de:

- I – cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;
- II – cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
- III – cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
- IV – cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização. (BRASIL, 1998).

Pode-se perceber o sentido de “cumpra-se” com relação ao aumento e/ou incremento de matrículas na educação profissional e, ao mesmo tempo, uma redução no número de matrículas no ensino médio. Este nível de ensino ainda permaneceria dentro da rede federal de ensino, mas com um número reduzido de matrículas, conforme estabelecia no Art. 3º:

As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei n.º 9.394/96.

O sentido de “cumpra-se” num curto espaço de tempo ficou bem nítido no Art. 14 da portaria: “As instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, ao disposto na Lei n.º 9.394/1996, no Decreto n.º 2.208/1997 e nesta Portaria”.

Nesse sentido, o Ministério da Educação criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em 1997, que durou até 2006 e tinha como objetivo “subsidiar a implantação da nova proposta de educação profissional”. Lima Filho (2002, p.273) analisa este programa (PROEP) da seguinte maneira:

Iniciado também em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) se constitui no principal instrumento de implantação da reforma, mediante a utilização de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003.

O PROEP tem por objetivo o financiamento de 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica, cuja finalidade é a transformação e reforma de unidades existentes, ou construção de novas unidades, sendo que 40% dos recursos do programa são destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado “segmento comunitário”, no qual se incluem a iniciativa privada, organizações não governamentais e instituições escolares da esfera municipal. É justamente no âmbito da aplicação dessa política pública – financiada com recursos públicos – que a União e os Estados empreendem transformações significativas nas suas redes de ensino médio e técnico e que se incrementa a

participação do setor privado, quer pela transferência da gestão de instituições públicas, quer pelo financiamento de instituições privadas.

Segundo os documentos do PROEP, todas as escolas que trabalhavam com educação profissional tinham que desenvolver um projeto educacional que viesse ao encontro da nova legislação, para receberem financiamentos e/ou recursos advindos do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, sob a forma de empréstimo. O restante dos recursos adviria do Fundo de Amparo ao Trabalho – FAT, do Ministério do Trabalho e de orçamentos do Ministério da Educação – MEC.

As instituições educacionais tinham que mostrar que fizeram a separação entre ensino médio e ensino técnico para receber recursos do PROEP. Segundo Lima Filho (2002, p.208 e 281), “[...] para receber recursos do PROEP para expansão e reforma, bem como aos novos centros de educação tecnológica, tinham a necessidade de apresentação de um ‘Plano de Implantação da Reforma’ que contemplasse compromissos de ‘natureza legal’ e de ‘natureza operacional’”.

Ainda, segundo este autor, as primeiras, adesões constam dos princípios e diretrizes do Programa de Reforma da Educação Profissional, mediante proposição sumária de um modelo de gestão flexível, ambos sintonizados com a nova estrutura da educação profissional, nos termos da Lei n. 9.394/1996, do Decreto n. 2.208/1997 e da Portaria n. 646/1997, com um modelo técnico-pedagógico permeável à oferta de cursos de níveis diferenciados (básico, técnico e, eventualmente, tecnológico). Outras estratégias eram a diminuição gradativa do ensino acadêmico na escola, com indicação quantitativa, ano a ano, de matrículas no propedêutico e no técnico e dos compromissos de natureza operacional.

Mais uma vez percebe-se o caráter impositivo do governo em relação à legislação. Para que as Escolas Técnicas Federais (ETFs), Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) pudessem receber recursos PROEP, teriam que aderir às mudanças propostas.

Dentre as políticas realizadas pelo MEC, merece destaque especial a política educacional, ainda que de modo genérico e impreciso. Segundo Lima Filho (2002, p.272), pontua-se a

[...] separação entre ensino regular e ensino técnico e a conseqüente extinção dos Cursos Técnicos de Nível Médio. Ressalte-se que a adoção de tal medida representaria o abandono da experiência pela qual as escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica eram reconhecidos socialmente como instituições educacionais de qualidade, tendo os seus egressos boa colocação no mercado de trabalho.

Além do tom acusatório – manifesto no suposto elitismo, caráter perdulário e ineficiência atribuídos às Escolas Técnicas e CEFETs –, o discurso oficial apontava a realização da reforma educativa como uma necessidade que se articulava ao contexto de mudanças globais da economia, da política e da cultura do “mundo globalizado” no qual o país se inseria.

O discurso oficial apontava a realização da reforma educativa, principalmente da educação profissional, como uma necessidade de se articular a educação ao contexto de mudanças globais da cultura, da economia e da política do “mundo globalizado”, no qual o país se inseria. Segundo esse discurso, destacava-se o caráter imperativo, como já pudemos expor anteriormente, da legislação atual e da chamada globalização, pois um mundo globalizado, de características universalizadas, precisa saber usar e dominar as novas tecnologias para se constituir em um mercado globalizado.

2.2 As Diretrizes Curriculares para Educação Profissional: análise de seus conceitos e princípios fundamentais

Com base nos princípios definidos na LDBEN nº 9.394/1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), considerando as propostas encaminhadas pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), elaborou o Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (DCNEM), de caráter obrigatório para todas as escolas.

Já o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e a Resolução nº 4/1999 tratam apenas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. A sua introdução dizia respeito somente ao nível técnico da educação profissional e não dispunha de diretrizes para o nível básico, porque este nível de educação profissional representava uma modalidade de educação não-formal, não estando sujeito a regulamentação curricular.

A essas diretrizes somam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (emanadas do CNE por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e das Resolução CNE/CEB nº 04/1999), que formam um conjunto de orientações e recomendações que deveriam servir para apoiar o trabalho dos professores das instituições que atuavam nesta modalidade e nível de ensino. No que se refere aos componentes curriculares, estas diretrizes e parâmetros representavam o modo pelo qual o órgão normativo dava sequência à normatização da LDBEN/1996, com relação às especificidades da educação profissional de nível técnico.

2.2.1 A concepção de competências: princípio norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais

As mudanças curriculares implantadas a partir da nova legislação afetaram significativamente o ensino técnico de nível médio, porque traziam em si uma concepção de ensino médio que enfatizava uma formação básica, de caráter geral e sólido, assentada no desenvolvimento de competências e habilidades do aluno, como melhor meio de preparação para a vida, para a cidadania e para o trabalho.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Parecer CEB nº 15/1998 e Resolução nº 3/1998), bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, partem da concepção de competências e habilidades, consideradas os requisitos básicos e indispensáveis à inserção da força de trabalho nos processos produtivos.

Pressupõe-se a existência de uma demanda de qualificação e requalificação permanente e a necessidade de uma formação mais flexível e adaptável às mudanças das forças produtivas, que capacitam os indivíduos para assumirem funções mais versáteis no mundo do trabalho.

Neste contexto, o discurso oficial enfatiza a necessidade de preparação do trabalhador por meio de uma educação permanente, que deveria se efetivar em diversas modalidades de formação continuada e “treinamentos” específicos¹⁰ que poderiam ser requeridas ao trabalhador pelo mundo do trabalho, no futuro.

Kuenzer (2003, p.1) assim analisa a concepção de competências presente na nova legislação:

No contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDBEN, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central; mesmo apenas anunciado sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores. Sua adoção, sem o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação e com suas entidades representativas, constitui-se em posição de Governo, a partir do que os professores das escolas foram instados a rever e mudar suas práticas para ajustar-se a esta nova concepção.

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999 determina que:

¹⁰ Esta concepção de formação continuada delega ao trabalhador a responsabilidade por sua constante atualização para se adequar ao mundo do trabalho. Com isso, exige-se que ele se qualifique permanentemente, mesmo que em cursos de curta duração, voltados para o desenvolvimento de habilidades específicas, cursos estes, usualmente, denominados como curso de “treinamento”.

[...] duas implicações do Aviso Ministerial nº 382/98 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL, 1999 p.7).

Percebe-se, na citação anterior, conceitos básicos considerados premissas das diretrizes curriculares, *o de currículos plenos e o de competências*. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, explicitadas no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, orientavam que os currículos deveriam ser elaborado a partir de competências profissionais para esta modalidade de ensino. Ao longo do documento (BRASIL, 1999) em pauta, foram trabalhadas as concepções de currículos e competências. Ramos (2001, p.166) apresenta uma das principais interpretações da definição de competências do Parecer CNE/CEB nº 16/1999:

[...] a definição de competências apresentada no Parecer CNE/CEB nº 16/99 pode ser interpretada da forma como se segue: a expressão *a capacidade de* tem um sentido de motivação intencional e consciente, pois o exercício profissional assim o exige, além de ser coerente com o estágio de desenvolvimento do indivíduo; *mobilizar, articular e colocar em ação* são verbos que expressam *ações e operações* que podem ser consideradas implícitas e, portanto, do pensamento, devido aos substantivos que se seguem, quais sejam, *valores, conhecimentos e habilidades*. Esses, sim, adquirem novas nuances.

Libâneo (2004, p.83) analisa dois sentidos do termo competências:

A palavra de origem latina competências tem dois sentidos: a) faculdade atribuída a alguém para apreciar e julgar um pedido, uma questão. Por exemplo, o juiz é competente para julgar esta causa; b) conhecimento, capacidade ou habilidade da pessoa em resolver problemas, realizar uma atividade. Por exemplo, um aluno desenvolve competências lingüística ou competências comunicativa, um professor sabe como dar uma boa aula.

Libâneo (2004) adota o termo competências no sentido de capacidades e conhecimentos para fazer um trabalho, saber resolver problemas e lidar com uma situação. Neste sentido, o termo competências relaciona-se a um modo adequado e correto de pôr em ação o domínio de conhecimentos, habilidades, capacidades, instrumentos. O mundo do trabalho, hoje, requer essa relação entre conhecimentos e capacidades e sua aplicação. Nessa perspectiva, considera que:

[...] a competências é sinônimo de formação omnilateral (integral), formação politécnica, em que os profissionais desenvolvem capacidades subjetivas – intelectuais, físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais – visando a unidade, na ação humana, entre capacidades intelectuais e práticas (LIBÂNEO, 2005, p.85).

Segundo Kuenzer (2003, p.2), uma das dimensões ideológicas da proposta da “Pedagogia das Competências”, em relação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, é o fato de pressupor trabalhadores mais competentes. A autora procura demonstrar as falácias deste conceito, da seguinte forma:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo/fordismo e de suas formas de fragmentação a partir da mediação da microeletrônica, tornam insuficiente este tipo de competências para os trabalhos que não se precarizaram e que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, ainda com direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apesar da tendência à intensificação; para poucos, portanto, já aqui se configurando uma das dimensões ideológicas da proposta da “pedagogia das competências”, apresentada como universal. A análise do mundo trabalho e de sua realidade de exclusão evidencia o distanciamento desta proposta das alternativas reais de trabalho da maioria, submetida à informalidade e à precarização, não incluída inclusive pelas formas tayloristas/fordistas que permanecem, as quais ainda supõe direitos e alguma racionalidade.

Kuenzer (2003, p.1) afirma ainda que:

[...] o conceito de competências se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.

A adoção da noção de competências no sistema educacional do Brasil deu-se a partir da aprovação da LDBEN nº 9.394/1996, tanto na educação básica quanto na educação profissional. Entretanto, Kuenzer (2003, p.2) nos mostra que:

No contexto do trabalho, a certificação de competências tem estado presente desde os anos 70, a partir da discussão que se desenrolou na OIT, embora no âmbito do taylorismo/fordismo, o que lhe confere significado próprio a partir deste modo de organizar e gerir a vida social e produtiva. Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competências assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer.

As reformas curriculares objetivavam modificar a prática pedagógica que antes era organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências e habilidades. Desta forma, a Educação Profissional adotou, como princípio orientador na sua organização curricular, uma formação baseada em competências, entendidas, conforme dispositivos legais que a regulamentavam.

Vale ressaltar a necessidade de observar que a ideia de currículos baseados em competências adota a lógica do mercado, gerando, em consequência, uma fragmentação do processo educativo e, por fim, a volta de um tecnicismo amplamente condenado por não possibilitar uma formação abrangente e condizente com um processo de aprendizagem voltado não apenas aos aspectos técnicos, mas à formação integral.

Ferretti e Silva Jr. (2000, p.10) afirma que “[...] a concepção de educação parece tão larga e tão pouco tecnicista e o ensino médio, em contraposição, tão "profissionalizante"[...]”. E ainda complementam:

[...] educação parece manter a lógica da subordinação do setor educacional à economia, que a partir do modelo de competências pretende transferir as responsabilidades sociais do Estado sobre o emprego, a qualificação e a educação para a esfera da individualidade do educando - um novo traço cultural do capitalismo atual. [...] Por outro lado, deve-se considerar que a reforma reproduz a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, uma vez que, diferentemente do que afirma o documento, não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que leva o MEC a pautar a educação pelo "modelo de competências".

Segundo documentos legais, a estrutura curricular com foco no desenvolvimento de competências, conforme proposto, deveria criar perspectivas favoráveis à superação de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos descontextualizados, quase sempre dissociados da prática concreta de sujeitos inseridos numa sociedade complexa e altamente dinâmica.

2.2.2 Refletindo acerca do conceito de currículo

O conceito de currículo adotado neste trabalho fundamenta-se em alguns teóricos, como Libâneo (2004, p. 168 e 169), que:

O currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. [...] o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e

orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos. [...] o currículo define o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática. [...] o termo currículo possui vários sentidos. Etimologicamente, significa “ato de correr, percurso” (do verbo latino *currere* = correr). [...] No linguajar comum ainda predomina a idéia de currículo como o conjunto das disciplinas que o aluno deve percorrer, ou seja, o plano de estudos ou a grade curricular, a fim de obter uma titulação, um diploma.

Há muitas teorias a respeito de currículo: algumas seguem a perspectiva da ciência natural, de cunho tecnicista tradicional, que remetia a Taylor (1985). Outras concebem o currículo a partir de teorias críticas que denunciam a ideologia e o poder que impregnam o sistema educacional como um todo. Nas teorias pós-críticas, o currículo tem sua ênfase nos processos de significação, na linguagem, na identidade e na subjetividade. Silva (2003, p.150), teórico basilar do assunto, afirma que:

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Silva (1990, p.11) coloca que “A perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente a de um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem”. A autora define as questões trabalhadas nesta perspectiva de currículo como de ordem política, social, ética e não só questão técnicas e instrumentais. Diante dessas reflexões, optou-se por adotar a concepção de currículo de Forquin (2000, p.48), citado por Libâneo (2004, p.155), qual seja:

[Currículo é] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

2.2.3 Novas formas de organização curricular possibilitadas pela legislação

Nos termos das Diretrizes Curriculares, a estruturação curricular, além de flexível, marcada pela prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, presume que a identidade dos cursos, antes conferida por matérias, agora pauta-se pelos perfis profissionais de conclusão, delineados em conformidade com as tendências econômico-tecnológicas do

contexto produtivo e que visam a atender às demandas de um mercado em constante mutação, segundo o documento analisado, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 (BRASIL, 1999).

Interdisciplinaridade e contextualização são outros conceitos muito usados nas Diretrizes Curriculares. Ramos (2001, p.140) analisa a prática pedagógica interdisciplinar proposta por estes documentos legais. De acordo com a autora:

[...] A interdisciplinaridade não é tanto defendida segundo uma visão epistemológica e sim sob a ótica metodológica, sendo explicitada como prática pedagógica e didática. [...] Ela supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção.

Quanto à contextualização, Ramos (2001, p.141) considera que:

A contextualização, por sua vez, é entendida como o recurso para ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas limitadas em uma área de conhecimento como também entre as próprias áreas de limitação. A contextualização evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas. A contextualização visaria tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente e, assim, retirar o aluno da condição de espectador passivo.

Na concepção de sociedade e de homem adotada nos documentos oficiais em relação aos trabalhadores, com toda revolução tecnológica crescente em nosso país e no mundo do trabalho, seria exigido tanto uma escolaridade básica sólida quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. Esta formação deve favorecer, cada vez mais, o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico, de iniciativa própria, da autonomia intelectual e do espírito empreendedor, bem como a capacidade de visualizar e resolver problemas para atuar num mundo globalizado e num mercado de trabalho cada vez mais concorrido e competitivo.

Esse enfoque mostrava-se bastante estimulante para exigir dos profissionais de educação uma nova postura, um maior envolvimento da comunidade escolar e dos demais atores da educação profissional, pois impõe novas metodologias de trabalho favoráveis a uma aprendizagem significativa, tanto sob a ética do trabalho quanto da própria vida.

Os cursos, programas e currículos deveriam seguir as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho, para serem permanentemente renovados, estruturados e atualizados, segundo o texto do Parecer nº 16/1999 (BRASIL, 1999).

É importante destacar que o modelo curricular proposto para a implementação dos cursos de educação profissional de nível técnico, pelo Parecer nº 16/1999, consiste na

estruturação em etapas ou módulos, a fim de proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade.

Os módulos ou etapas, conforme art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, poderiam se caracterizar pela terminalidade, correspondendo a qualificações profissionais de nível técnico, identificadas no mercado de trabalho, ou terminalidade, necessitando de estudos subsequentes para certificação.

A escola poderia, mediante avaliação, aproveitar todo conhecimento e experiências anteriores, inclusive aqueles adquiridos no trabalho, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, conforme Art. 11 da Resolução CNE/CEB nº 04/1999.

Segundo o texto do Parecer nº 16/1999, o modelo de educação profissional centrado em competências por área vem, dentro do contexto analisado, ao encontro das novas exigências dos profissionais no mundo do trabalho, que estão se alterando contínua e profundamente. Pressupõe a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados. Advoga-se que, cada vez mais, o mundo do trabalho exigirá técnicos que tenham um perfil de qualificação que lhes permita construir itinerários profissionais com mobilidade ao longo de sua vida produtiva.

2.2.4 Princípios norteadores do currículo propostos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional

Em relação aos valores explicitados, o texto do Parecer nº 16/1999 afirma que a educação profissional deve ser uma prática centrada nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, de liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, de valorização dos profissionais de educação e dos demais princípios consagrados no Art. 3º da LDBEN/1996 para a educação em geral.

No documento do Parecer nº 16/1999, o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos constitui-se nos princípios norteadores da educação profissional explicitados no texto. A estética da sensibilidade pretende qualificar o fazer humano na medida em que a prática deve ser sensível a determinados valores. A educação profissional fundada no valor da estética da sensibilidade deverá organizar seus currículos de forma que fomentem a iniciativa, a criatividade e a liberdade de expressão e, ainda, possibilitar espaços para a incorporação de

atributos tais como a intuição, a criatividade, a leveza, a multiplicidade e o respeito pela vida entre outros.

A elaboração de currículos e práticas didáticas assegura ainda a todos - pois o parecer não foi revogado - a constituição do modelo de competências para a laboralidade relevante, que seja para o exercício do auto respeito, da subsistência com dignidade e do reconhecimento social como seres produtivos para gerirem seus próprios percursos no mercado de trabalho.

A estética da sensibilidade está diretamente ligada aos conceitos de respeito ao cliente e qualidade, estando em consonância com o um novo paradigma no mundo do trabalho, com uma polivalência de funções que se contrapõe àquele voltado para tarefas repetitivas, estritamente técnicas. Os currículos inspirados na estética da sensibilidade “[...] são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania” (BRASIL, 1999 p.28).

Quanto à política de igualdade, no documento (BRASIL, 1999), o principal eixo orientador da educação profissional é o direito de todos à formação para o trabalho. Pretende-se assegurar situações e meios de aprendizagem eficientes a todos. Isso requer que a educação profissional incorpore o princípio da diversidade na sua organização pedagógica e curricular (BRASIL, 1999).

A ética da identidade, segundo o Parecer nº 16/1999, deve coroar todo o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola técnica de nível médio, que assume os princípios da estética da sensibilidade da política de igualdade. Seu principal objetivo é a constituição de competência, que possibilitem aos trabalhadores maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. O conceito de competência adotado no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 subentende a ética da identidade que, por sua vez, subassume a igualdade e a sensibilidade, valores expressos no documento.

O Parecer nº 16/1999, ao dispor sobre os princípios específicos da educação profissional, explicita que o conceito de competências assume diferentes significados. No que se refere às competências para a laboralidade, ele define que:

[...] Para os efeitos deste Parecer, entende-se por competências profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL, 1999 pg. 33 e 34).

Outro conceito presente no Parecer nº 16/1999 consiste no conhecimento e na habilidade. O “conhecimento”, no contexto do parecer, é entendido como o que muitos

denominam de saber. A “habilidade” refere-se ao saber-fazer, mais que uma mera ação motora e, sim, o saber-fazer relacionado com a prática do trabalho.

A articulação destes dois conceitos é realizada, pelo referido Parecer, na perspectiva da laboralidade, na vinculação entre educação e trabalho, “[...] é uma referência fundamental para se entender o conceito de competências como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho” (BRASIL, 1999 p.34).

De acordo com o Parecer nº 16/1999, as competências gerais e específicas do técnico de uma ou mais áreas deverão realizar-se em função das demandas individuais, sociais, e do mercado, saber como as peculiaridades locais e regionais, da vocação e a capacidade institucional da escola. Portanto, a flexibilização, a interdisciplinaridade e a contextualização deverão permear a organização curricular da escola.

No Parecer nº 16/1999, os cursos de educação profissional de nível técnico dependerão da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade; a partir daí, deve ser traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação, o qual orientará a construção do currículo e definirá a identidade do curso.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico recomendam que as escolas sempre façam atualizações dos cursos, pois devem estar atentas às novas demandas e situações do mundo do trabalho. O documento estabelece como atribuição para o MEC divulgar e produzir os referenciais curriculares por área profissional para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos.

A autonomia da escola se estabelece na construção do seu projeto político-pedagógico, previsto pela Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDBEN nº 9.394/1996. Esta autonomia deverá ocorrer em um processo democrático de construção deste projeto pela participação de todos, especialmente dos docentes. O exercício dessa autonomia escolar inclui também a prestação de contas dos resultados para a comparação e a difusão em âmbito nacional, segundo o documento analisado (BRASIL, 1999).

Na construção de seu projeto político-pedagógico, a escola que oferece educação profissional deverá envolver não somente seus profissionais, mas também a comunidade na qual está inserida, principalmente os representantes de trabalhadores e empregadores. Deverá constituir-se, ainda, como centro de referência tecnológica na região onde se localiza e nos campi em que atua.

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível

Técnico, apresenta em anexo os quadros das áreas profissionais e cargas horárias mínimas. Estas referências totalizam 20 áreas profissionais, que incluem as respectivas caracterizações e as competências profissionais gerais do técnico da área. Estas competências devem ser atualizadas pelo CNE, a partir de uma proposta do Ministério da Educação (MEC). As competências específicas de cada habilitação devem ser definidas pela escola para orientar a elaboração de seu currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

Segundo os referidos documentos, o quadro anexo à Resolução CNE/CEB nº 04/1999 representa o consenso obtido com a participação de especialistas de várias áreas da educação profissional, de educadores e pesquisadores, de representantes de trabalhadores e de empregadores, de universidades e de organizações do magistério.

Uma análise no quadro das políticas curriculares explicitadas nos textos legais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) mostra que estas políticas legitimam o discurso oficial de que o país só galgará níveis de desenvolvimento maior, quando a escola der conseguir colocar no mercado de trabalho pessoas “competentes” que saibam fazer e que sejam flexíveis, ao ponto de poder atender as necessidades do mercado. Explica-se o desemprego não por questões articuladas à nova organização das relações de produção, mas pela ineficácia do trabalhador, que não se adaptou às necessidades do mundo do trabalho.

Nesta perspectiva de raciocínio, a educação, segundo a ótica capitalista, é o maior investimento para promover a ascensão social da classe trabalhadora. Esta, porém, é uma afirmativa falaciosa, pois a realidade educacional aponta para uma série de contradições.

2.2.5. Educação, trabalho e qualificação: relações contraditórias

Bruno (1996, p.91) se propõe analisar a relação entre educação, qualificação e desenvolvimento econômico não de forma linear, e sim na sua dinâmica, sendo necessário considerar “[...] os diferentes padrões de acumulação de capital que presidem o desenvolvimento econômico de diferentes países e regiões, mas também as transformações sem precedentes pelas quais vêm passando o capitalismo desde meados da década de 70.” Para a autora, este modo de produção orienta-se por dois padrões limites de acumulação de capital, quais sejam:

[...] o que vigora nas economias mais dinâmicas e produtivas e o que predomina nas sociedades menos desenvolvidas, integrando na análise alguns aspectos da reestruturação do trabalho, tendo em vista compreender suas conseqüências para a formação das futuras gerações da classe trabalhadora (BRUNO, 1996, p. 91).

A primeira definição de qualificação, segundo Bruno (1996), é um conjunto estruturado de elementos distintos, reciprocamente relacionados e hierarquizados. Que decorre direta e indiretamente das relações sociais estabelecidas em contextos dados.

Segundo Bruno (1996), na perspectiva do capitalismo, a qualificação é a capacidade de realização de tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Essa capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos, um intelectual e outro muscular, que têm sido combinados de diferentes formas, nos diversos tipos de processo de trabalho e nas sucessivas fases do capitalismo.

Bruno (1996), ao se referir à capacidade de realização do trabalhador, na sociedade capitalista, analisa duas etapas: a primeira relaciona-se principalmente à capacidade de realizar operações que exigiam grande esforço físico, habilidades manuais cada vez mais especializadas. A segunda envolve os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores. Esta última tem assumido uma predominância nos setores mais dinâmicos da economia mundial, que não se contenta apenas com os em mãos de trabalhadores, mas requer também o seu cérebro.

Segundo Bruno (1996, p.92), o foco da exploração da força de trabalho muda a partir de 1970, da Revolução Tecnológica, ou Revolução do Conhecimento, do componente muscular para o intelectual, porque,

[...] constitui o elemento fundamental do processo de reestruturação do trabalho, encontrando viabilidade técnico-operacional na chamada Tecnologia de Informação (microeletrônica, informática e outras técnicas afins), que tem a virtude de possibilitar processos de trabalho mais integrados e flexíveis e nas formas sistêmicas de organização do trabalho [...].

Para Bruno (1996), o primeiro fator que levou à mudança do foco de exploração do trabalho braçal para o trabalho intelectual foi especialmente nas décadas de 1960 e 1970, quando amplos setores do operariado mundial revelaram sua capacidade de auto-organização, no desenvolvimento das lutas sociais, prescindindo das burocracias partidárias e sindicais, conduzindo eles próprios suas lutas.

Outro fator, para a autora, é a concentração, nas últimas décadas, das inovações técnico-científicas, das pesquisas que vieram a permitir a exploração de atividades cada vez mais complexas. E, por fim, apresentado pelas sucessivas gerações da classe trabalhadora um aumento das qualificações generalizadas, o que tem viabilizado a adoção de tecnologias mais complexas.

Segundo o Parecer nº 16/1999, a identidade da educação profissional requer a definição de princípios próprios, que devem presidir sua organização institucional e curricular. Na sua articulação com o ensino médio, a educação técnica deve buscar a sua especificidade tal como expressar os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam. Outros princípios, porém, definem sua identidade e especificidade e se referem ao desenvolvimento de competências para a laboralidade, como a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização, na organização curricular, com a atualização permanente dos cursos e a autonomia da escola.

A discussão do modelo de competências, segundo Ferretti e Silva Jr. (2000, p.12), refere-se também ao documento em análise, o Parecer nº 16/1999 (BRASIL, 1999):

Diante do conceito muito mais rico de qualificação como construção social, o modelo de competência é estreito, ainda que seja seu objetivo preparar o trabalhador polivalente, tanto técnica quanto socialmente, para atividades mutáveis e sujeitas a imprevistos. O documento nem se aproxima desse conceito mais rico de qualificação. Aliás, nem poderia fazê-lo porque o modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e dos espaços profissionais. Na verdade, o modelo trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual, desde a empregabilidade (a que o documento, talvez levando em conta o desemprego crescente, denomina de laborabilidade), até a definição dos negócios com que o indivíduo vai se envolver, passando pelo tipo de treinamento, velocidade de promoção, salário, viagens, benefícios de ordem diversa etc.

A reprodução do capital leva inúmeras categorias à proletarização, ainda que o capital invista cada vez mais na formação da força de trabalho, chegando até mesmo a controlar o lazer do trabalhador.

Algumas categorias profissionais tinham seu trabalho organizado à margem da lei do valor. Esses profissionais, tidos como liberais, têm sido empurrados crescentemente para a classe operária devido a uma profunda remodelação por que tem passado a organização de suas atividades, pautada pelos critérios de rentabilidade do capital. Alguns desses profissionais tidos como liberais, segundo Bruno (1996), passam a controlar e a apropriar-se do tempo de trabalho dos demais. Com isso, os primeiros transformam-se em capitalistas e os demais, em operários.

As modificações sofridas por outras instituições encarregadas da produção de novas gerações de trabalhadores e a reprodução das já inseridas no mercado, como áreas de consumo e de lazer, são substituídas por instituições especializadas pautadas nas mesmas normas de produtividade – eficiência e rentabilidade – que o capitalismo exige.

Nesse sentido, segundo Bruno (1996, p.93 e 94), atualmente o controle do trabalhador extrapola sua jornada normal de trabalho e alcança suas “*horas de lazer*”, pois, para demonstrar mais eficiência, mais reprodução e produção para o capitalismo, ele passa a ser mais explorado em seu trabalho intelectual. A autora considera que, ao contrário do que pregam muitos autores, a retração da indústria quanto ao setor de serviços não acabaria com a classe trabalhadora. Ela afirma: “[...] este processo é a expressão de seu crescimento absoluto. Do mesmo modo, a expansão do trabalho indireto na indústria, em detrimento do trabalho direto, não implica a eliminação do trabalho vivo, mas sim o deslocamento do foco da exploração do componente intelectual do trabalho”.

A relação de produção capitalista não se resume somente ao sujeito e o objeto. Realiza-se, antes de tudo, entre pessoas que estabelecem um objetivo, a produção de valores. Como os valores resultam de um “*tempo*” de trabalho, esse “*tempo*” incorporado ao trabalho é o determinante.

As mudanças nas formas de disciplinas de trabalho quanto à exploração do trabalho intelectual são referentes ao controle psíquico, pois a parte mais explorada, atualmente, é o cérebro do trabalhador. Segundo Bruno (1996, p.96),

[...] em sua capacidade de raciocínio e sua estrutura psíquica, o elemento a ser explorado no processo de trabalho, as técnicas de controle e disciplina convencionais que incidem primordialmente sobre o corpo do trabalhador estão sendo substituídas pelas técnicas gerenciais participativas.

Essas técnicas exigem muitas responsabilidades do trabalhador em inovar, interessar-se pelo trabalho e se envolver. Segundo Bruno (1996), a Teoria do Capital Humano estabelece, entre a educação e o desenvolvimento econômico, uma relação de causa e efeito imediata. Quanto mais aumenta a complexidade de formação dos trabalhadores, maiores serão seus ganhos, tanto na produtividade, quanto na ascensão social, pois que se abrem caminhos para os trabalhadores mais qualificados.

Estas formulações partem do pressuposto de que o trabalhador não só é proprietário de sua capacidade de trabalho, entendendo-a como capital (capital/conhecimento), como também estaria em igualdade de condições para negociar com o capitalista a venda e a compra de sua força de trabalho. (BRUNO, 1996, p.102)

Entendido assim, o trabalhador teria mais autonomia para definir em que termos seria utilizada e/ou explorada sua força de trabalho. Na concepção neotecnicista de educação, uma sociedade mais escolarizada e mais qualificada seria mais igualitária na distribuição dos rendimentos e da riqueza socialmente produzida.

Bruno (1996, p.104), critica esta nova versão da teoria do Capital Humano, apontando sua contradição:

[...] qual seja, a de que maior qualificação implica em maiores possibilidades de ascensão social, por parte de seus portadores. Esta relação tampouco é direta, pois é igualmente mediatizada pelos conflitos entre as classes. Além disso, o trabalhador tem uma margem de escolha muito pequena quanto à sua integração no mercado de trabalho. Na realidade, ele acaba integrando-se nas funções que lhe são oferecidas pelo capital.

Na área educacional, nesta última década, os educadores, comprometidos com o processo educativo que visa à superação das estruturas de dominação e exclusão presentes na formação social brasileira, têm lidado com algumas limitações do saber teórico-prático.

Dentre elas, ressalta-se a falta de diálogo entre as áreas do saber que lidam com os vínculos entre a educação profissional e trabalho e as áreas teóricas pedagógicas, que pesquisam o campo do currículo e a didática, sendo que esses programas de estudos não se mostram muito flexíveis entre si. Destaca-se a ausência de interlocução desses programas com a escola, o que resulta na distância entre os estudos que analisam os vínculos entre educação profissional e trabalho e as práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano da escola, com as teorias pedagógicas e o que ocorre no mundo do trabalho.

As transformações que estão ocorrendo nos planos político, econômico, social, cultural e educacional vêm apresentando desafios entre os diferentes setores da sociedade, particularmente no setor produtivo e escolar e no âmbito das relações entre eles.

Num mercado muito competitivo, as mudanças do setor produtivo são operadas orientadas pelo paradigma das empresas integradas e flexíveis e das novas relações de procura e oferta, o que apresenta desafios como a necessidade de uma boa educação básica do trabalhador e de novos requisitos de formação profissional.

O setor produtivo exige cada vez mais uma elevação de qualificação geral do trabalhador e a defesa de uma formação profissional competente, mesmo que seja para alguns trabalhadores. Defende por isso o acesso ao conhecimento científico-tecnológico, em um sistema em que esse conhecimento, como meio de produção, é considerado propriedade do capital.

As demandas postas pelo trabalho constituem um desafio enfrentado pela educação escolar no sentido de atendê-las pela sua natureza de constituir um dos direitos básicos de cidadania. As transformações postas pelo capitalismo na passagem do século XX para o século XXI relacionam problemas de diferenciação que permeiam o campo sócio-econômico,

político, ético e cultural mais amplo, em que, a educação vê-se tendenciada, ou seja, inclinada. De um lado, precisa responder às exigências de formação de profissionais com as capacidades requeridas pelo mercado de trabalho, em processos educativos orientados pela ótica da empregabilidade. Do outro lado, a educação vê-se tendenciada como um processo formativo do ser humano, em sua constituição histórica, como um processo fortalecedor do pluralismo político e cultural, comprometido com a construção de um sistema democrático. Enfim, a educação, reflete as contradições sociais e deve fazer uma opção política: estar voltada para a democracia social e econômica ou orientada pelos valores do mercado de trabalho.

No documento em estudo, pode-se ver que as políticas educacionais adotadas pelo Ministério da Educação – MEC, que se referem à reforma do ensino técnico, no plano das relações sociais, estão marcadas pelo caráter impositivo dos valores do neoliberalismo.

A conjuntura das políticas educacionais no Brasil parece estar longe de sair da sua centralidade na dominância das idéias liberais e do neoliberalismo sobre a sociedade. Segundo Gentili (1998), constitui-se um projeto hegemônico como alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo e a educação profissional, neste contexto, serve para o desempenho no mercado potencializando, com sua expansão, o crescimento econômico.

Um currículo voltado para o *modelo de competências* para orientar a formação de recursos humanos, em oposição ao da qualificação profissional pretende transferir as responsabilidades sociais do Estado sobre o emprego, a qualificação e a educação para a esfera do individualismo, segundo ditames neoliberais.

Para o neoliberalismo, seria desejável, ainda, um currículo centrado no aluno para que este venha desempenhar, com competências, suas tarefas e, se possível, gerar seu próprio negócio. Vivendo num mundo tão difícil de obter um emprego, o trabalhador terá a responsabilidade total e individual pela obtenção de um trabalho.

2.3 A reforma da reforma, a partir do Decreto nº 5.154/2004

Voltando um pouco no tempo, relembro que após a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, ocorreu uma regressão profunda no ensino médio e técnico, mediante o texto do Decreto nº 2.208/1997, Portaria Mec nº 646/1997 e em outros instrumentos jurídicos. Consequentemente, a reflexão e a resistência geradas, principalmente nas instituições federais que ministravam ensino profissionalizante, propiciaram um ambiente de mudança.

Houve questionamentos e insatisfações para com o modelo proposto, que privilegiava a educação profissional modular e fragmentada nas instituições federais de ensino, reforçando a ausência do papel do governo em favor da privatização e da aproximação com o mercado.

Nesse processo, algumas instituições participaram ativamente, antecipando-se até na adequação às normas da reforma. Outras questionaram a forma como foi conduzida essa adequação, seus conteúdos e suas consequências para o ensino público e para sua clientela. Foram feitas adaptações tendo em vista não perder a identidade de instituições públicas, de ensino técnico profissionalizante e a qualidade de ensino.

Nesse contexto, atuaram as forças de esquerda, buscando, reiteradamente, eleger Luiz Inácio Lula da Silva, que trazia um projeto de desenvolvimento nacional popular, comprometido com reformas estruturais. Uma delas, no campo educacional, era revogar imediatamente o Decreto nº 2.208/1997, um dos principais instrumentos normativos de uma reforma de cunho autoritário e mercantilista.

Somente em abril de 2004, precisamente no dia 23 de julho, foi assinado o Decreto nº 5.154/2004, outro instrumento da reforma, que veio em substituição do Decreto nº 2.208/1997, ora revogado.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p.22) afirmam que a gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a publicação do Decreto nº 5.154/2004 “[...] está nas lutas sociais dos anos de 1980, pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário”.

No ano de 2003, foram realizados dois seminários nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas, e Propostas”, nos quais estavam presentes representantes de entidades da sociedade civil e órgãos governamentais em todos os encontros, debates e audiências realizadas. Participei pessoalmente dos seminários supra citados como representante da instituição CEFET-GO, hoje IFG. Esses dois seminários foram os marcos da discussão da integração.

Saliento que foi um momento muito rico de discussões e trocas de idéias, principalmente entre nossos co-irmãos da rede federal de ensino profissionalizante, pois ainda tínhamos dúvidas de como trabalhar o currículo por competências, apesar de já terem se passado 05 (cinco) anos, na época, das reformulações na LDBEN/1996, da implantação dos currículos por competências e habilidades.

A grande maioria dos representantes da rede federal de ensino que se fazia presentes nos seminários citados, não concordava com esse modelo de currículo, por terem consciência

de que fazia uma boa educação profissional, apesar de, para muitos, sermos uma educação que só atende aos ditames do mercado, ou seja, formadores de “apertador de parafusos”.

Esses momentos foram expressos no documento “Proposta em Discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica”, publicado pelo ministério da educação em abril de 2004, tendo assinado sua apresentação o Sr. Antônio Ibañez Ruiz (secretário de Educação Profissional e Tecnológica) e Getúlio Marques Ferreira (diretor de Educação Profissional e Tecnológica da SETEC).

O documento tinha como princípio resgatar as concepções e os princípios gerais que deverão orientar a educação profissional e tecnológica, baseado no desenvolvimento socioeconômico, na vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade e o compromisso com a redução das desigualdades sociais.

Deste instrumento, ainda, constam os pressupostos em que estão alicerçados a educação profissional e tecnológica, como recuperação do poder normativo da LDBEN nº 9.394/1996, interação com outras políticas públicas, integração ao mundo do trabalho, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2004).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) antes da edição do referido documento que culminou com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, evidenciaram três posições nesse debate. Uma que foi expressa em três documentos que defendiam a ideia ou tese de que cabia apenas revogar o Decreto nº 2.208/1997 e ganhar a elaboração da política de Educação Profissional e Ensino Médio, pois, a LDBEN/1996 já contemplava as mudanças propostas. Por outro lado entendia-se que, tentar efetivar mudanças por decreto, é continuar no método impositivo do governo anterior.

A segunda posição favorável à manutenção do Decreto nº 2.208/1997 e outros documentos legal pretendia apenas pequenas correções na legislação que tratava da educação profissional.

A terceira posição, presente em um maior número de documentos, direta ou indiretamente, partilha da ideia da revogação do Decreto nº 2.208/1997 e da promulgação de um novo decreto.

Este último posicionamento, dentre os três colocados, é o que vai ao encontro do “processo de discussão” ao invés de simplesmente revogar o Decreto nº 2.208/1997. O entendimento era de que a simples revogação não garantiria a implementação de uma nova concepção de educação profissional e tecnológica. Essa terceira posição não diverge em muito

da primeira: os princípios e concepções são os mesmos, mas o que diverge nesse posicionamento são as formas de avaliação política de encaminhamento.

O modo imperativo que se demonstra na publicação por decreto não é o mais indicado para demonstrar uma correlação de interesses no plano político. Ora, este novo decreto seria originário de amplas discussões e deve ser olhado como uma forma de indicação e não uma imposição, como foi o anterior.

O texto do Decreto nº 5.154/2004 teve sete versões de minutas iniciadas em 2003, em amplos debates e com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais com uma complexa acumulação de forças. Forças essas expressas nos ideais políticos para uma formação integral do ser humano e não de forma fragmentada como estava ocorrendo até então.

Ainda, na visão de Frigotto Ciavatta e Ramos (2005b), este Decreto nº 5.154/2004 tem que ser considerado como um ganho político e visto como um sinalizador de mudanças para a educação profissional e tecnológica. Há de se ter o cuidado de não deixá-lo ser aprovado pelo conservadorismo ou interesses definidos pelo mercado. Este é o sentido do ensino médio de quatro anos que, de forma integrada e articulada a uma formação de conhecimento histórico social, científico-tecnológica permita ao jovem a compreensão dos fundamentos culturais, técnicos, sociais e políticos do atual sistema produtivo.

A formação humana que se defende para a educação de jovens e adultos trabalhadores não se dará somente pela contestação aos diferentes interesses que enfrentam durante a elaboração e implementação dos documentos legais, orientadores.

Para o avanço da educação da formação humana tem que se dar historicidade à ação e ao debate. “A história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesa em que vivemos” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005b, p.27). A política de ensino médio, assim entendida, foi orientada pela construção de um projeto que sugere a dualidade entre formação geral e formação específica e que mude o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana tendo como dimensão indissociável o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

Buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre o ensino médio, seja na sua forma mediata, pela vertente propedêutica, seja forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante, a discussão sobre as finalidades do ensino médio tornou-se central aos seus principais sentidos, sujeitos e conhecimentos.

Temos vastos registros na literatura sobre o dualismo na educação brasileira e todos concordantes de que o nível do ensino médio é onde se revela com mais evidência a contradição fundamental entre trabalho e capital, entre formação propedêutica ou preparação para o trabalho. Essa é uma questão de identidade.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p.14) colocam que a obtenção dessa identidade é um direito social, que precisa ser cumprido. Estratégias para que o ensino médio seja construído exigem “[...] uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externas e deixarmos de ser um ‘país gigante com pés de barro’.

Nesse sentido, os autores apontam como pressuposto uma luta sistemática para que o ensino médio, como educação básica, fique dentro da concepção da educação politécnica e da escola unitária. Para tanto há de se fazer avanços mais profundos nas mudanças estruturais de nossa sociedade

Outro pressuposto citado pelos autores é de que a educação básica de nível médio, de direito social e universal, seja condição para a formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Portanto, trata-se de superar uma formação profissional com objetivos de adestramento e adaptação às demandas do capital e do mercado.

Esses autores qualificam o ensino médio integrado:

“[...] como proposta de “Travessia” imposta, pela realidade de milhares de jovens que tem direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, é condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite.” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005b, p.15).

Esses autores falam da luta de concepções e de condições materiais objetivas na direção da escola politécnica e unitária, e da não-fragmentação do dualismo e do aligeiramento do ensino médio. Isto não é negar que se possam aprofundar numa determinada técnica, mas que o processo educativo desmistifique o senso comum e que isso lhes garanta o acesso ao mercado de trabalho como direito ao trabalho num processo emancipatório.

Falam de um ensino médio e de uma educação profissional de quatro anos, no sentido de uma forma integrada e articulada “[...] a uma formação científica-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos,

sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005b, p.15).

Os autores enfocam o trabalho como principio educativo no sentido de se fazer a superação da dicotomia trabalho intelectual/trabalho manual, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos capazes de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

Para tanto, mostram os pressupostos para discussão de um currículo de ensino médio de forma integrada ao ensino técnico:

a) que conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como principio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permite a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005b, p.17 e 18).

Nesse sentido, a condição necessária para a travessia em direção à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes ao ensino médio politécnico é determinada pela possibilidade de integrar formação técnica e formação geral no ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005b).

Segundo Frigotto (2004, p.95 e 96), a conexão entre cultura, ciência, conhecimento e trabalho se dá não pela contradição de uma escola de conteúdo ou não-conteudista e sim pelo modo de pensar ou compreender os fenômenos da natureza e da vida cultural, social e política. Assim:

O sentido e o significado da concepção que se quer afirmar é que ensino médio enquanto educação básica tem como eixo central a articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho. Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho” e nem com o “treinamento” para o vestibular. Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar, compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico. Essa compreensão nos diz, pois, que não está dissociado da vida e, portanto, do mundo do trabalho. Trabalho produtivo aqui não como alienação da vida, mas como meio de vida, valor de uso. Trabalho que

não pode estar dissociado da ciência e da tecnologia enquanto valores de uso – ou extensões de membros e sentidos humanos”.

A visão de integralização defendida por Ramos (2005, p.114) é no sentido de ressaltar “[...] a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares”. Numa perspectiva relacional entre os conhecimentos, combatendo uma visão dogmática e hierárquica desse mesmo conhecimento.

A luta desses teóricos expostos neste trabalho é da sociedade mobilizada politicamente vem, em julho de 2008, obter mais ganhos e avanços com a incorporação da quase totalidade do Decreto nº 5.154/2004 no texto da LDBEN/1996, com a edição da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Esta Lei revoga os parágrafos 2º e 4º do Artigo 36 e o parágrafo único do Artigo 41, além de dar nova redação aos artigos 37, 39, 41 e 42 da LDBEN. Agora este tem mais consistência na forma de Lei e não mais de Decreto, pois essas alterações incorporaram as prescrições do Decreto nº 5.154/2004 na Lei nº 9.394/1996. Somente o Artigo 40 da referida LDBEN permanece regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004, que não é extinto porque dele decorre Parecer e Resolução pertinentes às mudanças.

Portanto, será usado o referencial exposto nesse e no capítulo anterior para analisar os dados obtidos na pesquisa realizada no IFG, descrita no próximo capítulo, em que me disponho a avaliar, explicitar e verificar em um estudo de caso como se deu o processo de implementação das políticas públicas e institucionais voltadas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, seus princípios e concepções teóricas fundantes. Além disso, apresento o desenvolvimento destas políticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, no que se refere à organização curricular e suas possibilidades de subsidiar a construção de um projeto educacional comprometido com a formação tecnológica, cidadã e emancipadora.

É abordada a relação entre as categorias educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, mostrando como a categoria trabalho está inserida em seus currículos e grades, no processo de implantação da legislação e verificado se a legislação vigente para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio poderá dar suporte real para o movimento de (re)construção de uma proposta curricular comprometida com a cidadania ativa dos trabalhadores, que constitua um projeto de resistência ao avanço neoliberal no Brasil. Para tanto, analisa-se especialmente o período compreendido entre 2004 e 2009.

CAPÍTULO III
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFG

*“A viagem da descoberta consiste não em achar
novas paisagens, mas em ver com novos olhos.”*

*Marcel Proust
França
[1871-1922]
Escritor*

Neste capítulo, são analisados os dados obtidos com a pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus Goiânia, no período de 2007 a 2009, com o corpo docente, discente, técnico-administrativo e gestor da instituição, para conhecer mais detalhes a respeito da implantação e implementação do Curso Técnico em Edificações, nos termos do Projeto do Curso, que se iniciou no ano de 2007.

Inicialmente, discorre-se acerca do método utilizado, das frentes de ação, dos procedimentos e instrumentos de coleta de informações usados na fase de exploração da pesquisa. A seguir, apresenta-se o ambiente no qual se realizou a investigação: a instituição e o curso, bem como o perfil dos sujeitos nela envolvidos. Por fim, desenvolve-se uma análise das concepções desses sujeitos acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de homem e de trabalho e que norteiam a construção do Projeto do Curso Técnico em Edificações, da proposta do Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFG (PPPI) e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.1 A Pesquisa de Campo

O início da pesquisa coincidiu com a etapa de implantação e implementação do curso Técnico em Edificações do IFG, em 2007. O desenvolvimento da pesquisa permitiu o alcance do principal objetivo deste estudo: explicitar como se deu o processo de implementação das políticas públicas e institucionais voltadas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, seus princípios e concepções teóricas fundantes, bem

como o desenvolvimento destas políticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG.

Analisa-se, especificamente, a mudanças na legislação referente à Educação Profissional no Brasil, no período compreendido entre 2004 e 2009 e suas implicações no IFG, no que se refere à organização curricular. Para tanto, procuro-se responder a seguinte pergunta: a mudança curricular em processo de implantação no Curso Técnico em Edificações no IFG poderá subsidiar a construção de um projeto educacional comprometido com a formação tecnológica cidadã e emancipadora?

Aborda-se a relação entre as categorias educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, nas sociedades capitalistas contemporâneas, mostrando como a categoria trabalho está inserida em seu currículo.

Estas categorias orientam a análises dos documentos legais e oficiais, das entrevistas, dos questionários, isto é, dos dados coletados, através dos quais procura-se levantar as concepções de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de homem e de trabalho, que norteiam a construção do projeto curricular para essa modalidade de ensino, especificamente o Curso Técnico em Edificações, turma 2007.

3.1.1 O método que orientou a pesquisa

O método que norteou o desenvolvimento desta pesquisa fundamenta-se na abordagem da *pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso*. Trata-se de uma investigação de cunho documental, bibliográfico e de campo, ancorada no pensamento de teóricos que adotam a *epistemologia dialética* e por meio da qual analisam o novo ordenamento legal que regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394/1996.

A abordagem metodológica do objeto científico implica a questão epistemológica de como nos aproximar da realidade e de como o ser humano acolhe e incorpora em si a realidade, como sujeito que conhece e alcança o objeto que se dá a conhecer. A história como processo, como produção social da existência humana, em transformação e sob a ação dos sujeitos sociais, implica, também, que o método não se separa da construção de seu objeto; ao contrário, é ele que o constitui.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, os dados serão analisados por meio de reflexões, explicações e contextualizados nos aspectos sócio-históricos, econômicos e políticos, em busca de informações e não apenas de dados, pois, estes não têm valor por si

mesmo e sim como elementos que ajudam a estabelecer uma nova compreensão da realidade e a elaborar construções teóricas mais complexas sobre ela, na relação ativa entre sujeitos e objetos no qual o conhecimento científico é construído.

Uma das várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir é o estudo de caso, que tem tido uma aceitação crescente na área educacional. Conforme Ludke e André (1986), o estudo de caso se destaca por constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo – uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada.

Segundo Ludke e André (1986), ao se fazer um estudo de caso, tem-se um interesse próprio, singular e específico. O estudo de caso é o estudo de um caso, o caso tem de ser bem delimitado e claramente definido no desenrolar do estudo.

Alguns autores acreditam que todo estudo de caso é qualitativo. O estudo qualitativo, além do que já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

O conhecimento não é algo pronto e acabado, faz-se e refaz-se constantemente; portanto, não é estático. Novas descobertas vão emergindo, no decorrer da pesquisa, mesmo no quadro teórico tomado como estrutura básica. As teorias hoje aceitas não são definitivas, imutáveis. Além disso, o conhecimento científico não é neutro, pois existem influências externas (políticas, econômicas, sócio-culturais) sobre o desenvolvimento das ciências. Desta forma, o desenvolvimento do presente estudo buscou identificar-se com as características referendadas pelos teóricos citados, para nortear esta investigação.

3.1.2 Frentes de ação

Analisa-se o curso Técnico de Edificações, turma iniciada em 2007, do Instituto Federal de Goiás (IFG)-campus Goiânia, por ter sido um dos primeiros cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio implantado na capital, Goiânia, após o Decreto Federal nº 5.154/2004.

O objeto dessa investigação foi o Curso Técnico em Edificações, realizada por meio de observação, de entrevistas com professores, pessoal técnico-administrativo e alunos, além de conversas informais objetivando subsidiar e orientar nossa prática; de aplicação de questionário sócio-econômico e cultural aos alunos, atividade que também foi gravada e fotografada sempre que possível. O período da investigação foi de 2007 a 2009.

As ações desenvolvidas nesta pesquisa, na fase de exploração, consistiram em contatos iniciais e registro das primeiras observações, a fim de apreender o contexto do objeto de

estudo na sua totalidade. Foram realizadas, sistematicamente, visitas à instituição, por dois anos, de março de 2007 a março de 2009.

Apesar de ser funcionária da instituição, licenciada para a realização do curso de mestrado, neste momento precisei assumir novo papel e nova postura: a de pesquisadora, que implicou em olhar para o meu objeto de estudo de maneira mais crítica, para construir uma visão mais ampla deste objeto de estudo. Para tanto, tornou-se necessário deixar de lado (pre) conceitos já construídos.

Como observadora, dando suporte à coleta de dados, participei de cinco semanas pedagógicas da instituição, que se realizaram a cada início de semestre letivo, desde o ano de 2007, quando iniciei a pesquisa.

É importante registrar que esses eventos contaram com a participação de palestrantes, cuja linha teórica eu adoto, sendo eles Marise Ramos (1^o e 2^o semestres de 2008) Gaudêncio Frigotto (2^o semestre de 2008), Domingos Leite Lima Filho (2^o semestre de 2008), e o representante do MEC. Getulio Marques Ferreira (1^o semestre de 2009). No dia 30 de junho de 2009, esteve presente na instituição o ministro da Educação, Fernando Haddad, que na oportunidade presidiu a sessão solene de posse do professor Paulo César Pereira, como primeiro reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). As palestras proferidas por estes teóricos e/ou representantes da política oficial do MEC contribuíram de forma decisiva para a construção do meu referencial teórico.

Após os contatos iniciais, iniciei a leitura de documentos institucionais e legais, teses, dissertações, artigos e livros relacionados ao tema. Esta fase possibilitou-me a organização, estruturação e, ainda, a seleção de fontes mais significativas para o meu estudo.

A outra fase de ação consistiu na realização de um levantamento sistemático das categorias mais relevantes e significativas para analisar, descrever, compreender e interpretar na sua totalidade o meu objetivo de estudo, já exposto anteriormente, qual seja: as orientações contidas na legislação atual poderão dar suporte real para o movimento de (re) construção de uma proposta curricular que seja capaz de subsidiar a construção de um projeto educacional comprometido com a formação tecnológica, cidadã e emancipadora?

Esta fase demandou um estudo teórico aprofundado, dos autores citados na Introdução desta dissertação e os quais subsidiam meu referencial teórico, dando sustentação a base para a concretização deste trabalho.

A terceira fase de ação envolveu a coleta de dados, quando foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas, os questionários, os contatos formais e informais com gestores,

professores (as), pedagogas funcionários técnico-administrativos, alunos e alunas do Curso Técnico em Edificações, turma de 2007.

A escolha desta turma justifica-se por ser a primeira ingressante nessa modalidade e nível de ensino após a ruptura imposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) na educação técnica, ou seja, a separação da educação profissional técnica de nível médio, do ensino médio, por meio do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria nº 646/1997.

Em decorrência do volume de informações e de dados coletados, que historicizam a problemática abordada, e considerando sobre tudo os aspectos políticos, culturais e sócio-econômicos envolvidos, foi empreendido um grande esforço para desenvolver a compreensão, a interpretação e a análise dos elementos que fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa.

3.1.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas e questionários

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de informações foi um questionário proposto na época aos alunos da primeira (e única) turma do Curso Técnico em Edificações (2007), num total de 25 alunos (as). Este instrumento objetivou levantar informações para construir a caracterização dos sujeitos da pesquisa e o perfil da turma do curso investigado, o que permitiu o mapeamento da realidade social dos (as) alunos (as). Os aspectos investigados por meio dos questionários foram a procedência escolar, nível de escolaridade dos pais, gênero, idade, nível de satisfação com o curso, exercício de atividade remunerada e grau de expectativa em relação ao curso, entre outros.

Em seguida, foram realizadas entrevistas com três (03) alunos (Antônio, Alfredo e Avilmar) e duas (02) alunas (Alexandra e Augustina) da turma em estudo. Nas entrevistas procurei apreender dos (as) alunos (as) que concepção tinham sobre educação profissional; o que esperavam alcançar com essa modalidade de educação; se exerciam alguma atividade profissional e qual seria sua área de atuação e função; o seu objetivo principal ao ingressar no curso técnico integrado ao ensino médio no IFG e como eles e elas imaginam suas vidas após a conclusão do curso.

Foram entrevistados, também, sete professores da turma (Arlete, Alan, Altair, Adão, Amanda, Andréa, Aparecida) e dois professores que fizeram parte da coordenação do curso, que participaram da construção do projeto (Antônia e Arthur). Antônia era coordenadora do curso à época de sua implantação e Arthur era professor do curso técnico modular de Edificações e assessorava a coordenadora Antônia na elaboração do projeto.

Foram entrevistada, ainda, duas pedagogas, Aline e Alice, uma exerce função de confiança e coordena o processo de implantação dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada da instituição e a outra assessora pedagogicamente a Gerência Tecnológica, que congrega a área de Construção Civil. Foi possível, também, contar com a entrevista do gestor do curso, nos anos de 2008-2009 (Arlindo) e do chefe do Departamento da Área Tecnológica no qual se insere a área Construção Civil (Amarildo)¹¹.

Não houve objeções, por parte das pessoas contatadas, para realizar as entrevistas e ainda permitiram gravá-las. Estas aconteceram em horários e locais que cada um definiu como sendo o mais apropriado.

Ressalta-se que a entrevista é um processo de interação entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado), conforme um instrumento de captação de dados e um roteiro, com a finalidade de obter informações de maneira sistemática e ordenada sobre o que as pessoas são, fazem, opinam, pensam, sentem, esperam, desejam, aprovam ou desaprovam em relação ao tema da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

3.2 O ambiente da pesquisa

A escolha do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG - como o lócus onde realizaria a pesquisa e dos sujeitos ocorreu pelo fato de trabalhar nesta instituição e por considerá-la um estabelecimento de ensino profissionalizante que possui um compromisso ético, moral, político, social, cultural com a classe trabalhadora, no sentido de proporcionar-lhe uma educação politécnica, unitária, de qualidade, na busca de formar cidadãos e cidadãs com uma boa base tecnológica, emancipados e transformadores da realidade, o que pude constatar em anos de trabalho na instituição.

O segundo ponto determinante foi a seleção do Curso Técnico de Edificações, por ter sido um dos dois únicos cursos do IFG, campus – Goiânia, que, em 2007, voltaram a ser oferecidos a modalidade técnica de nível médio integrada ao ensino médio, após a edição do Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou, novamente, a integração da formação geral e técnica neste nível de ensino.

O curso escolhido foi o único que retornou, no ano de 2007, com a mesma nomenclatura que possuía antes da promulgação da atual LDB nº 9.394/1996, da edição do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria nº 646/1997 que, juntos, fizeram a ruptura entre a

¹¹ Foram atribuídos nomes fictícios. Todos iniciados pela letra “a”. Este procedimento permite identificar quais são as falas de um mesmo entrevistado, bem como distinguir o papel assumido por ele no contexto da instituição, o que facilitou as análises e permitiu a manutenção do anonimato do entrevistado.

educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, possibilitando, desse modo, fazer um comparativo da sua formatação, antes da LDB e hoje.

3.2.1 A Instituição envolvida na investigação

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), até pouco tempo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) foi instituído pela edição da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Por força desta lei, que criou os Institutos Federais, o CEFET-GO passa a ser denominado Instituto Federal de Goiás e/ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Os institutos possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, como explicitado no parágrafo único do Art. 1º da Lei nº 11.892/2008.

Os institutos federais, nos termos da Lei nº 11.892/2008,

Art. 2º [...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas,[...]

São, portanto, instituições educacionais que têm como principal objetivo o desenvolvimento de ações acadêmicas (especificada nos Arts. 7º e 8º da Lei nº 11.892/2008), em cada exercício, que garantam o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas destinadas a “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

O Instituto Federal de Goiás completa, no corrente ano, um século de existência. Sua criação ocorreu no dia 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, do então presidente, em exercício, Nilo Peçanha (que substituiu o Presidente Afonso Pena). Ao todo, foram 19 Escolas de Aprendizes Artífices: uma para cada Estado da União.

A escola foi formalmente instalada, em Goiás, com o nome de Escola de Aprendizes Artífices, na antiga capital do Estado - Vila Boa - atualmente Cidade de Goiás, no ano de 1910, mas seu funcionamento efetivo, entretanto, só se iniciou em 1912. Os dois primeiros anos foram destinados a equipar e montar as oficinas.

Da criação das Escolas de Artífices Aprendizes, em 1909, para atender aos “desvalidos da sorte”, passando pela reforma de 1942, de Francisco Campos, até a Lei nº 5.692/71, o foco educativo era formar o (a) trabalhador (a) com capacidade para desempenhar bem sua função nas empresas. O currículo do curso técnico era mesclado por disciplinas de cunho científico, humanístico e técnico. O seu objetivo principal, porém, consistia no atendimento às necessidades do mercado.

A Escola de Aprendizes Artífices, precursora do IFG, funcionou na Cidade de Goiás, até 1941. Em função da transferência da capital do Estado para Goiânia, esta instituição de ensino profissional foi transferida e instalada no centro da nova capital, em um prédio próprio, moderno, construído pelo governo federal, situado à Rua 75, número 46, onde permanece até os dias atuais. Além da mudança de endereço, houve, também, pelo Decreto-Lei 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, em seu Art. 8º inciso XI, a alteração do seu nome, que passou a ser Escola Técnica de Goiânia. Nessa ocasião, ocorreu a criação do seu pórtico, pelo lado da Rua 66 (lateral da escola), e o local se tornou o palco do Batismo Cultural da Cidade.

Em 1959, com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, essa instituição de ensino alcançou a condição de autarquia federal, adquirindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar e a denominação de Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO).

O Decreto nº 90.922¹², de 6 de fevereiro de 1985, regulamentou, na época, a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, que dispunha sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio (ou de 2º grau). O Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura (Confea) só permitiu sua execução, na prática, em 1985, quando o Decreto nº 90.922/1985 regulamentou esta profissão. Tal fato evidenciou a existência de atritos políticos, na delimitação dos âmbitos de atuação entre profissionais técnicos de nível

¹² No seu Art. 1º Para efeito do disposto neste Decreto, entendem-se por técnica industrial e técnico agrícola de 2º grau ou, pela legislação anterior, de nível médio, os habilitados nos termos das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982.

médio e superior, no Brasil. O decreto acima citado sofreu alterações com a edição do Decreto nº 4.560/2002, no dia 30 de dezembro de 2002, que se encontra em vigor, por não constar até a presente data sua revogação.

Até o ano de 1969, a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO) estava organizada, no aspecto pedagógico, na modalidade de Ensino Técnico em dois ciclos: o Ginásio Industrial, com duração de quatro anos, que objetivava proporcionar conhecimentos e iniciação em atividades produtivas, revelando, objetivamente, o papel da Ciência e da Tecnologia no mundo da época, e o Colégio Técnico-Industrial, compreendendo as três séries regulares e um ano de estágio. Os cursos oferecidos eram: Agrimensura, Estradas, Eletromecânica, Eletrotécnica, Edificações; Aprendizagem Industrial. Existiam, também, cursos intensivos de preparação de mão-de-obra industrial.

Na década de 1970, a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO) passou a oferecer o Curso Técnico de Nível Médio, com uma organização curricular que contemplava a formação geral e especial de forma integrada. Estavam, assim, contempladas, em suas grades curriculares, tanto as disciplinas de formação geral quanto as de formação especial, específicas em cada curso. Eram oferecidos oito cursos: Agrimensura, Estradas, Eletromecânica, Eletrotécnica, Edificações, Saneamento, Mineração e Telecomunicações, os quais tinham duração de quatro anos. Ao final do 3º ano, o aluno recebia o Certificado de Conclusão do 2º Grau e de Auxiliar Técnico e, ao final do 4º ano, após a conclusão do estágio curricular supervisionado, recebia o Diploma de Técnico de Nível Médio.

No período recrudescente da ditadura militar¹³, quando qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, foi instituída a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

No Capítulo I da Lei 5.692/1971, o Art. 1º explicita como objetivo geral para o ensino de 1º e 2º Graus: “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Na mesma lei, o Art. 5º determina o objetivo das disciplinas, áreas de estudo e atividades da parte especial do currículo:

¹³ Segundo Ghiraldelli (2006, p.111) “A Ditadura Militar durou 21 anos. Iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart (Jango) e teve seu final com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985”.

A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

De acordo com Ghiraldelli Jr (2006), a característica mais marcante desta lei foi a instituição da compulsoriedade da profissionalização no segundo grau, em todas as escolas brasileiras.

Esta alternativa possibilitaria que os jovens, que pretendiam obter, no curso superior, uma preparação para a inserção qualificada no mundo do trabalho, se satisfizessem com a qualificação profissional no nível médio. Com isto, visava-se conter a pressão de entidades organizadas dos estudantes e de outros setores da sociedade civil, que lutavam por mais vagas no ensino superior, demonstrando uma tendência predominante no período da ditadura militar: o tecnicismo, que propunha soluções técnicas para problemas de caráter político ou social.

Apesar do principal objetivo dos cursos profissionalizantes, ministrados pelo IFG neste período histórico, consistir na preparação para o trabalho, eles tinham, também, caráter propedêutico, proporcionado pelas disciplinas de formação geral e pelas atividades culturais.

Na década de 1980, a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO) fez mais uma mudança no oferecimento de seus cursos, extinguindo o Curso Técnico de Eletromecânica e criando, em seu lugar, o Curso Técnico de Mecânica e acrescentando, ainda, além dos já citados, o Curso Técnico de Eletrônica.

A década de 1990 foi marcada por profundas transformações para a Escola Técnica Federal de Goiás, desde sua estrutura curricular até a administrativa, implicando mudanças no seu Projeto Político-Pedagógico – e a criação da Unidade Descentralizada de Jataí – UNED-JATAI.

Com o advento da Lei nº 9.394/1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a educação profissional retoma sua forma original de assistencialismo e compensação para os pobres e “despossuídos de competência”, demonstrando uma concepção de governo tal qual a dos dirigentes, em 1909, quando da criação das Escolas de Artífices, hoje Técnicas, Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs) e Institutos Federais(IF), indicando, ainda, a continuação de velhos princípios educativos, mas com nova significação.

Nesse processo de reformas, a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), por meio da Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994, regulamentada pelo Decreto-lei nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, e implementada nos termos do Decreto Presidencial, de 22 de março de 1999, ampliando o leque de oferta de cursos. A grande novidade foram os cursos superiores de tecnologia e, em menor escala, os de graduação e licenciatura.

Passados quase 100 anos desde sua origem, a instituição foi transformada agora em Instituto Federal de Goiás (IFG), com a edição da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892/2008, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, num total de 38. Foi criada, a partir daí, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada pelos centros federais de educação tecnológica, pelas escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades.

Neste sentido, o discurso do governo atual é o de promover o aumento significativo de vagas, para os jovens brasileiros, no ensino profissional, pois os institutos que incorporaram a estrutura de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada pelos centros federais de educação tecnológica, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades nascem com o quantitativo de 168 campi. A proposta anunciada pelo atual governo é que, em 2010, serão 311 e, no mesmo período, as vagas serão ampliadas de 215 mil para 500 mil¹⁴.

Segundo documento analisado (Lei nº 11.892/2008), o IFG é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparada às universidades federais, uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, tendo por finalidade formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisas e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. O IFG se propõe a continuar mantendo a tradição da Escola Técnica Federal de Goiás e do CEFET Go na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade para os jovens e os trabalhadores do Estado de Goiás.

¹⁴ Dados obtidos em notícia publicada no site do portal do MEC; no dia 11/01/2009.
<http://www.portal.mec.gov.br>

Ao longo de sua história, a escola constituiu-se em um ambiente de formação e de realização de ações políticas, artísticas e culturais, reafirmando sua identidade como centro formador de ideias, conhecimentos, artistas, lideranças e, principalmente, profissionais qualificados e conscientes de suas responsabilidades com a vida e com a sociedade. Segundo o Relatório (gestão 2008), o IFG conta com uma infra-estrutura física (campus de Goiânia - sede) disponibilizada de 23.974.72m² de terreno, 24.492.64m² de área construída, 2.260.30m² para administração, 14.440.71m² para área pedagógica, 7.791.63m² para a área cultural, desportiva e lazer. Contando, ainda, em suas dependências, com ginásio poliesportivo, teatro, biblioteca, auditórios, sala de teleconferência, salas ambientes para aulas de formação geral e laboratórios específicos para todas as habilitações ministradas, além dos setores administrativos (IFG, 2008).

Observa-se que o IFG, nos seus diversos campi, oferece cursos em diferentes níveis de ensino e em várias áreas de conhecimento. Atualmente, são oferecidas mais de 1.500 vagas anuais nos períodos diurno e noturno em cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados e licenciaturas, que atendem cerca de 4.500 alunos (as). As áreas abrangidas por esses cursos são: Construção Civil, Geomática, Indústria, Informática, Meio Ambiente, Mineração, Química, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade. Na última década, a escola tem se dedicado, também, à formação de professores, já contando com Licenciatura em Química e Física e História que iniciou agora no segundo semestre de 2009.

Para atender toda esta população, é necessário, além de uma estrutura física e material, precisa de profissionais qualificados. O número de docente em atividade é de trezentos e oitenta e seis (386) efetivos e sessenta e um (61) substitutos, totalizando quatrocentos e quarenta e sete (447) professores (as). Em relação ao quantitativo/número de pessoal administrativo os dados no relatório anual de gestão de 2008 informam um total de trezentos e um (301) funcionários. No geral, o número de funcionários do IFG é de 748, entre docentes (efetivos), docentes (substitutos) e administrativos, como demonstram o Quadro 01 a seguir

01. QUADRO GERAL DE FUNCIONÁRIOS DO IFG

FUNCIONÁRIOS	QUANTITATIVO/NÚMERO
DOCENTES (EFETIVOS ATIVOS*)	386*
DOCENTES (SUBSTITUTOS)	61
ADMINISTRATIVOS	301
TOTAL	748

Fonte: Documento em Construção - Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG- PPI – Goiânia, janeiro/2009 e Relatório Anual de Gestão 2008, março de 2009.

O Quadro 02 mostra o quantitativo de docentes da Instituição em todos os campi, com relação ao grau de formação e ao regime de trabalho (horas semanais).

**02. QUADRO DE PESSOAL DOCENTE DO IFG COM A RESPECTIVA
FORMAÇÃO E REGIME DE TRABALHO**

CAMPUS GOIÂNIA						
NÍVEIS DE FORMAÇÃO						
REGIME DE TRABALHO	DOUTOR	MESTRE	ESP	GRADUAÇÃO	MÉDIO	TOTAL
20 horas	0	3	1	4	0	8
40 horas	12	47	19	5	0	83
DE	18	73	53	15	6	165
TOTAL	30	123	73	24	6	256
CAMPUS JATAÍ						
NÍVEIS DE FORMAÇÃO						
REGIME DE TRABALHO	DOUTOR	MESTE	ESP	GRADUAÇÃO	MÉDIO	TOTAL
20 horas	0	0	0	0	0	0
40 horas	1	2	1	1	0	5
DE	6	13	23	1	0	43
TOTAL	7	15	24	2	0	48
CAMPUS INHUMAS						
NÍVEIS DE FORMAÇÃO						
REGIME DE TRABALHO	DOUTOR	MESTE	ESP	GRADUAÇÃO	MÉDIO	TOTAL
20 horas	0	0	0	0	0	0
40 horas	4	19	5	3	0	31
DE	4	3	3	2	0	12
TOTAL	8	22	8	5	0	43
CAMPUS ITUMBIARA						
NÍVEIS DE FORMAÇÃO						
REGIME DE TRABALHO	DOUTOR	MESTE	ESP	GRADUAÇÃO	MÉDIO	TOTAL
20 horas	0	0	0	0	0	0
40 horas	2	7	0	1	0	10
DE	2	2	2	1	0	7
TOTAL	4	9	2	2	0	17
CAMPUS URUAÇU						
NÍVEIS DE FORMAÇÃO						
REGIME DE TRABALHO	DOUTOR	MESTE	ESP	GRADUAÇÃO	MÉDIO	TOTAL
20 horas	0	0	0	0	0	0
40 horas	2	7	8	2	0	19
DE	0	2	1	0	0	3
TOTAL	2	9	9	2	0	22

Fonte: Documento em Construção - Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG (PPPI) Goiânia, janeiro/2009.

**03. QUADRO GERAL DE DOCENTES DO IFG COM A RESPECTIVA
FORMAÇÃO E REGIME DE TRABALHO
TODOS OS CAMPI**

REGIME DE TRABALHO	DOUTOR	MESTE	ESP	GRADUAÇÃO	MÉDIO	TOTAL
20 horas	0	3	1	4	0	8
40 horas	21	82	33	12	0	148
DE	30	93	82	19	6	230
TOTAL	51	178	116	35	6	386

Fonte: Documento em Construção - Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG- PPI – Goiânia, janeiro/2009.

A instituição oferece educação profissional do nível médio à pós-graduação, com ênfase para o ensino técnico integrado ao ensino médio, engenharias e licenciaturas nas áreas das ciências naturais e das disciplinas técnicas e/ou profissionalizantes.

Atualmente, são oferecidos cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados e licenciaturas, atendendo cerca de cinco mil alunos. Na educação superior, prevalecem os cursos de tecnologia, especialmente na área industrial, mas existem, também, cursos de bacharelado e licenciatura.

Na educação profissional técnica de nível médio, a instituição atua preferencialmente na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovem e Adultos (PROEJA).

Foram ofertadas 1.565 vagas, no somatório geral de todas as modalidades e níveis de ensino, para o ingresso em 2009/1, em todos os *campi* do IFG. Em Goiânia, são ofertados onze cursos superiores de Tecnologia; um curso superior de Engenharia, um curso superior de Licenciatura e um Bacharelado em Libras (Língua Brasileira de Sinais), em parceria com a Universidade de Santa Catarina, além de três cursos Técnicos Subsequentes de nível médio.

O IFG conta com quatro *campi* em funcionamento. Em Jataí, proporciona-se à população três cursos superiores, quatro cursos técnicos, além do Curso Técnico em Edificações do PROEJA e um curso técnico subsequente. Em Inhumas, são oferecidos dois cursos superiores e três cursos técnicos. Itumbiara atende com um curso superior de Licenciatura em Química e dois cursos técnicos de nível médio e subsequente. O *Campus* de Uruaçu possui um curso superior de Licenciatura em Química, três cursos técnicos e um técnico subsequente. O IFG está implantando, ainda, mais quatro *campi* - Anápolis, Luziânia, Formosa e Aparecida de Goiânia - com previsão de entradas para o ano de 2010.

As 1.565 vagas no total foram distribuídas, conforme documento analisado, referente ao processo seletivo¹⁵ no último processo seletivo, para a entrada no ano letivo de 2009/1 (primeiro semestre), para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, visando ao preenchimento de 590 vagas, assim distribuídas: 220 (duzentos e vinte) vagas no campus de Goiânia, 160 (cento e sessenta) vagas no campus de Jataí, 90 (noventa) vagas no campus de Inhumas, 60 (sessenta) no campus de Uruaçu, 60 (sessenta) no campus de Itumbiara.

O processo seletivo para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), feito semestralmente, no período noturno, teve 130 (cento e trinta) vagas ofertadas para entrada no primeiro semestre letivo de 2009/1, oferecidas: 30 (trinta) vagas no campus de Goiânia, com o curso Técnico (de Serviços de alimentação), 40 (quarenta) vagas no campus de Jataí, com o Curso Técnico em Edificações, 30 (trinta) vagas no campus de Inhumas, com o Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática, 30 (trinta) vagas no campus de Uruaçu, com o Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática.

Em relação aos cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelado com entrada para o primeiro semestre letivo de 2009/1, visavam ao preenchimento de 645 (seiscentos e quarenta e cinco) vagas, oferecidas como segue: 30 (trinta) vagas para Engenharia de Controle e Automação, 30 (trinta) vagas para o curso de Tecnologia em Agrimensura, 30 (trinta) vagas para o curso de Tecnologia em Construção de Edifício, 25 (vinte e cinco) vagas para o curso de Tecnologia em Construção de Vias Terrestres, 30 (trinta) vagas para o curso de Tecnologia em Geoprocessamento, 40 (quarenta) vagas para o curso de Tecnologia em Hotelaria, 30 (trinta) vagas para o curso de Tecnologia em Manutenção Eletromecânica Industrial, 40 (quarenta) vagas para o curso de Tecnologia em Planejamento Turístico, 40 (quarenta) vagas para o curso de Tecnologia em Químico Agroindustrial, 25 (vinte e cinco) vagas para o curso de Tecnologia em Redes de Comunicação (noturno) e 25 (vinte e cinco) vagas para o curso de Tecnologia em Redes de Comunicação (matutino), 40 (quarenta) vagas para o curso de Tecnologia em Saneamento Ambiental e 40 (quarenta) vagas para o curso de Tecnologia em Transportes Urbano, todos no campus de Goiânia.

¹⁵ Editais nº 028/2008, 029/2008, 030/2008 e 031/2008 do Processo Seletivo para a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio, Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Vestibular e Técnico Subsequente, respectivamente, divulgados em outubro de 2008.

Continuando, no campus de Jataí foram 30 (trinta) vagas para o curso de Engenharia Elétrica, 40 (quarenta) vagas para o curso de Licenciatura em Física e 30 (trinta) vagas para o curso de Tecnologia em Sistemas de Informação; no campus de Uruaçu foram 30 (trinta) vagas para o curso de Licenciatura em Química; no campus de Itumbiara foram 30 (trinta) vagas para o curso Licenciatura em Química, e, no campus de Inhumas foram 30 (trinta) vagas para o curso de Licenciatura em Química e 30 (trinta) vagas para o curso de Bacharelado em Informática.

Na seqüência foram ofertadas, para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Subsequente ao Ensino Médio, 200 (duzentas) vagas ao todo, assim distribuídas: 25 (vinte e cinco) vagas para o curso de Eletrotécnica, 25 (vinte e cinco) vagas para o curso de Mineração, 30 (trinta) vagas para o curso de Mecânica, no campus de Goiânia. No campus de Itumbiara foram 30 (trinta) vagas para o curso de Eletrotécnica e 30 (trinta) vagas para o curso de Automação Industrial. No campus de Uruaçu foram 30 (trinta) vagas para o curso de Edificação. No campus de Jataí foram 30 (trinta) vagas para o curso de Agrimensura.

Na construção do Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFG, documento em elaboração (PPPI, 2009), após serem definidos os fundamentos balizadores da sua construção relativos a teoria/prática, ciência/tecnologia, educação/trabalho e os novos tipos de conhecimento requeridos do trabalhador pelo mundo do trabalho e pelas necessidades e demandas sociais e ambientais, define-se os princípios, em relação à prática pedagógica da instituição e o currículo, quais sejam:

- I. A integração entre conhecimento geral e conhecimento específico como princípio norteador da construção dos diversos itinerários formativos presentes na Instituição;
- II. A formação técnica e tecnológica e a criação de tecnologia como constructos histórico-sociais, culturais e econômicos.
- III. A integração entre teoria e prática.
- IV. A formação básica sólida, capacitando o aluno-trabalhador, jovem e adulto, de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos do mundo do trabalho (IFG, 2009, p.9).

O documento em construção do Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG (PPPI, 2009, p.30 e 31), em seu item “5.1” trata, ainda, de algumas características e uma delas é as “Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” da qual destacamos alguns itens:

- I. Os cursos da educação profissional técnica de nível médio, Integrados ao ensino médio, serão ofertados somente para egressos do ensino fundamental.
- II. Estrutura curricular organizada em regime seriado anual com ingresso no início de cada ano letivo.
- III. A matriz curricular deverá ser organizada por disciplina prevendo ementário, objetivos, conteúdos e bibliografia básica.
- IV. Os cursos terão duração de quatro anos, cada um deles com no mínimo 200 dias letivos e 800 horas anuais.
- V. A carga horária total do curso deverá ser compatível com a oferta em um único turno, à exceção da última aula semanal da disciplina de Educação Física para os alunos do turno diurno.
- VI. Os componentes curriculares das áreas de conhecimento relativos ao ensino médio e a educação profissional deverão atender ao disposto nos pareceres e resoluções e, ao mesmo tempo, deverão possibilitar a articulação das diferentes áreas do conhecimento.
- VII. A articulação dos componentes curriculares do ensino médio e da educação profissional no âmbito dos cursos será formalizada nas ementas de disciplinas e efetivada por meio de ações e projetos de integração, desenvolvidos pelos discentes, com o acompanhamento dos docentes.
- VIII. Os componentes curriculares do ensino médio serão comuns a todos os cursos;
- IX. Inclusão de temática referente a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, Lei n.º 11.645/2008.
- X. Inclusão da segunda língua estrangeira com a obrigatoriedade do Espanhol, Lei n.º 11.161/2005.
- XI. Para a integralização dos 200 dias letivos os projetos de cursos deverão prever a realização de atividades complementares de caráter técnico, científico, cultural e esportivo, observando regulamentação específica, aprovada pelo Conselho Diretor.
- XIX. Turmas de trinta alunos. (IFG, 2009, p.9)

No caso do item “VIII - Inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia” nota-se, pela análise da matriz curricular apresentada no projeto do Curso Técnico em Edificação de nível médio integrado ao Ensino Médio (2007), que não está sendo cumprida a legislação, pois as disciplinas Filosofia e Sociologia, segundo a matriz curricular do curso, especificada no projeto, estão sendo oferecidas somente em 01 (um) ano e na LDB/1996, pós reformulações essas duas disciplinas teriam que ser ofertadas nos três anos do ensino médio, conforme Art.36, que fixa as Diretrizes do Currículo do Ensino Médio, em seu inciso IV: “Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatória em todas as séries do ensino médio. (incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)”. Essa Lei foi editada somente para alterar o Art. 36 no que diz respeito às referidas disciplinas.

A seguir, apresenta-se a proposta de evolução da oferta de cursos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio nas diferentes áreas, até o ano de 2011, numa tabela retirada do documento em construção “Projeto Político-Pedagógico

Institucional do IFG” (2009, p.32) da Instituição que mostra os cursos técnicos (quantitativo/ano), atendendo à legislação vigente.

**04. OFERTA DE CURSOS E VAGAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO
- CAMPUS GOIÂNIA DE 2006 A 2011 (IFG, 2009)**

Ano de 2006

CURSOS	VAGAS
Serviços de Alimentação (PROEJA)	30
Total de Vagas	30

Fonte: Documento em construção “Projeto Político Pedagógico Institucional” (IFG, 2009, p.32)

Ano de 2007

CURSOS	VAGAS
Edificações	30
Serviços de Alimentação (PROEJA)	60
Trânsito	30
Total de Vagas	120

Fonte: Documento em construção “Projeto Político Pedagógico Institucional” (IFG, 2009, p.32)

Ano de 2008

CURSOS	VAGAS
Edificações	30
Eletrônica	25
Eletrotécnica	25
Mineração	25
Música	20
Serviços de Alimentação (PROEJA)	60
Trânsito	30
Total de Vagas	215

Fonte: Documento em construção “Projeto Político Pedagógico Institucional” (IFG, 2009, p.32)

Ano de 2009

CURSOS	VAGAS
Controle Ambiental	30
Cozinha/ ou Serviços de Restaurante e Bar (PROEJA)/2009/2	30
Edificações	30
Eletrônica	25
Eletrônica (PROEJA)	30
Eletrotécnica	25
Informática para Internet	30
Mineração	25
Música	25
Serviços de Alimentação (PROEJA)	30
Trânsito	30
Total de Vagas	310

Fonte: Documento em construção “Projeto Político Pedagógico Institucional” (IFG, 2009, p.32)

Ano de 2010

CURSOS	VAGAS
Agrimensura/Geoprocessamento	30
Controle Ambiental	30
Cozinha/ou Serviços de Restaurante e Bar (PROEJA)	60
Edificações	30
Eletrônica (PROEJA)	60
Eletrônica/Telecomunicação	30
Eletrotécnica	30
Informática para Internet	30
Mecânica	30
Mineração	30
Música	30
Trânsito	30
Total de Vagas	420

Fonte: Documento em construção “Projeto Político Pedagógico Institucional” (IFG, 2009, p.32)

Ano de 2011

CURSOS	VAGAS
Agrimensura/Geoprocessamento	30
Controle Ambiental	30
Cozinha/ou Serviços de Restaurante e Bar (PROEJA)	60
Edificações	30
Eletrônica (PROEJA)	60
Eletrônica/Telecomunicação	30
Eletrotécnica	30
Informática para Internet	30
Mecânica	30
Mineração	30
Música	30
Refrigeração e climatização (PROEJA)	60
Trânsito	30
Total de Vagas	480

Fonte: Documento em construção “Projeto Político Pedagógico Institucional” (IFG, 2009, p.32)

Pode-se notar, pelas tabelas, o aumento na oferta de cursos e vagas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Campus Goiânia - de 2006 a 2011 (IFG, 2009), que veio para atender à legislação, ou seja, até 2011 o percentual de vagas destinadas a este nível e modalidade de ensino deve alcançar 50% do total das vagas oferecidas pela Instituição.

3.2.2 O ambiente da pesquisa: o curso envolvido na investigação

Na antiga Escola Técnica Federal de Goiás, o curso Técnico em Edificações foi criado em 1942, pelo Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, o qual *Aprova o Regulamento do*

Quadro dos Cursos do Ensino Industrial e, em seu Art. 15, instituiu os cursos técnicos. O Curso de Edificações figurava na Seção III, que tratava da indústria da construção. Este decreto foi assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, que tinha como ministro da Educação e Saúde, o Sr. Gustavo Capanema Filho.

Este curso passou por várias modificações sua estrutura curricular, em função das mudanças no mundo do trabalho e das exigências legais delas decorrentes. O Curso Técnico em Edificações de que trata esta pesquisa foi criado no ano de 2007, amparado pelas mudanças na legislação referente à Educação Profissional, regulamentadas inicialmente pelo Decreto nº 5.154/2004 e posteriormente pela Lei nº 11.741/2008 que, conforme dito anteriormente, modificou a LDB/1996, no sentido de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

Para tanto, o Reitor do IFG, também Presidente do Conselho Diretor, prof. Paulo César Pereira, assinou, no dia 19 de dezembro de 2008, a Resolução nº 08, que, no seu Art. 1º, autoriza o funcionamento do Curso Técnico Integrado em Edificações na Unidade de Ensino de Goiânia (sede), com 30 (trinta) vagas, regime anual, no turno matutino, a ser ministrado pela instituição, e convalidar os estudos realizados pelos alunos, a partir de fevereiro de 2007 até a data de publicação da resolução citada, pois o curso foi iniciado sem ter sido concretizada sua autorização.

Para elaborar a proposta deste novo curso, foram utilizados dados levantados por um grupo de pesquisa da instituição, dos quais serão abordados, em seguida, os mais relevantes para a caracterização desta área de conhecimento e de atuação.

3.2.2.1 “Observatório do Mundo do Trabalho”: a área de Edificações

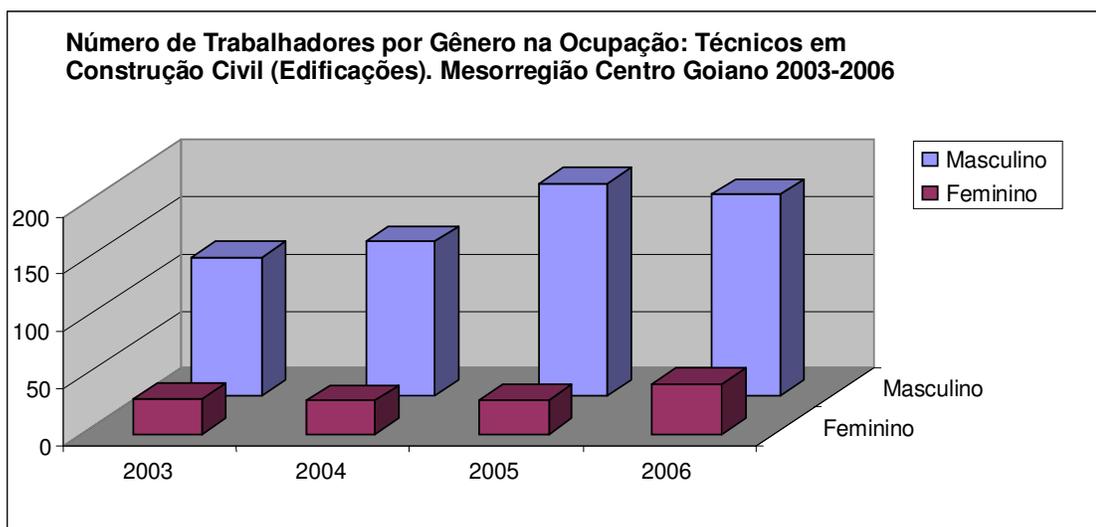
No IFG, existe uma equipe de pesquisadores que trabalha em um laboratório de pesquisas que se denomina “Observatório do Mundo do Trabalho”¹⁶. Apresenta-se aqui uma análise de dados extraída de documento elaborado pelo “Observatório do Mundo do

¹⁶ Origem: “Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica – A SETEC/MEC está criando um sistema de informação como estratégia de expansão, modernização e melhoria contínua da Educação Profissional e Tecnológica. A perspectiva é subsidiar os processos de planejamento estratégico e operacional, bem como as rotinas administrativas, acadêmicas e de gestão estabelecendo os indicadores necessários ao diagnóstico, monitoramento e avaliação. Neste contexto está sendo desenvolvido o Sistema de Informações da Educação Profissional, o SIEP, que envolve vários subsistemas (Biblioteca Virtual, Tecnologia de Inclusão de portadores de necessidades especiais e o Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica). O Observatório do Mundo do Trabalho é composto pelo Observatório Nacional e por cinco Observatórios Regionais sendo um para cada região do país. O Observatório da Região Centro-Oeste está organizado no IFG/CEFETGO” (IFG, 2009, p.4)

Trabalho” (IFG, 2008), que trata do Curso Técnico em Construção Civil (Edificações). Estes dados são relevantes, pois apresentam aspectos importantes da realidade profissional da área do curso em análise. Por esse motivo, estes dados serviram de subsídios para a elaboração do Projeto do Curso em Edificações do IFG.

No que diz respeito ao sexo dos trabalhadores na área de Edificações, pôde-se notar que os dados obtidos, com relação à turma em estudo, vêm ao encontro dos dados levantados pelos pesquisadores que elaboraram o documento do Observatório do Mundo do Trabalho, como se poderá ver no perfil da turma em estudo, apresentado mais adiante. Como se pode observar, o Gráfico 01, extraído do referido documento, evidencia que o quantitativo de homens no mercado de trabalho na área é bem maior do que o de mulheres.

Gráfico 01



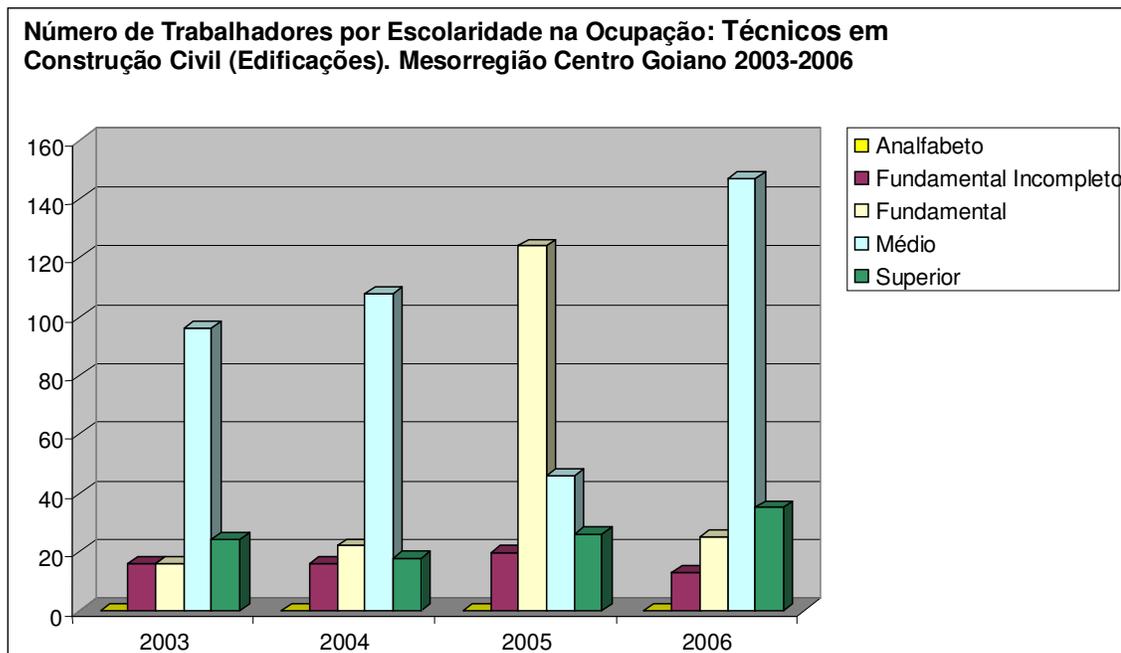
Fonte: Observatório do Mundo do Trabalho do IFG. Elaborado a partir dos dados da RAIS/MTE (IFG, 2008).

De acordo com o documento do Observatório do Mundo do Trabalho (2008, p.1), cujos estudos foram iniciados em 1985, os trabalhadores do sexo masculino representam em torno de 90% do total de ocupados nesta área de atuação profissional, o que demonstra a quase totalidade do gênero masculino. Em relação à participação feminina no subsetor da Construção Civil, o documento revela que houve certa oscilação, que pode ter decorrido de transformações culturais e políticas na sociedade e que repercutem no setor produtivo.

No ano de 1985 estavam ocupadas 1.557 mulheres no Subsetor da Construção Civil; em 1990, havia 3.003 mulheres; em 1995, 1.709; já no ano 2000, havia 3.183 mulheres ocupadas no Subsetor; e uma nova baixa na presença de mulheres nesse Subsetor pode ser verificada em 2005, quando o número de mulheres formalmente contratadas foi de 1.851.

O documento também mostra que, com relação aos profissionais que atuam na área de Construção Civil (Edificações), há uma predominância de pessoas com escolaridade de nível médio, conforme demonstra o Gráfico 02.

Gráfico 02

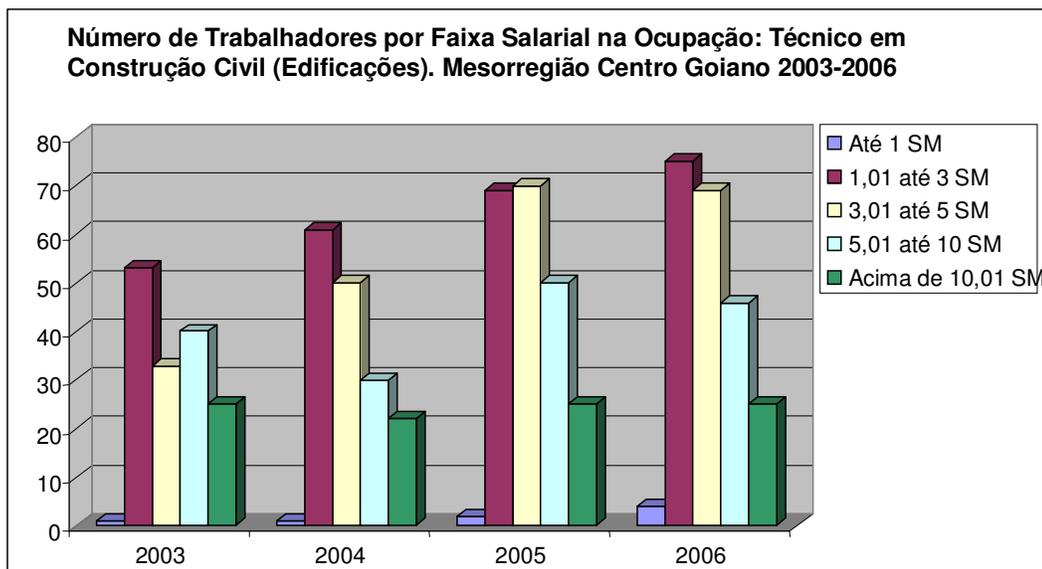


Fonte: Observatório do Mundo do Trabalho do IFG. Elaborado a partir dos dados da RAIS/MTE (2008).

Segundo o mesmo documento, esse fato pode ser explicado pela oferta de profissionais de Nível Médio e Técnico pela antiga Escola Técnica Federal de Goiás (ETF-GO), Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) e hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Interessante, ainda, mostrar que, conforme o documento (IFG, 2008), a maioria dos técnicos em Construção Civil (Edificações) com formação técnica de nível médio recebia em torno de 1 a 3 salários mínimos nos anos de 2003, 2004 e 2006, havendo um acréscimo considerável de trabalhadores que recebiam em torno de 3 a 5 salários mínimos no ano de 2005. Pode-se notar ainda que há um índice considerável de trabalhadores com remuneração de 5 a 10 salários mínimos, conforme mostra no Gráfico 3.

Gráfico 03



Fonte: Observatório do Mundo do Trabalho do IFG. Elaborado a partir dos dados da RAIS/MTE (2008).

Esses números me remeteram a uma análise dos dados do IBGE para o ano de 2007, em relação à região Centro-Oeste, que evidenciaram um crescimento relevante “[...] no pessoal ocupado (de 7,4% para 8,4%) e nos salários pagos (de 6,8% para 7,8%). Quanto ao pessoal ocupado, com exceção do Distrito Federal, que perdeu 0,3 pontos percentuais, todos os locais apresentam incrementos.” (IBGE, 2007, p.4).

De acordo com o IBGE (2007, p.6), constatou-se aumento na média salarial, na região Centro-Oeste, “[...] sendo R\$ 701,46 em 2003 e R\$ 883,97 em 2007, com ganho real de 4,3%. O Distrito Federal aparece como o principal destaque, com ganho real de 27,0%, registrando o mais elevado salário médio da região (R\$1.032,66)”. Os valores em salários mínimos são, respectivamente, nos anos de 2003 (R\$240,00), 2004 (R\$260,00), 2005 (R\$300,00) e 2006 (R\$350,00).

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os(as) professores(as), gestores(as), funcionários(as) técnicos(as)-administrativos e alunos(as) da turma ingressante no Curso de Edificações em 2007.

Participaram, respondendo o questionário proposto, todos os discentes da turma, no total de 25 alunos (as). Na etapa das entrevistas, participaram três alunos e duas alunas da turma. Além deles, pôde-se contar com sete professores da turma, dois professores que

fizeram parte da coordenação do curso, que participaram apenas da construção do projeto, duas pedagogas, dois professores que participam da coordenação e da gerência do curso.

Inicialmente, foram entrevistados os três alunos, simultaneamente, logo após eles terem preenchido o questionário. Depois disso, foram entrevistadas as duas alunas, ao mesmo tempo, também depois de haverem preenchido o questionário. O ambiente em que foram realizadas as entrevistas com os (as) alunos (as) foi a Biblioteca do IFG, por ser um ambiente muito freqüentado por eles, como também objeto de elogios por parte dos alunos (as) em suas avaliações dos ambientes da escola. Os (as) alunos (as) fazem uma comparação com outras escolas dizendo que nenhuma escola particular em Goiânia, que seja pontuada como a melhor, tem uma biblioteca tão grande quanto a do IFG, em relação a espaço, acervo e tudo mais.

A entrevista foi realizada sob a forma de uma conversa informal, mas direcionada por um roteiro semi-estruturado, com o objetivo de apreender as concepções de educação profissional, trabalho, homem e sociedade. Neste trabalho, para manter sigilo de sua identidade, os três alunos da turma receberam os codinomes: Antônio, Alfredo e Avilmar e as duas alunas: Alexandra e Augustina.

Os docentes e administrativos foram assim denominados: Arlete (prof^a de História), Alan (prof^o de Informática Básica - AutoCAD – desenho assistido por computador), Altair (prof. de Matemática), Adão (prof^o de Biologia), Amanda (prof^a de Língua Portuguesa), Andréa (prof^a de Química), Aparecida (foi prof^a de Língua Portuguesa no 1^o ano), dois professores que fizeram parte da coordenação do curso, que participaram apenas da construção do projeto – Antônia (prof^a e coordenadora do curso no período da implantação), e Arthur (prof^o de Tecnologia das Construções no 3^o ano do curso e assessorava a coordenadora na elaboração do projeto), duas pedagogas, Aline (pedagoga e coordenadora de Políticas Educacionais que coordena o processo de implantação dos cursos técnicos de nível médio da instituição) e Alice (assessora pedagógica a Gerência da Área Tecnológica de Construção Civil), dois professores que atuam, no momento, na coordenação do curso: Arlindo (atual coordenador do curso, ano de 2008-2009) e Amarildo (chefe de departamento da Área de Construção Civil). No próximo item, apresentarei será apresentado o perfil de cada entrevistado (a), a fim de possibilitar uma compreensão mais qualitativa das falas dos interlocutores.

3.3.1 Sujeitos da pesquisa: funcionários técnico-administrativos e docentes

Amarildo - Graduado em Engenharia Cartográfica pela UFPR, Mestre em Ciências Geodésicas também pela UFPR e Doutor em Arqueologia pela USP. Tem 11 anos de

magistério no IFG (CEFET-GO) e 20 de magistério no geral. Ministra as disciplinas de Cartografia e Ajustamento de Observações. Atualmente, é chefe do Departamento das Áreas Acadêmicas III, no qual está inserida a área de Construção Civil, que congrega o Curso Técnico de Edificações Integrado ao Ensino Médio. Foi escolhido por processo eleitoral no final do primeiro semestre de 2008. Ele não participou do processo de estruturação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ocorrida no segundo semestre de 2006, nem da implementação do Curso Técnico em Edificações, na sede da instituição, em 2007.

Arlindo – Graduado em Engenharia Civil, com Mestrado e Doutorado em Geotécnica pela UnB. Trabalha no IFG (CEFET) desde no ano de 1994. Ministra as disciplinas de Mecânica de Solos e Superestruturas. Atua, há seis meses, como coordenador do Curso Técnico em Edificações.

Alan: Graduado em Arquitetura pela Universidade Católica de Goiás, Pós-graduado em Engenharia Civil, na linha de Engenharia Ambiental, na UFG, presta serviço no IFG (CEFET-GO) há dezoito anos. As disciplinas que já ministrou e/ou ministra atualmente são Desenho Técnico na Prancheta, Noções de Projeto Arquitetônico, Planejamento Urbano, Planejamento de Hotéis, no Curso de Hotelaria, e Planejamento Urbano, em Geoprocessamento. No Curso Técnico em Edificações de Nível Médio integrado ao Ensino Médio, ministra a disciplina de AutoCAD. Ex-aluno do curso Técnico de Edificações (no modelo antigo) e filho de ex-professor da escola, passou grande parte de sua vida dentro dos muros da escola. Sua esposa é pedagoga e também leciona línguas na escola. Assim podem discutir conteúdos para atuar de forma interdisciplinar com os alunos. Suas afirmações em relação ao IFG são sempre elogiosas e ele tenta passar esse entusiasmo para seus alunos (as). O professor, inclusive, demonstrou interesse de seus filhos estudarem no IFG.

Altair – Graduado em Matemática pela Universidade Católica de Goiás, começou suas atividades como professor no IFG (ETFG) em 1º de agosto de 1977. Leciona Matemática para o curso Técnico em Edificações.

Arthur – Graduado em Engenharia Civil e Mestre em Engenharia pela UFG, trabalha no IFG (CEFET-GO) há aproximadamente 17 anos. O tempo de magistério coincide com este. As disciplinas que ministra atualmente são Tecnologia das Construções e Gerenciamento de Projetos e Obras, no Curso Superior de Construção de Edifício (Tecnólogo). Foi chamado para participar da implementação do Curso Técnico em Edificações por estar muito envolvido com o curso modular de Edificações, que substituiu o antigo curso Técnico e o Edificações curso Modular, hoje já também extinto.

Adão - Graduado em Direito e Biologia, pós-graduado em Gestão em Segurança Pública. Está no IFG (CEFET-GO) desde janeiro de 1984, e atua na Educação desde Janeiro de 1978. Durante os primeiros anos trabalhou no IFG (CEFET-GO) com uma disciplina chamada Programa de Saúde, exclusivamente para o Ensino Médio.

Antônia - Ex-aluna da Escola Técnica Federal, cursou Edificações no período de 1983 a 1986, depois voltou para cursar Engenharia. Durante o curso superior, frequentou um programa de formação de professores, destinado a licenciar docentes com formação técnica, conhecido como “Esquema II”, que correspondia a um Curso de Licenciatura Plena em Construção Civil. A professora não concluiu o curso, porque ficou devendo uma matéria. Depois que terminou Engenharia, ela prestou um concurso, após o qual passou a atuar como professora na área de Construção Civil, no Curso de Edificações. Vivenciando a rotina de trabalho da instituição, a professora passou a perceber as deficiências e foi procurando fazer o melhor que podia e estava em suas mãos. No final de 2005, o professor coordenador deixou a Coordenação, num período de greve e então a Direção convidou-a para assumir a Coordenação, a partir de 2006. Ela demonstra possuir muito carinho pela Escola, por ter sido ex-aluna.

Amanda - Graduada em Letras pela UCG e Pós-Graduação em nível de especialização em PROEJA pelo CEFET-MG. Tem 14 anos de magistério no IFG (CEFETGO) e 20 anos ao todo. Ministra a disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Redação para os Cursos Técnicos em Edificações e Trânsito. Coordenadora da Área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias.

Andréia – Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Química pela UFSCAR e Pós Graduação em nível de doutorado pela UnB. Tem 19 anos de magistério no IFG (CEFET-GO) e 30 anos ao todo. Ministra a disciplina de Química para os Cursos Superiores de Tecnologia e Técnico de Edificações Integrado ao Ensino Médio. No IFG (CEFET-GO), trabalha nos cursos de Mineração, Construção Civil. Afirmou possuir afinidade muito grande com o ensino dessa área, apesar de ter trabalhado com Eletrônica e gostar muito de Mineração e Edificações.

Aparecida – Graduada em Letras Vernáculas pela UCG e Mestre em Lingüística pela UFG. Tem 14 anos de magistério no IFG (CEFET/GO). Ministrou Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o Curso Técnico de Edificações Integrado ao Ensino Médio e Trânsito, em 2007. Hoje ministra aulas para os cursos de Eletrônica e Eletrotécnica. Pessoalmente, participou da implementação dos cursos técnico de nível médio integrado ao ensino médio em Edificações e Trânsito, os dois cursos que começaram em 2007, convidada

pela comissão de implantação. A professora afirmou que se dispôs a frequentar as reuniões que eram abertas para toda comunidade porque tinha interesse em participar da estruturação desses cursos.

Arlete – Graduada em História, Mestre pela UFG e Doutora em História pela UnB, atua a dois anos como docente no IFG (CEFET-GO) e possui 14 anos de magistério ao todo. Seu contrato é temporário, de professora substituta. Em sua trajetória profissional tem trabalhado desde a Graduação no Ensino Fundamental e Médio. No IFG (CEFET-GO), trabalha no ensino superior e no ensino técnico de nível médio Integrado ao Ensino Médio. Não acompanhou a trajetória de mudanças da instituição para se adaptar às modificações da legislação que se referia à separação entre ensino médio e educação profissional, nem da implantação dos novos moldes de ensino. Esse ano está trabalhando em todos os cursos técnicos integrado ao ensino médio no IFG (CEFET-GO).

Aline – Graduada em Pedagogia pela UFG e Pós-Graduada em nível de especialização pelo CEFET-MG. Tem 22 anos na instituição IFG (CEFET-GO). Estava coordenando o setor pedagógico na época da implantação do Curso Técnico em Edificações, por isso participou e coordenou todas as reuniões desse processo de implantação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Atualmente é Coordenadora de Políticas Institucionais da Educação Básica e continua coordenando as políticas pedagógicas desse processo, assessorando a Pró-reitoria de Ensino do IFG. Assumiu este cargo por indicação da Direção.

Alice - Graduada em Pedagogia pela UCG em Orientação Educacional e em Supervisão Escolar (UFG); Pós-Graduada, em nível de Especialização, em Supervisão Escolar pela UFG e Planejamento e Orientação Educacional, convênio ETEG/UCG. Tem 30 anos de trabalho na Instituição. Iniciou seus trabalhos em 13/02/1979, no cargo de Auxiliar em Assuntos Educacionais (nível médio) e foi lotada na Coordenação de Supervisão Pedagógica – CoSuPe. Em 1981, fez concurso para ascensão funcional para o cargo de Técnico em Ensino e Orientação Educacional (nível superior). Em 1982, foi convidada para ser assistente do Departamento de Pedagogia e Apoio Didático. Em 1989, assumiu a chefia do Departamento. Sempre trabalhou na área de ensino. Passou temporariamente na Coordenação de Comunicação Social e na chefia do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Instituição. Foi Gerente da Área Acadêmica II e atuou na Coordenação Técnico-Pedagógica – CoTePe. Na Gerência de Áreas Acadêmicas II e, hoje, como auxiliar, contribuiu com a implantação dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Edificações e Trânsito na unidade sede do IFG (CEFET-GO) em 2006/2007. Atualmente, assume a função de auxiliar da Coordenação de Pesquisa Institucional (CPI).

3.3.2 Os sujeitos da pesquisa: Alunos (as)

Antônio tem entre 15 e 20 anos; não trabalha, portanto, não colabora com a vida econômica da família. O pai é o chefe de família e tem o ensino médio incompleto. A mãe tem o ensino médio completo. Antônio nunca ficou sem frequentar escola. Estudou a maior parte em escola pública. Este aluno afirmou que utiliza o serviço de Assistência Social (para empréstimos, encaminhamentos) e participa de atividades extraclasse (artísticas/culturais/artesanato). No seu tempo livre, Antônio gosta de televisão, músicas, jogos e computação. Segundo ele, os motivos que o fizeram optar por esta escola foi o desejo de se preparar para o vestibular, associado ao fato de a Instituição oferecer ensino gratuito, bem como pela qualidade dos cursos oferecidos. Escolheu o Curso Técnico Integrado em Edificações por três razões: por achar que a área do curso oferece mais disponibilidade de vagas no mercado de trabalho, porque os outros cursos não o agradavam e porque o curso de preferência não era oferecido. Espera, com este curso, ter cultura geral para melhorar a compreensão do mundo, formação profissional voltada para o mercado de trabalho e um certificado de nível médio. Não pretende gerenciar um negócio e espera se tornar um profissional qualificado para conseguir um bom emprego. Seu objetivo principal, ao cursar o ensino técnico de nível médio no IFG (CEFET-GO), é ter um emprego de qualidade e uma base para prestar vestibular. Imagina sua vida depois de concluir o curso com emprego na área de construção civil e estudando.

Avilmar: tem entre 15 e 20 anos; não trabalha e, deste modo, não participa da vida econômica da família. Seu pai tem o ensino médio incompleto e a mãe tem superior completo. Avilmar nunca ficou sem frequentar a escola. Cursou todo o ensino fundamental em escola particular e utiliza o serviço de Assistência Social (médico e enfermagem). Avilmar participa de atividades extraclasse (artísticas/culturais/artesanato), de movimentos ecológicos e comunitários e, no seu tempo livre, gosta de assistir televisão, ouvir música, sair para dançar, frequentar barzinhos, encontrar amigos e de jogos. As razões que o levaram a optar por esta escola foram a oferta de ensino gratuito, a qualidade dos cursos oferecidos e a possibilidade de continuar na escola em outro curso. Escolheu o Curso Técnico Integrado de Edificações por duas razões: achar que é o que dá acesso a mais vagas no mercado de trabalho e melhores possibilidades salariais. Espera, com este curso, adquirir cultura geral para melhor compreensão do mundo, formação profissional voltada para o mercado de trabalho e para gerenciar um negócio, bem como um certificado de nível médio. Pretende ao concluir o curso, trabalhar exclusivamente na área e continuar estudando. Objetiva, ainda, fazer outra habilitação dentro da mesma área, mas em nível superior, e tornar-se um bom profissional na

área de construção civil. Imagina sua vida depois de concluir o curso trabalhando no seu escritório de construção civil, mas não sabe ao certo se de arquitetura ou engenharia.

Alfredo: tem entre 15 e 20 anos; não trabalha. Assim como os colegas, não participa da vida econômica da família. O pai e mãe têm o superior completo. Seu pai trabalha no IFG, em um cargo de chefia. Alfredo nunca ficou sem frequentar a escola e estudou a maior parte em escolas públicas. Ele não exerce atividade remunerada e não utiliza nenhum programa de assistência ao estudante. No seu tempo livre, gosta de televisão, música, cinema, jogos e computação (navegar pela internet). Os motivos que o influenciaram em sua opção pela escola foram a possibilidade de se preparar para o vestibular, por oferecer ensino gratuito e pela qualidade dos cursos oferecidos. Optou pelo Curso Técnico Integrado de Edificações por três fatores: adequação às aptidões pessoais, considerar que ele oferece mais oportunidades de vagas no mercado de trabalho e possibilidades salariais. O discente espera obter, com este curso, cultura geral para melhor compreensão do mundo, formação profissional voltada para o mercado de trabalho e um certificado. Pretende, ao concluir o curso, atuar exclusivamente na área e continuar estudando. Deseja fazer outra habilitação dentro da mesma área, mas em nível superior.

Augustina: tem entre 15 e 20 anos, exerce atividade remunerada não-acadêmica em tempo parcial, entre 20h e 30h semanais, como menor aprendiz (cadista e orçamentista). Apesar disso, não contribui com a vida econômica da família. O pai e mãe possuem o ensino médio completo e superior incompleto, respectivamente. Ela nunca ficou sem frequentar a escola e cursou todo o ensino fundamental em escola particular. A aluna utiliza o serviço de Assistência Social (médico e enfermagem) e participa de atividades extraclasses (artísticas/culturais/artesanato). No seu tempo livre, ela gosta de computação (navegar na internet). As razões da escolha da escola foram a possibilidade de se preparar para o vestibular, por oferecer ensino gratuito e pela qualidade dos cursos oferecidos. Augustina optou pelo Curso Técnico Integrado de Edificações por duas razões: influência de familiares e/ou terceiros e por exclusão, uma vez que o curso de preferência não era oferecido. Ela espera, com este curso, obter uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho. Para que possa atuar na área, pretende, ao concluir o curso, trabalhar exclusivamente na área e continuar estudando. Talvez ela inicie outro curso técnico em outra área.

Alexandra: tem entre 15 e 20 anos e não trabalha; portanto, não participa da vida econômica da família. O pai e mãe têm curso superior completo. A aluna nunca ficou sem frequentar a escola e estudou a maior parte do ensino fundamental em escola particular. Ela não exerce atividade remunerada e não utiliza nenhum programa de assistência ao estudante.

No seu tempo livre, ela gosta de televisão, música, jogos e computação (internet/fulçar). Os determinantes de sua escolha pela escola foram a oferta de ensino gratuito e pela qualidade dos cursos oferecidos. Ela optou pelo Curso Técnico Integrado de Edificações por três razões: sua adequação às aptidões pessoais e, por exclusão, uma vez que os outros cursos não a agradavam. Outro motivo foi a influência de familiares e/ou terceiros. A aluna espera, com este curso, ter acesso a uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho, obter um certificado de nível médio e espera uma formação profissional com certificado para obter sucesso em sua vida e na carreira profissional. Ela pretende, ao concluir o curso, trabalhar em qualquer área onde houver possibilidade e continuar estudando. Deseja cursar uma graduação. Seu objetivo principal, ao cursar o ensino técnico de nível médio no IFG (CEFET-GO), inicialmente, foi apenas cursar o ensino médio, mas agora pretende seguir carreira na área de construção civil. Ela imagina sua vida depois de concluir o curso, cursando a faculdade de Engenharia Civil e trabalhando na área.

3.3.2.1 Características gerais dos sujeitos envolvidos na pesquisa: os (as) alunos (as)

Neste item, são apresentadas algumas características gerais dos alunos (as) da turma de 2007, do Curso Técnico em Edificações. As informações aqui apresentadas foram obtidas por meio do questionário por eles (as) respondidos.

Os gráficos e tabelas a seguir demonstram especificidades da clientela que busca uma formação técnica de nível médio integrada ao ensino médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), em específico a turma do curso Técnico em Edificações ingressante no ano de 2007.

Demonstra-se na Tabela 1, a seguir, a relação entre o número de inscritos e o de vagas oferecidas para o Curso Técnico em Edificações, em 2007, no ano de ingresso dos alunos (as) envolvidos na pesquisa. O período demonstrado na tabela vai de 2007 a 2009 e mostra o total de 918 candidatos inscritos, concorrendo a 90 vagas, ou seja, 30 vagas ofertadas por ano, para o Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações, do IFG.

Tabela 1 - Curso Técnico em Edificações do IFG em relação a quantitativo/vagas.

DADOS	ANO			
	2007	2008	2009	TOTAL
Nº de Inscritos	319	337	262	918
Nº de Vagas Ofertadas	30	30	30	90
Nº de Ingressos	30	31	29	90

Fonte: Sistema Estatístico do IFG – 2009.

Importa ressaltar que a primeira turma do Curso Técnico em Edificações, no modelo indicado pelo Decreto nº 5.154/2004, nos três anos de funcionamento, apresenta o seguinte movimento/rendimento: na 1ª série (2007), foram matriculados 30 alunos, destes, um foi transferido e, dois foram reprovados. Na 2ª série (2008), foram matriculados os 27 alunos provenientes da 1ª série e a turma recebeu uma transferência externa, totalizando 28 alunos. Destes 28 alunos matriculados no início do ano, somente 25 frequentavam as aulas na época das entrevistas.

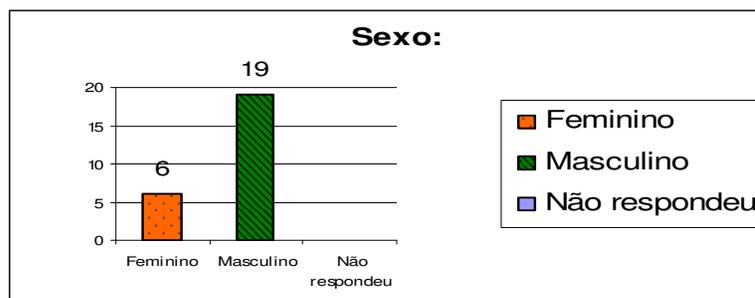
No final do ano de 2008, com o fechamento do ano letivo, o mapa de notas apresentado pela Gerência de Apoio Acadêmicos e Assuntos Escolares (GAAAE) mostra que três alunos foram reprovados (os que não estavam frequentando à época da entrevista).

A realidade da turma na 3ª série (2009) é a seguinte: 24 alunos são da turma inicial de 2007 e dois alunos são oriundos de transferência externa, totalizando 26 alunos, até março de 2009. Observa-se que aconteceram seis perdas entre os 30 alunos ingressantes em 2007: uma por transferência e cinco por reprovação.

Observando-se pelo ângulo aproveitamento, a situação da turma não deixa de preocupar, pois dos 25 alunos aprovados, somente nove tiveram aprovação sem restrição e 16 estão sob condição de aprovados com dependência, ou seja, aprovados na série, mas reprovados em uma ou duas disciplinas, cujos percentuais na 1ª e na 2ª série são, respectivamente, 30,3% e 50,3%. Salienta-se que a Organização Didática do IFG, no capítulo sobre o sistema de avaliação do aluno, explicita que o/a aluno/a será promovido/a à série seguinte, com dependência em até três disciplinas.

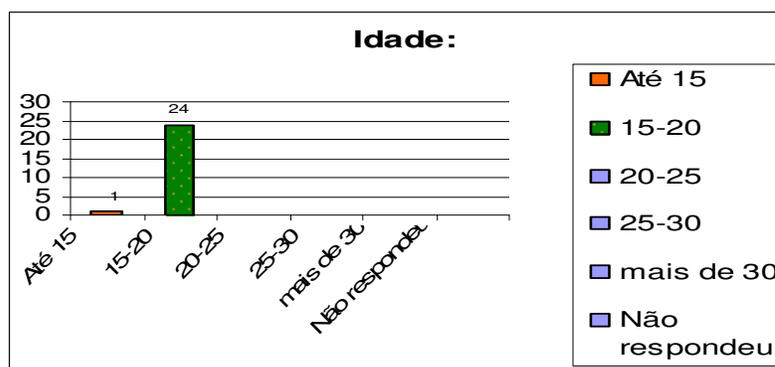
Estes números causam preocupação, porque o(a) aluno (a) nessa condição precisa cursar, simultaneamente, todas as disciplinas da série em que se encontra e a(s) disciplina (s) na (s) qual (is) foi reprovado. Isso representa sobrecarga e risco de mais reprovação e até desistência. Essa análise, porém, é objeto de pesquisa em outro contexto e outro momento.

São analisados a seguir os dados obtidos nos questionários respondidos pelos (as) alunos (as) da turma no ano de 2008, quando estavam cursando o 2º ano. Vale lembrar que responderam ao questionário um total de 25 alunos (as).

Gráfico 4 – Sexo

Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

O Gráfico 4 mostra que 76% da turma (19 alunos) é constituída por alunos do sexo masculino e 24% do sexo feminino (6 alunas). Isto demonstra que, no que diz respeito ao sexo dos alunos do Curso Técnico em Edificações, pode notar que os dados obtidos, com relação à turma em estudo vêm ao encontro daqueles levantados pelos pesquisadores que elaboraram o documento do Observatório do Mundo do Trabalho, que evidencia que o quantitativo de homens no mercado de trabalho da área é bem maior do que o de mulheres.

Gráfico 5 – Idade atual

Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

O Gráfico 5 demonstra que a faixa etária, em sua maioria, está entre 15 e 20 anos, que corresponde a 96% dos respondentes (24 alunos). Apenas um aluno está na faixa de até 15 anos. É interessante relatar que esse questionário foi respondido quando os alunos estavam no segundo ano do curso e isso demonstra que eles iniciaram o curso na instituição com a idade entre 14 e 19 anos, isto é, na sua maioria, recém-egressos do ensino fundamental, o que pode ser verificado no Gráfico 10 mais adiante.

Esta característica da turma vai contra a ideia de que a população que procura um curso profissionalizante é composta por trabalhadores. A justificativa para isto pode ser atribuída, em parte, ao fato de o curso ser realizado no período matutino, o que dificulta a frequência de trabalhadores. Associa-se este fato a elevada concorrência que existe para este curso. A justificativa, nesse sentido, é a visualização de uma oportunidade de preparar-se melhor para concorrer à ofertas de vagas no mercado de trabalho.

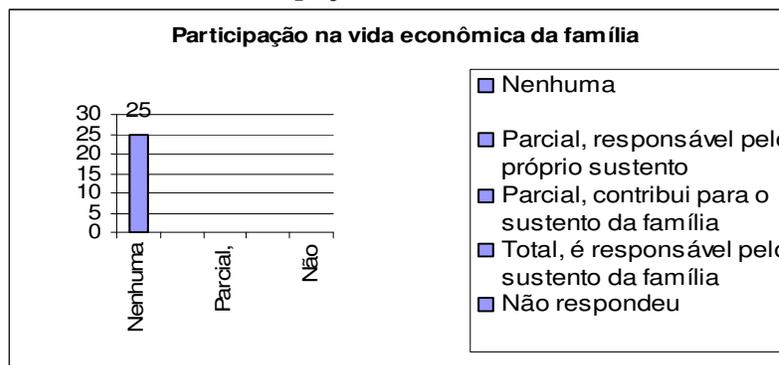
Gráfico 6 – Atividade remunerada não acadêmica



Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

Os Gráficos 6 e 7 mostram que os alunos sujeitos da pesquisa, em sua maioria, não exercem atividade remunerada e não contribuem para a vida econômica da família. Dos 25 respondentes, 8% afirmaram que eventualmente fazem alguma atividade remunerada (02 alunos); 4% trabalha em tempo integral (01 aluno); 12% em tempo parcial (03 alunos) e 76% não exercem atividade remunerada (19 alunos).

Gráfico 7 – Participação na vida econômica da família

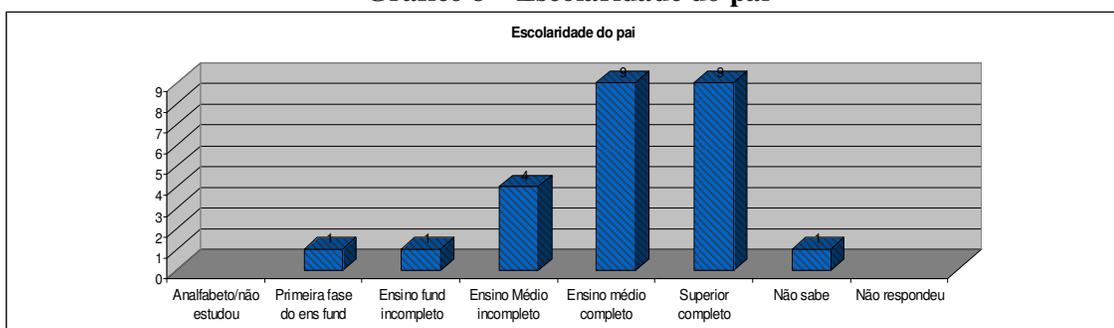


Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

Observa-se que, no universo pesquisado, nenhum contribui para a formação da renda familiar. Deduz-se que a idade é um dos elementos definidores desta situação e/ou a família tem renda suficiente para manter seu filho na escola.

Os Gráficos 8 e 9 a seguir dizem respeito à escolaridade dos pais e, nesse aspecto, nota-se que a maioria, tanto de pais, quanto de mães, tem formação de nível médio e/ou superior.

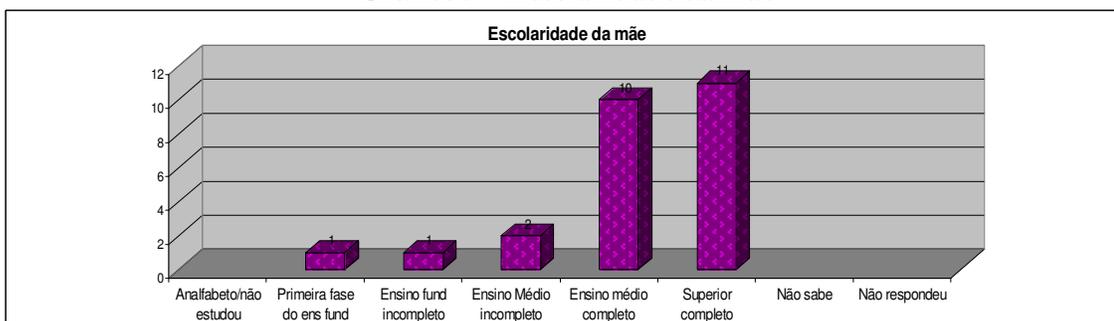
Gráfico 8 – Escolaridade do pai



Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

Do total de 25 questionários respondidos, apenas 4%, possuem a primeira fase do ensino fundamental (01 aluno) e a mesma porcentagem possui o fundamental incompleto (01 aluno); 16% o ensino médio incompleto (04 alunos); 36% o ensino médio completo (09 alunos) e a mesma porcentagem possui o ensino superior completo. Um dos respondentes afirmou desconhecer a escolaridade paterna.

Gráfico 9 – Escolaridade da mãe



Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

Com relação à escolaridade da mãe, verifica-se que apenas 4% possuem a primeira fase do ensino fundamental (01 aluno) e a mesma porcentagem possui o fundamental incompleto (01 aluno), igualando esses números com a escolaridade dos pais. Entretanto, um

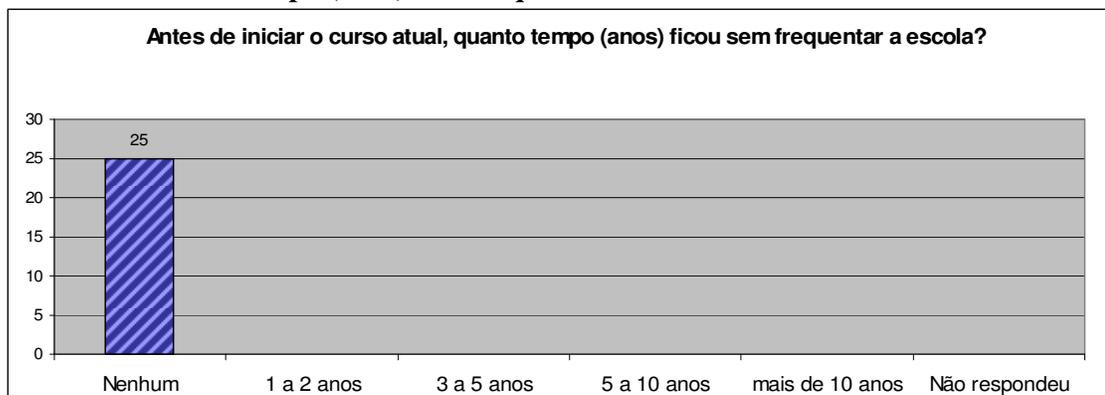
índice menor foi encontrado entre aquelas que possuem o ensino médio incompleto 8% (02 alunos). A maioria, porém, apresenta escolaridade mais elevada: 40% com o ensino médio completo (10 alunos) e 44% com ensino superior completo (11 alunos). Nesse sentido, fazendo-se um comparativo entre o grau de escolaridade dos pais e das mães, estas alcançaram um grau de escolarização maior.

Rosemberg (2001, p 521), que realizou um estudo do Censo Demográfico de 1970 e 1980, constata que o índice de escolaridade dos homens é ligeiramente maior que a das mulheres (35,6% e 32,5% respectivamente, na população de cinco anos e mais).

Isto significa que o fenômeno da evasão escolar para a população brasileira tendo 5 anos e mais é pouquíssimo, menos freqüente entre os homens. Por outro lado, a média dos anos de estudos das mulheres ultrapassou a dos homens em 1996 e evidenciou ganhos mais expressivos na última década, mantendo patamar para ambos bastante baixo.

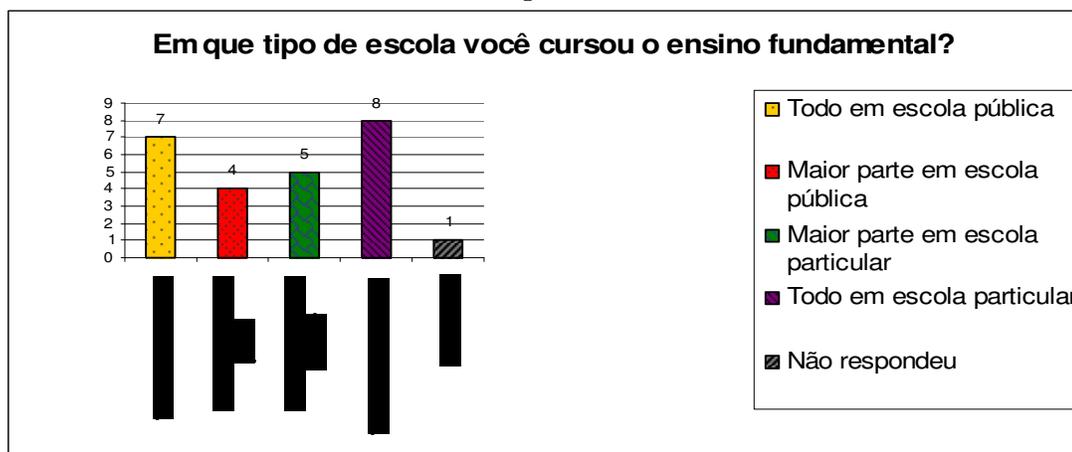
Ainda, segundo a autora, isso “[...] decorre de pequenos diferenciais na progressão das carreiras de homens e mulheres” (ROSEMBERG, 2001, p.521).

Gráfico 10 – Tempo (anos) sem frequentar escola antes de iniciar o curso atual



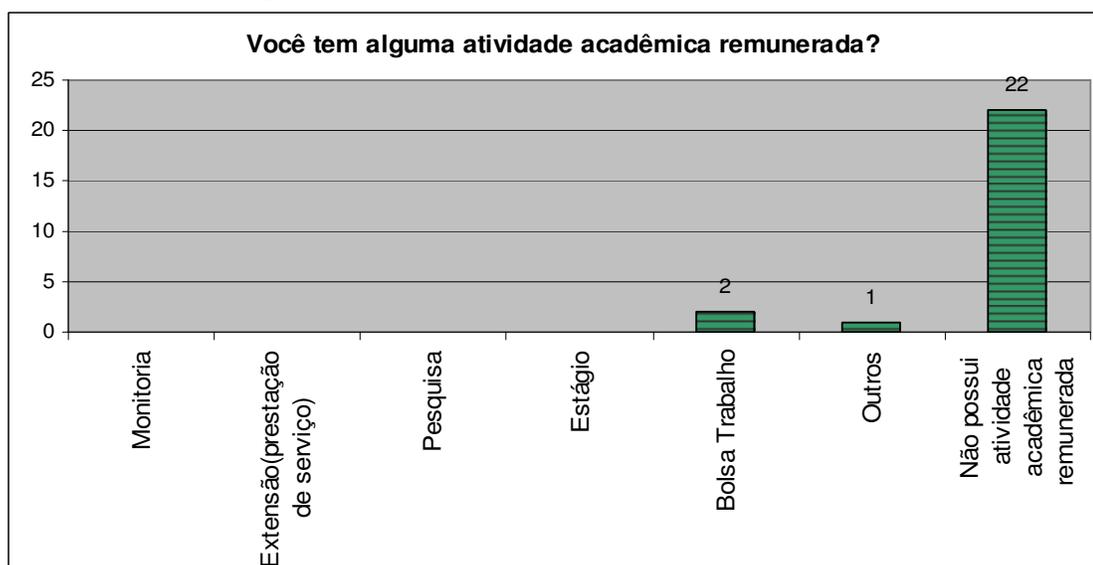
Fonte: Dados relativos a turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

Os Gráficos 10 e 11 mostram que os alunos que se matricularam no Curso Técnico em Edificações não tiveram interrupção entre o ensino fundamental e o início do curso citado e, quanto à procedência, demonstraram uma leve vantagem para os oriundos da escola particular.

Gráfico 11 – Rede de ensino que cursou o ensino fundamental.

Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

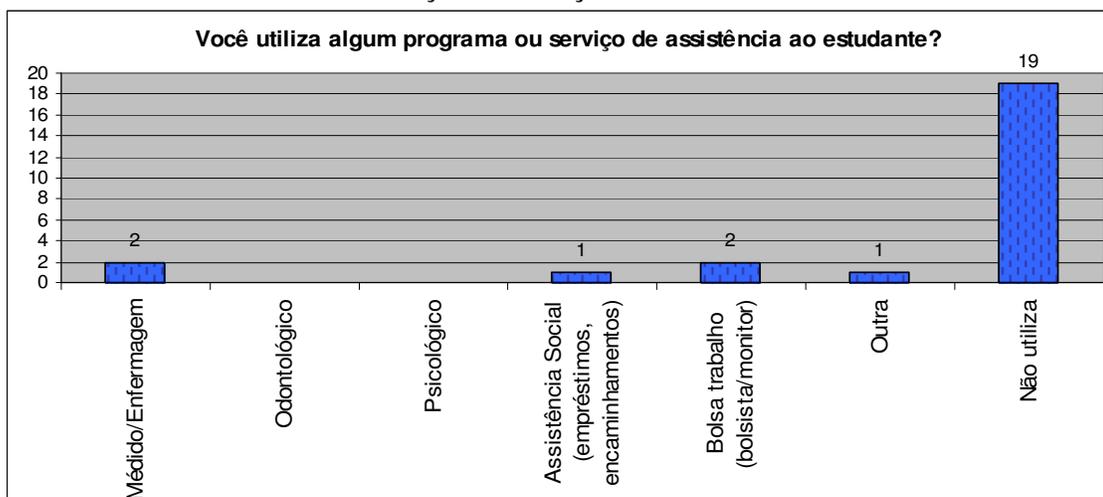
Conforme se verifica no Gráfico 11, com relação à rede de ensino em que o aluno cursou o ensino fundamental, do total dos 25 questionários respondidos, 32% disseram ser todo em escola particular (08 alunos), 20% cursaram a maior parte em escola particular (05 alunos), 28% informaram que foi todo em escola pública (07 alunos), 16% maior parte em escola pública (04 alunos); 44%, é soma dos alunos que dizem ter, se não o total, a maior parte de seus estudos oriundos da escola pública (11 alunos); 52% é soma dos alunos que dizem ter, se não o total, a maior parte de seus estudos oriunda da escola particular (13 alunos). Do total, 4% omitiu-se nesta questão (01 aluno).

Gráfico 12 – Atividade remunerada acadêmica.

Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

O Gráfico 12 mostra que, embora os alunos deste curso técnico não exerçam atividade econômica remunerada, uma pequena parcela tem bolsa-trabalho (bolsa ofertada pela instituição ao aluno, que trabalha em determinados setores da mesma, com carga horária de 20 horas). Em relação à atividade remunerada acadêmica, 88% responderam que não possuem atividade acadêmica remunerada (22 alunos), 8% que possuíam bolsa-trabalho (08 alunos). Do total, 4% omitiu-se nesta questão.

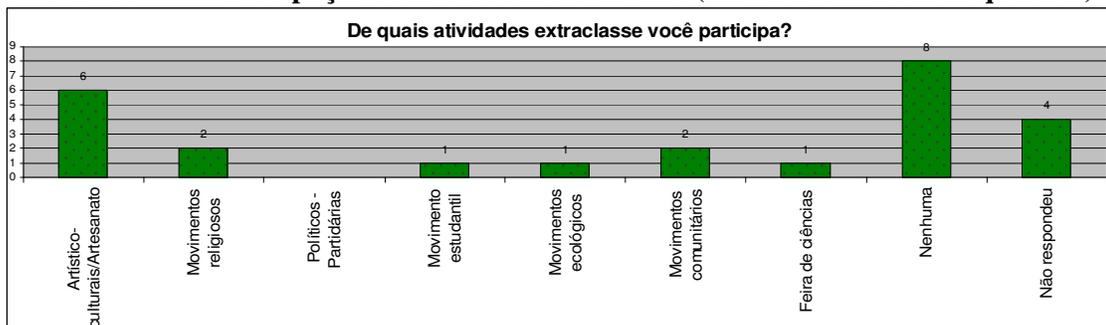
Gráfico 13 – Utilização ao serviço de assistência ao estudante.



Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

No Gráfico 13 visualiza-se que a maioria dos alunos do curso em questão - 76% - não utilizam os serviços de assistência ao estudante da instituição (19 alunos). Entre estes serviços, os mais buscados pelos alunos são a assistência médica/enfermagem 8% (02 alunos) e a Bolsa-trabalho (8%). Um dos alunos 4% já recorreu ao serviço de empréstimos da assistência social. Do total, apenas um aluno assinalou a opção “outros” (4%).

Gráfico 14 – Participação de atividades extraclasse (assinaram todas as questões)

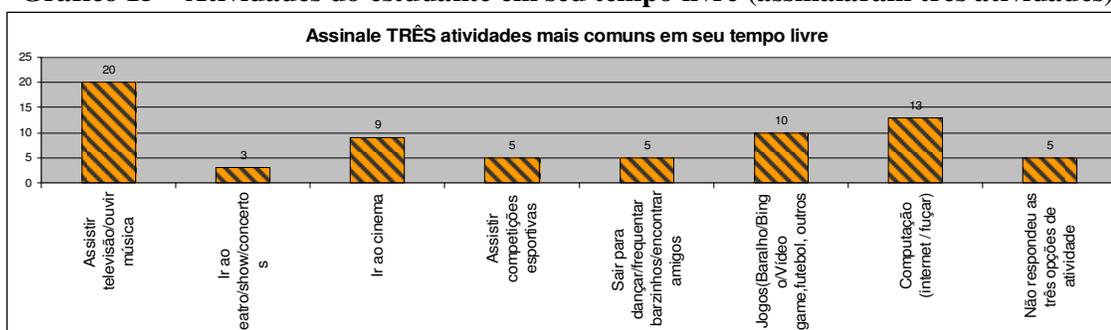


Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

O Gráfico 14 mostra que, em relação à participação nas atividades extracurriculares, os alunos têm preferência pelas atividades artísticas/culturais/artesanais, seguidas das de caráter religioso e de movimentos culturais, sendo que a maioria não participa ou não respondeu.

Do total dos 25 questionários respondidos, 24% responderam que suas preferências são pelas atividades artístico-culturais/artesanal (06 alunos), 8% atua em movimentos religiosos (02 alunos), 4% em movimento estudantil (01 aluno); a mesma porcentagem em movimentos ecológicos; 8% em movimentos comunitários (02 alunos); 4% em feira de ciências (01 aluno) e 32% em nenhuma das atividades propostas (08 alunos). Do total, 16% deixaram de responder (04 alunos).

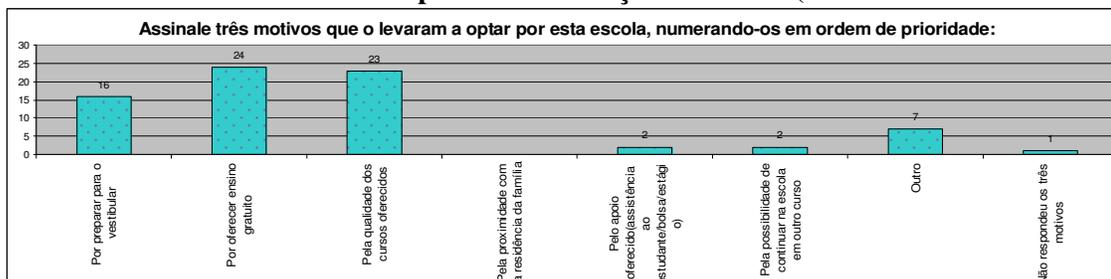
Gráfico 15 – Atividades do estudante em seu tempo livre (assinaram três atividades)



Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

No Gráfico 15, com relação às atividades do estudante em seu tempo livre, do total dos 25 questionários respondidos, percebe-se que as atividades mais citadas foram assistir televisão/ouvir música as preferidas de 29% (20 alunos), seguida por computação (internet/fuçar) 19% (13 alunos), jogos 14% (10 alunos) e cinema, 13% (08 alunos). As demais foram pela ordem de prioridade, 7% dos alunos responderam que gostam de sair para dançar/frequentar barzinhos e encontrar amigos, a mesma porcentagem prefere assistir a competições esportivas (05 alunos) e 4% gostam de ir ao teatro/show/concertos (05 alunos). 7% não responderam essa questão.

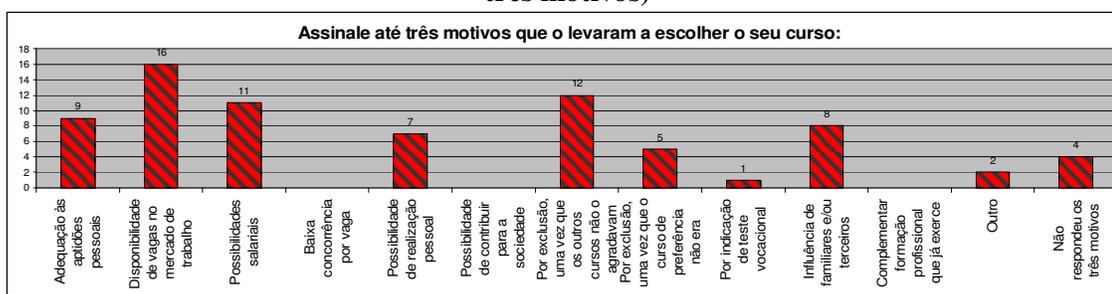
Gráfico 16 – Motivos de escolha por esta instituição de ensino (assinaram três motivos)



Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

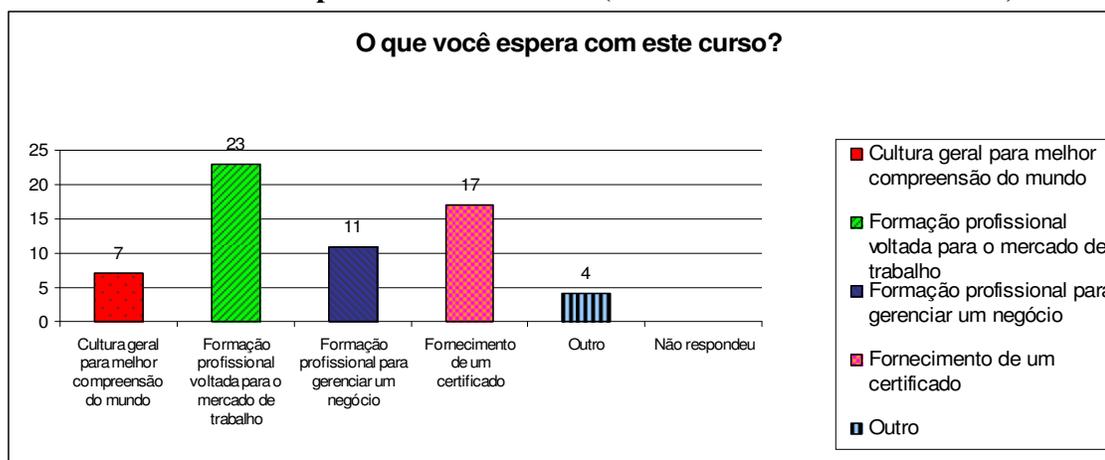
O Gráfico 16 demonstra que os motivos da escolha do curso mais citados foram oferta de ensino gratuito, 24 alunos (32%); qualidade dos cursos oferecidos, 23 alunos (31%) e preparo para o vestibular, 16 alunos (21%). Os demais pela ordem decrescente foram 07 alunos assinalaram a opção “em outros” (9%), 02 alunos pelo apoio oferecido - assistência ao estudante/bolsa/estágio - (3%), 02 alunos pela possibilidade de continuar na escola em outro curso (3%) e 01 aluno não respondeu os três motivos que o levaram a escolher esta instituição de ensino (1%).

Gráfico 17 – Motivos da escolha pelo curso Técnico de Edificações (assinalaram três motivos)



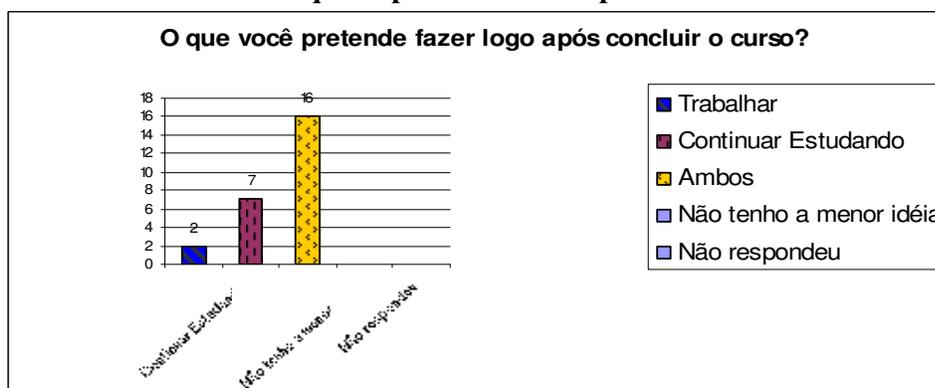
Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

O Gráfico 17 mostra quais foram os fatores que mais contribuíram para a tomada de decisão pelo curso, sendo que 16 alunos responderam que foi a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho (21%), 12 alunos escolheram por exclusão, uma vez que os outros cursos não o agradavam (16%), 11 alunos pelas possibilidades salariais (15%), 09 por adequação a questões pessoais (12%), 08 por influência de familiares e/ou terceiros (11%), 07 por possibilidades de realização pessoal (9%), 05 foram por exclusão, uma vez que o curso de sua preferência não era oferecido (7%), 04 não responderam (5%), 02 marcaram na opção “em outros” (3%) e 01 aluno respondeu que foi por indicação de teste vocacional (1%).

Gráfico 18 – Expectativa com o curso (assinallaram todas as assertivas)

Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

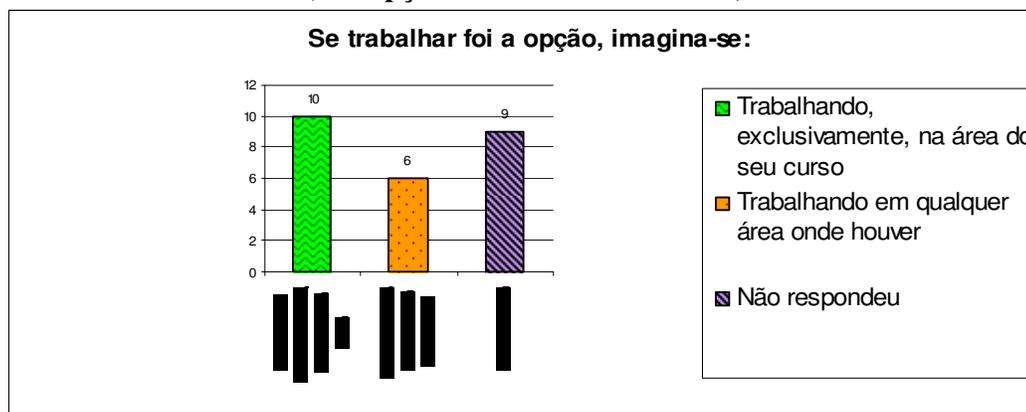
O Gráfico 18 mostra que os principais objetivos dos alunos ao final desse curso são 38% formação profissional voltada para o mercado de trabalho (23 alunos), 27% para o fornecimento de um certificado (17 alunos), 18% formação profissional para gerenciar um negócio (11 alunos), 18% aquisição de cultura geral para melhor compreensão do mundo (07 alunos), 11% (04 alunos) escolheram a opção outro (não tinha a opção que eles queriam marcar) e 6% dos alunos não responderam nenhuma das opções (04 alunos). Interessante salientar que foi solicitado aos alunos que respondessem todas as questões. Os dados mostram a preocupação do (a) aluno (a) em obter uma formação profissional, essa afirmação pode se ver mais adiante nas análises das entrevistas.

Gráfico 19 – O que se pretende fazer após concluir o curso

Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

O Gráfico 19 tem uma sequência de respostas nos Gráficos 19a e 19b, respectivamente. No primeiro (gráfico 19) 64%, marcaram a opção ambos, ou seja, demonstram a meta dos alunos de quererem continuar trabalhando e estudando após concluírem o curso (16 alunos), 28% pretendem apenas continuar estudando (07 alunos) e 8% planejam somente trabalhar (02 alunos).

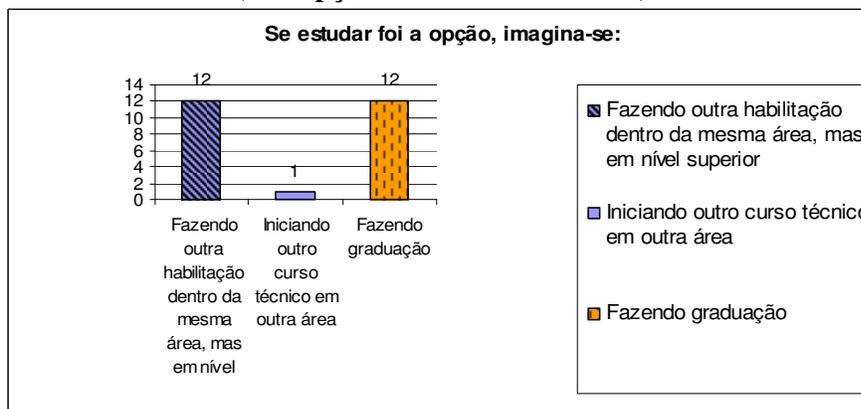
**Gráfico 19a – O que pretende fazer após concluir o curso
(se a opção marcada foi trabalhar)**



Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

No Gráfico 19a procurou-se saber do universo daqueles que optaram por trabalhar: onde prestariam seus serviços, se somente na área ou em qualquer área. 40% (10 alunos) responderam que seria trabalhando exclusivamente na área do seu curso, 24% (06 alunos) responderam que seria trabalhando em qualquer área onde houvesse trabalho, demonstrando sua preocupação com o mercado de trabalho, no sentido da subsistência mesmo, não podendo ficar sem trabalhar. 36% (09 alunos) não responderam nenhuma das opções.

**Gráfico 19b – O que pretende fazer após concluir o curso
(se a opção marcada foi estudar)**



Fonte: Dados relativos à turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do IFG (Unidade de Goiânia) iniciada no ano de 2007.

Finalmente, o Gráfico 19b demonstra que houve um empate entre os que pretendem fazer uma graduação e aqueles que desejam fazer outra habilitação dentro da mesma área, em nível superior. Cada uma destas opções foi marcada por 48% dos respondentes (12 alunos). Apenas um aluno (o que corresponde a 4%) respondeu que gostaria de iniciar outro curso técnico, em outra área.

3.4. O processo de implantação do Curso Técnico em Edificações

O processo de implantação do Curso Técnico em Edificações será analisado a partir da análise do seu Projeto de Curso, elaborado no ano de 2007; do Projeto Político-Pedagógico e Institucional (PPPI), em processo de elaboração no ano de 200, e das falas dos sujeitos que participaram da pesquisa por meio de entrevistas e questionários, no período de 2007 a 2009.

No processo de interações com esses sujeitos, várias questões relevantes foram surgindo. Não é possível, devido aos limites deste trabalho, analisá-las todas. Por isso, priorizei algumas das categorias que nortearão a análise, quais sejam: a concepção de ensino técnico e a visão de homem e de trabalho.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas devem ser realizadas em um processo de interação entre duas pessoas, ou mais, quando uma das finalidades do pesquisador foi obter informações de maneira ordenada e sistemática em relação ao que as pessoas pensam, opinam, sentem, desejam, esperam, aprovam ou não sobre o tema investigado. Nesse sentido, na fala dos alunos (as), docentes, gestores (as) e funcionários (as) técnico-administrativos, podem evidenciar as concepções de educação e trabalho presentes.

3.5. Concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Iniciarei a análise a partir do Projeto do Curso Técnico em Edificações, confrontando-o com o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) e a fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ao analisar as entrevistas, o Projeto do Curso e o da Instituição, pude perceber muitas contradições entre o escrito, o falado e o vivido. Segundo o Projeto do Curso (2007, p.4), seus objetivos gerais e específicos são:

Objetivos Gerais: Atender aos princípios enunciados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei federal nº 9394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico, resolução CNE/CEB nº 04/99, parecer 39/2004 e decreto 5154/2004; Contribuir para a capacitação técnica da mão-de-obra da construção civil de Goiânia, criando melhores condições de empregabilidade do cidadão.

Para a concretização dos objetivos gerais propostos para o Curso Técnico em Edificações, foram definidos como objetivos específicos, pelo Projeto do Curso, os enunciados a seguir:

Objetivos Específicos: Formar profissionais de nível técnico na área de Construção Civil, com habilitação em Edificações, capazes de acompanhar atividades de planejamento, projeto, execução e manutenção de edifícios em empresas de pequeno, médio e grande porte; Preparar os jovens para futuras evoluções e ocupações dentro da área da construção civil.

Com relação aos objetivos gerais e específicos, é possível constatar a preocupação em atender aos preceitos legais, que estabelecem como metas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio promover a capacitação técnica da mão-de-obra da área e criar melhores condições de empregabilidade. Estes objetivos demonstram o discurso predominante na Educação Profissional no Brasil a partir da década de 1990, como analisado na Introdução dessa dissertação, ao situar o problema objeto da pesquisa. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), nas reformas educativas da referida década, praticamente desapareceram referências à educação integral, unitária, politécnica ou tecnológica, omnilateral e emancipadora. Esses ideais foram substituídos por outros como polivalência, qualidade total, competências, produtividade e empregabilidade.

O discurso usado no Projeto do Curso Técnico em Edificações evidencia uma concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio voltado para atender a um objetivo ideológico do capitalismo, que reside em convencer os trabalhadores que eles recebem pelo trabalho que realizam, corresponde ao nível de sua contribuição, ou seja, quanto mais competente e produtivo o trabalhador, maior será sua empregabilidade.

A formação para a empregabilidade, conforme Frigotto (1999, p.13: 14), é, segundo “[...] afirmação do ideário neoliberal”, único modo de sociabilidade humana, através do esforço e da competência individual é que se pode ser vencedores, criando, assim, uma falsa consciência no ser humano, uma consciência alienada, de que se não procederem nesses termos serão incompetentes. Nesse prisma, a educação é vista reduzida ao “[...] economicismo do emprego” e não vinculada à “[...] dimensão ontológica do trabalho e da produção”.

Esta concepção de Educação Profissional evidenciada no Projeto do Curso não é compatível com àquela adotada no PPPI – documento em construção - do IFG (2009), que apresenta proposições de reconstruir práticas pedagógicas educacionais com vistas a uma concepção emancipatória de educação pública, gratuita e de qualidade. O PPPI assume a proposta de orientar a Educação Profissional e Tecnológica do IFG, modificando e ampliando

sua natureza, de modo a promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As concepções de Educação Profissional, de trabalho e de homem presentes no PPPI estão mais coerentes com as idéias dos teóricos que orientam esta dissertação, como Frigotto e Ciavatta (2003). O compromisso com esta concepção de Educação Profissional pode ser evidenciado na presença desses teóricos nas semanas pedagógicas da instituição nos anos de 2007 e 2008.

Apesar de o PPPI adotar uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica mais progressista, na análise das entrevistas realizadas, pude constatar que os ideais neoliberais de assegurar mais empregabilidade aos egressos dos cursos oferecidos pelo IFG são adotados por muitos sujeitos. O discurso para a empregabilidade está presente, por exemplo, na fala da coordenadora do curso (gestão 2006-2007), uma das responsáveis pela implantação, implementação e elaboração do Curso Técnico em Edificações quando indagada a respeito de sua concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

É, o Curso Técnico foi integrado, primeiro porque o IFG (CEFETGO) sempre acreditou, acho que a maioria de nós acreditou que nosso modelo é para trabalhar o Ensino Profissionalizante. Por que foi Edificações? Por que o campo da área de Construção Civil é vasto e é um campo assim como a área da Pedagogia e profissionais da saúde, ele sempre vai existir. Ele tem os períodos de auge, como certas profissões, mas a carência da construção civil é uma coisa que é constante. A gente sempre vai precisar de profissionais no mercado. (PROFESSORA ANTÔNIA, 2008)

A professora demonstrou certo saudosismo quando lembrou do Curso Técnico de Edificações oferecido pela então ETFGO, nos anos de 1970, e afirmou que todo mundo (os professores da Coordenação de Construção Civil), lutava para a volta do Ensino Técnico Integrado, por achar que os cursos modulares não foram bons. Em se tratando da concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada, a coordenadora considera que “[...] da forma que ele estava colocando, eu acredito que era uma proposta melhor para dar articulação de conhecimento para dar o direito de conhecer a base, que são as matérias científicas, e a parte profissional de modo articulado”. (PROFESSORA ANTÔNIA, 2008).

Há momentos que a fala desta professora demonstra uma concepção de Educação Profissional direcionada para atender ao mercado, para a empregabilidade. Por outro lado, contraditoriamente, em outros momentos, como na fala anterior, percebe-se que ela apresenta uma visão de Educação Profissional integradora, ou seja, defende a necessidade de articulação do conhecimento científico e humanístico com a parte profissional. Portanto, deduz-se que há vontade de se fazer o melhor, mas falta uma base teórica pedagógica de formação docente

para que ela compreenda as implicações políticas subjacentes à relação entre educação e trabalho.

O atual Coordenador do Curso Técnico em Edificações (gestão 2008-2009), quando indagado de sua concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada, disse que o profissional da área de Construção Civil (Técnico em Edificações) será um profissional que sempre terá um emprego, pois o curso na área de Edificações terá sempre uma boa aceitação no mercado.

[...] esse curso nosso na área de Edificações tem uma aceitação muito boa. Sempre teve. É um curso que já está sendo tradicional e o setor de construção civil como está em alta agora a gente não sente essa dificuldade, por exemplo, de colocação do profissional no mercado. (PROFESSOR ARLINDO, 2008).

A fala do professor Amarildo (2008), Chefe do Departamento da Área de Construção Civil, está em consonância com as ideias do atual coordenador. Estes dois professores foram os sujeitos da pesquisa que enfatizaram a formação para o mercado, para a empregabilidade, quando indagados de suas concepções de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada. O primeiro diz: “[...] temos de pensar que a instituição tem que trabalhar em consonância com o mercado. Mas eu acho que a visão da instituição e do educador é de formar uma pessoa que esteja apta a se inserir no mercado de trabalho”. Diz ainda, que “[...] os professores do básico ou das disciplinas do núcleo comum deveriam ter um contato com os professores da área técnica, de maneira que eles pudessem direcionar as suas disciplinas de modo a atender as necessidades da formação do técnico”. (PROFESSOR AMARILDO, 2008).

A fala do professor Amarildo (2008) mostra, na sua concepção, que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada é para atender a formação técnica. Diante disso, vale questionar: onde fica a educação do ser humano?

O professor não compreende que as disciplinas de caráter humanístico e científico fazem parte do currículo e possuem o mesmo valor daqueles de formação profissional. Ele ainda as percebe como componente do antigo “básico”, instituído nos cursos superiores pela Reforma Universitária de 1968, no auge da Ditadura Militar. Ele deixa mostrar “nas entrelinhas” que os professores “do básico” deveriam fazer contatos com os professores da área técnica para poder “direcionar” suas disciplinas para atender à formação do técnico. Mais uma vez questiono: onde fica a formação humana? Os verbos colocados por ele “deveriam” e “direcionar” pecam nos dois sentidos, pois mostram um caminho, um direcionamento, e não uma articulação, como é proposto nos documentos legais e na proposta de PPPI (2009).

Neste sentido, os professores permanecem agindo separadamente. Na verdade, eles não entenderam que nessa nova forma deveria haver, na verdade, uma articulação entre as disciplinas, a fim de possibilitar ao cidadão e à cidadã uma educação crítica, emancipatória e transformadora.

O posicionamento destes professores demonstra que não adianta mudar a conotação da educação profissional na legislação quando não se preparam, nas instituições, seus docentes para agir de forma coerente com a proposta que se pretende implantar. Geralmente, aquilo que é imposto “de cima para baixo” não funciona.

Na fala dos dois professores (Arlindo e Amarildo) e da professora (Antônia) pude notar que, apesar dos novos discursos defenderem a importância de uma educação profissional que contribua para levar o(a) aluno(a) a se preparar para se tornar um profissional crítico, participativo, que saiba trabalhar em equipe, não se notam estes propósitos no Projeto do Curso. Evidencia-se, deste modo, uma contradição entre aquilo que é dito, é escrito e é vivido pelos diferentes sujeitos que constroem o currículo do curso no cotidiano escolar.

Ao confrontar as falas dos professores e dos alunos, pude notar, nos discentes, uma concepção de Educação Profissional semelhante com as ideias dos docentes. Quando fiz uma pergunta a eles, no sentido de saber qual era o seu interesse em continuar o curso, ou fazer curso um curso superior na área, a aluna Augustina respondeu: “[...] acho que todos vão prestar ou para Engenharia ou Arquitetura, porque um curso técnico é bom; é direcionado ao mercado de trabalho e, quando estiver fazendo a faculdade, vai ajudar muito, assim eu acho.” (ALUNA AUGUSTINA, 2008).

Evidencia-se, nesta fala, aquilo que foi constatado na análise dos questionários: a maioria dos alunos pretende, ao concluir o curso técnico, atuar profissionalmente e, ao mesmo tempo, cursar uma graduação na área de Construção Civil. O fator empregabilidade está sempre presente nas falas.

Quando indagamos aos(as) alunos(as) com relação à concepção de Educação Profissional Técnico de Nível Médio, na forma Integrado, no IFG (CEFETGO), os objetivos principais ao cursarem essa modalidade de ensino e como imaginam suas vidas depois de concluir o curso, a afirmação para a empregabilidade também foi expressa na maioria das falas. Sobre a indagação, responderam:

O ensino técnico profissionalizante é um diferencial. Já faz o ensino médio e aprende uma profissão. [...] Os meninos que vem de escola particular falam que a escola deles cobrava mais. Mas em comparação com a minha escola eu acho que a cobrança dessa aqui é maior que a de minha escola anterior e o

aprendizado aqui foi muito superior ao dos meus colegas, eu acho que estou um passo à frente deles. (ALUNO ALFREDO, 2008).

Observa-se, na fala dos (as) alunos (as), uma grande preocupação dos jovens alunos em buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência. Então, neste momento, nada mais justo, que busquem educação profissional que lhes dê qualificação para atuar em um mercado cada vez mais excludente e competitivo como o do regime capitalista.

Um emprego de qualidade e uma base para prestar vestibular para uma faculdade de nível superior [...] Com um emprego na área de construção civil e estudando. (ALUNO ANTÔNIO, 2008).

Inicialmente, apenas cursar o ensino médio, mas agora pretendo seguir carreira na área de construção civil [...] Cursando a faculdade de Engenharia Civil e trabalhando na área. (ALUNA ALEXANDRA, 2008).

Me tornar um bom profissional na área de construção civil [...] A longo prazo trabalhando no meu escritório de construção civil (não sei o certo se arquitetura ou engenharia). (ALUNO AVILMAR, 2008).

Nota-se que os(as) alunos(as), apesar de se preocuparem com a questão da empregabilidade, também, veem a continuação dos estudos, dentro da área da Construção Civil, como um dos objetivos a serem alcançados com a formação adquirida na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Segundo Frigotto (2005, p.77), “[...] parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica.”

A concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é entendida, na fala de Frigotto (2005), oposta ao imediatismo economicista, produtivista e tecnicista, e ainda a uma educação dualista, fragmentária em seu conhecimento, sua educação e sua cultura. Para tanto, Frigotto (2005, p.77) apresenta “[...] duas condições articuladas se fazem necessárias. A ampliação do tempo de escolaridade com uma carga horária anual maior ou um ano a mais e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica”.

Na análise do Projeto do Curso Técnico em Edificações, observa-se que o curso é desenvolvido em quatro anos e as disciplinas propedêuticas, agora têm sua carga horária prevista para os quatro anos do curso; portanto, pelo menos em relação à carga horária anual, está sendo cumprido o que Frigotto (2005) coloca como uma das condições de articulação, ou seja, o aumento da carga horária anual de três para quatro anos. Resta saber em relação à educação politécnica, omnilateral e integrada.

Frigotto (2005, p.77 e 78) coloca ainda que, para acontecer, uma educação profissional com esse comprometimento implica, também, em um triplo desafio:

Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da idéia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego. Segundo desafio é a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade. Finalmente, o terceiro desafio envolve a sociedade civil e política. Trata-se de criar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos este projeto.”

Observa-se que, para a construção e a elaboração do projeto do Curso Técnico em Edificações (2007), buscam-se alguns conceitos em Freire (1998), Nóvoa (2001), dentre outros, uma luz teórica, conforme Frigotto (2005) sinaliza. Finalizam o projeto do Curso afirmando que a instituição organizará projetos interdisciplinares que contemplem a diversidade, a autonomia, a contextualização e a flexibilização, ou seja, uma prática efetiva e consistente do ensino, de modo amplo e democrático. Contudo, não foi expresso o termo trabalho como um princípio educativo, ou seja, do ponto de vista educativo, que deva unir as diferentes formas de linguagem, mas também sólida formação teórica para exercer a diferenciação crítica sobre seus usos e finalidades, na busca de integrar conhecimento científico com conhecimento não expresso, tácito.

Observa-se ainda, na análise do Projeto do Curso Técnico em Edificações, outro item, que chamou a atenção: o perfil do técnico. Segundo o Projeto (2007, p.05 e 06), é:

Perfil Profissional do Técnico de Nível Médio em Edificações

O técnico em edificações é o profissional de nível médio que conhece as formas contemporâneas de expressão, a necessidade de conservação do meio ambiente e do bem comum e articula criticamente os conhecimentos das disciplinas do núcleo comum e profissional (integração dos conteúdos) no exercício da cidadania de forma ética. O profissional deverá ser capaz de desenvolver atividades nas etapas de:

Planejamento – elaborar e representar graficamente projetos em escritórios de engenharia e construtoras dentro das normas técnicas, como também orçamento de obras, nos termos e limites regulamentares para profissão,

Execução – dominar as técnicas construtivas, liderar equipes de trabalho, fiscalizar serviços, recebendo e armazenando adequadamente materiais no canteiro de obras, evitando danos e desperdícios de acordo com os conteúdos das disciplinas de Tecnologia das Construções e Materiais de Construção;

Controle de qualidade – coletar amostras e realizar ensaios, conforme normas técnicas nos laboratórios de materiais de construção e mecânica dos solos.

Manutenção e restauração – monitorar os elementos construtivos, detectando patologias, reconhecendo e especificando material utilizado na construção de edificações.

O perfil profissional deste técnico, conforme o documento analisado, consiste num trabalhador que conhece as formas contemporâneas de expressão, a consciência da necessidade de conservação do meio ambiente e do bem comum e articula criticamente os conhecimentos das disciplinas dos núcleos comum e profissional (integração dos conteúdos) no exercício da cidadania de forma ética. Percebe-se uma concepção de educação profissional híbrida. No primeiro momento, preocupa-se com o ser humano na totalidade e, no outro, já o direciona para uma aplicabilidade.

A metodologia de ensino, de acordo com o projeto do curso, deverá possibilitar a mudança do ensino transmissivo para o aprendizado participativo, contextualizado. Fundamenta-se em pressupostos pedagógicos interacionistas, como a adoção de formas ativas de ensino, aprendizagem, baseadas em interação pessoal e de grupo, sendo função do professor estimular a integração dos alunos para que se aperfeiçoe o processo de socialização na construção do conhecimento.

Vale destacar que o Projeto do Curso Técnico em Edificações indica que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática porque envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer e de intervenção no sistema de ensino.” (IFG, 2007, p7). Para fundamentar estas considerações, fazem citações de teóricos dessa linha de pensamento, como Freire (1998), Nóvoa (2001), dentre outros.

Na articulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma Integrada ao Ensino Médio, este último, segundo Kuenzer (2000, p.184), “[...] tem que levar em conta alguns aspectos de fundamental importância como a interdisciplinaridade e a contextualização.”

O desenvolvimento de uma proposta curricular, nesse sentido, imbuída do espírito da nova legislação, não deve ser uma mera justaposição de disciplinas, e sim uma “[...] prática do exercício de buscar relacionar as diversas disciplinas no desenvolvimento de projetos de estudos e de pesquisa que redundem em ações que envolvam tanto professores quanto alunos”. (KUENZER, 2000, p.184).

Esse discurso está presente na fala da pedagoga Alice, que assessora a Gerência da Área de Construção Civil, que afirma:

A grande vantagem da educação técnica integrada é a de poder ofertar um curso de forma compacta, ou seja, ao mesmo tempo disciplinas de cultura geral e de formação técnica. Não existe uma metodologia definida, mas alguns professores estão implementando projetos e nesse momento buscam parceria com os demais professores da turma. A isso chamam projeto interdisciplinar (PEDAGOGA ALICE, 2008).

Na análise feita da Matriz Curricular apresentada no Projeto do Curso (IFG, 2007) e suas ementas, bem como no objetivo de cada uma, num primeiro momento constatei que os objetivos estão em conformidade com as ementas proposta. Os verbos usados denotam um enfoque no processo de construção do conhecimento, o que coincide com a proposta do PPPI (2009, p.4): “estabelecer nos currículos e na prática política pedagógica da Instituição a compreensão que se tem sobre as categorias trabalho, ciência, técnica, tecnologia e cultura, entendendo-se o trabalho como base de cultura de um grupo social.”

Na análise da Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações, com relação à discriminação das disciplinas e suas respectivas cargas horárias e à proposição dos conteúdos e ementas das disciplinas, percebe-se que a perspectiva do pensamento proposta por Kuenzer (2000) não foi observada pelos professores ao elaborarem esses documentos.

Apesar de as falas, nas entrevistas, caminharem para a interdisciplinaridade, a análise da grade curricular evidencia que, na sua elaboração, os professores tiveram somente a preocupação de inserir os conteúdos e as competências referentes às suas disciplinas de forma estanque, não fazendo nenhum relacionamento com as demais disciplinas. Foi construído um quadro, como disse a professora Andréa (2008), “em caixotinho”:

Ele busca algo diferente dos demais, ter uma profissão para entrar no mercado de trabalho independente de fazer universidade. Essas são atitudes que precisamos trabalhar juntos (a interdisciplinaridade). Por exemplo, uma coisa que eu sinto é a forma como a gente faz realmente a grade. Essa distribuição de disciplinas tudo em caixotinho, eu não agüento os quadradinhos, por isso temos que trabalhamos juntos. (PROFESSORA ANDRÉA, 2008).

Percebe-se, ainda, que não foram abordadas, como eixo organizador do currículo, as diferentes práticas produtivas e sociais, que teriam como finalidade a democratização do conhecimento, para contribuir para a construção de uma cidadania coletiva, como preconiza Kuenzer (2000, p.50), ao defender que a proposta de currículo deverá compreender o trabalho

“como práxis humana e como práxis produtiva, a partir do que não há dissociação entre educação geral e formação para o trabalho.”

As contradições expressas nas falas e nos documentos escritos levantam a hipótese de que o projeto do curso não foi construído coletivamente, com a responsabilidade que mereceria ter. Mostram a falta de planejamento em conjunto, como um dos pontos negativos que deve ser analisado e repensado no processo de implantação do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Na fala do professor Alan, nota-se essa falta de planejamento junto à coordenação e à equipe de professores:

Atualmente eu estou assim meio fora do processo, mas eu sempre tento com matemática que tem uma parte de geometria e eu dou a disciplina de desenho técnico, então eu inicio com o desenho de figuras geométricas. Já houve oportunidade de buscar lá o professor e fazer uma coisa integrada. Então eu sempre tento fazer isso, mas é por minha conta. Então nesse caso o professor vem e tentamos fazer juntos. (PROFESSOR ALAN, 2008).

Cito a fala de um dos elaboradores do projeto do curso para demonstrar a contradição entre o dito e o feito, no tocante à ausência de articulação entre as disciplinas de caráter científico e histórico-cultural e as de cunho profissionalizante, que não foi expressa ao construir a matriz e na proposição dos conteúdos e ementas das disciplinas:

Eu passei pelos três modos, integrado, subsequente e concomitante, inclusive esse subsequente seria aquele modular ou o pós-médio e eu também passei por ele. Então dá pra dizer assim, sem dúvida, que a minha preferência é pelo integrado, sem dúvida. Mas, enfim, no caso do integrado, eu vejo nessa nova proposta a questão da articulação das disciplinas e a meu ver vai ser muito bom. (PROFESSOR ARTHUR, 2008).

Estas contradições, avanços e recuos podem ser evidenciados nas várias falas dos sujeitos entrevistados. No conjunto da maioria dos sujeitos pesquisados predomina a concepção de que a educação profissional técnica de nível deve contribuir para uma formação profissional que envolva a pesquisa, a ciência e a tecnologia, a fim de possibilitar ao trabalhador uma inserção no mundo do trabalho com competência técnica, científica e política.

Nesse sentido, demonstra-se uma preocupação em promover espaços de diálogo, informação e planejamento que possibilitem a interação entre os professores, condição primeira para a implantação de uma educação realmente interdisciplinar. As falas de vários

(as) professores (as) evidenciaram esta concepção de educação profissional, quando indagados sobre sua concepção de educação profissional técnica de nível médio.

Eu acho que é que quando o aluno vem consciente de que ele vem para um ensino técnico integrado, vejo que esse aluno já vem pensando no mercado de trabalho. E acho que ele já é o diferencial; ele já busca algo diferente dos demais. (PROFESSORA ANDRÉA, 2008).

Eu não entendo que uma pessoa se formar exclusivamente dentro do aspecto técnico dê a ele uma maturidade para enfrentar a vida profissional. Eu acredito que o ensino de sala de aula comum, como se fosse o núcleo geral do ensino, que é para todo mundo, seja indispensável para que o aluno tenha uma formação completa. (PROFESSOR ADÃO, 2008).

Eu entendo que o curso técnico de nível médio integrado é aquele em que a instituição alia as duas formações: a profissional e a propedêutica. Então, a diferença para mim, em relação ao ensino médio e o médio integrado é que no médio integrado você tem que ter uma coordenação de curso que se envolve mais com aquela turma, você tem que ter mais apoio para que ocorra a interdisciplinaridade. (PROFESSORA APARECIDA, 2008).

Eu, particularmente, acredito nisso como um ganho. Eu acho que é uma proposta boa. E foi por isso que acabei trabalhando junto na nova implantação. (PROFESSORA ANTÔNIA, 2008).

Para que o currículo seja voltado para possibilitar ao aluno uma “leitura” crítica do mundo do trabalho e da tecnologia, faz-se necessário ter uma coordenação que una as disciplinas de formação geral e específica. Este aspecto é evidenciado na fala da professora Aparecida. Para ela, a coordenação tem que estar mais presente, a fim de que a interdisciplinaridade realmente aconteça. A coordenação do curso deve dar apoio no sentido de ajudar a articular os professores das várias disciplinas e áreas do saber. Precisa, também, apoiar a organização dos projetos interdisciplinares, ou seja, projetos que demandam, por exemplo, uma visita técnica¹⁷, que precisam de planejamento com os professores da turma e a administração da escola, senão o professor acaba desistindo de fazê-la.

A professora Aparecida cita como um fato importante, nesse processo, que a coordenadora, na época que o curso foi iniciado, apoiou muito nos trabalhos dos projetos interdisciplinares, inclusive, propôs alguns:

¹⁷ Visita Técnica no IFG é agendada para os professores levarem seus alunos a lugares (fora da escola, até mesmo, em outros estados) onde podem estar relacionando teoria e prática, visualizando obras, museus, cidades turísticas, fábricas, em fim é um laboratório muito importante para que a interdisciplinaridade aconteça. É um recurso muito usado pelos professores da instituição, mas requer muito planejamento, por parte dos professores, coordenação e administração institucional (agendamento aos locais, seguros de alunos, disponibilidade de motoristas e ônibus).

No Curso Técnico em Edificações a coordenadora participava de todos os encontros e ela já tinha esse desejo de trazer ao curso essa visão interdisciplinar. Então, ela própria me procurou e propôs um projeto com esses alunos, que nós desenvolvemos ao longo de todo o primeiro ano letivo prevendo que uma interdisciplinaridade entre Português, e até ela queria entre todas as disciplinas, nós chamamos todos os professores, mas nem todos aderiram ao projeto. Tentamos caminhar nessa interdisciplinaridade assim mostrando para os alunos que é possível você estudar as disciplinas do núcleo comum que elas são importantes também na formação profissional deles. Então, neste sentido, a interdisciplinaridade fica muito mais fácil agora de ser trabalhada. (PROFESSORA APARECIDA)

A pedagoga Aline, que acompanhou todo o processo de implantação e implementação do Curso Técnico em Edificações, faz também essa afirmação, como se vê:

Na educação integrada, nós podemos oferecer para o aluno uma educação completa. Tanto a escola oferece o ensino técnico como a educação geral. A educação geral eu acho que é necessária porque quando o aluno faz um curso subsequente ele só faz as disciplinas profissionalizantes. Então ele não tem aquela base necessária para a vida dele e na integrada fazem de forma interdisciplinar unindo as disciplinas para discutirem os projetos interdisciplinares. (PEDAGOGA ALINE, 2008).

A professora de História também defende esta ideia, como se registra nestas falas:

Eu Acho que a interdisciplinaridade é o foco mais importante desse processo porque dá para fazer muitos projetos que envolvam esse aspecto da tecnologia, por exemplo, no caso da História com a Geografia ou até mesmo com a Física. Um conteúdo que é trabalhado na disciplina, por exemplo, que é expansão marítima e comercial, trabalhar tecnologia envolvendo esse conteúdo é totalmente possível (PROFESSORA ARLETE, 2008).

Eu acho que é importante o aluno do curso técnico ter um conhecimento não tão focado, não tão distante da realidade como se propõe um curso técnico básico. Porque o técnico da produção, embora ele esteja lidando com o conhecimento específico ele tem que ter noção que esse homem interage com a sociedade. Ele é ator e também atua nesse cenário, nesse contexto. Ele não pode ter uma visão de que é simplesmente uma peça que pode ser retirada. Ele faz parte desse conjunto. Então o plano de ensino é baseado no ensino médio propedêutico que tem essa visão da disciplina incorporando não o mundo do trabalho, propriamente, que é o que a gente agora está pensando. A disciplina numa perspectiva mais total. Do homem e seu meio como um todo. Envolvendo o aspecto cultural, político social, é o que estou trabalhando com a turma Eu Acho que a interdisciplinaridade é o foco mais importante desse processo porque dá para fazer muitos projetos que envolvam esse aspecto da tecnologia, por exemplo, no caso da História com a Geografia ou até mesmo com a Física. Um conteúdo que é trabalhado na disciplina, por exemplo, que é expansão marítima e comercial, trabalhar tecnologia envolvendo esse conteúdo é totalmente possível (PROFESSORA ARLETE, 2008).

Na fala da professora Amanda, evidencia-se, novamente, a atuação interdisciplinar como uma das características essenciais do ensino médio integrado:

No ensino técnico integrado os dois vêm atrelados não há como dissociar. Nós na Língua Portuguesa não muito diretamente, não deixamos de fazer essa abordagem étnica na medida em que trabalhamos a história da Literatura e dentro da Literatura nós temos várias visões, por exemplo, do índio, do negro. A história é vinculada à Literatura então a gente não se sente assim em falta com esses conteúdos porque nós já contemplamos isso, principalmente na Literatura. (PROFESSORA AMANDA, 2008).

Na análise das falas dos professores e gestores, repetidas vezes, se demonstrou a preocupação com a realização do trabalho pedagógico de forma conjunta, orientado por uma visão de interdisciplinaridade, com a promoção de espaços de diálogo, de informação, de planejamento, ou seja, momentos de interação entre os professores, para que se construa um currículo voltado para a compreensão do mundo do trabalho e da tecnologia de modo mais amplo. Para que isso aconteça, deve haver uma coordenação que articule o trabalho com as diversas disciplinas de formação geral e específica e reforce esses espaços, inclusive com normatizações internas.

A concepção de educação profissional técnica de nível médio defendida por estes professores corrobora com a afirmação de Kuenzer (2000, p.50) que diz:

A integração entre, ciência, trabalho e cultura, a partir dos novos paradigmas de organização e gestão de processos flexíveis de trabalho com base na microeletrônica, demanda uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica que verdadeiramente integre os conhecimentos científicos que fundamentam os processos sociais e produtivos contemporâneos, as formas tecnológicas, as formas de comunicação e os conhecimentos sócio-históricos.

Segundo Kuenzer (2000, p.50), em nenhuma hipótese poderá se desconsiderar as relações entre ciência, cultura e trabalho na construção dos projetos escolares, privilegiando somente o propedêutico ou uma abordagem de domínio restrito de formas de trabalho, “[...] uma vez que a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais”.

Outros professores entrevistados, porém, evidenciaram uma visão mais restrita da educação profissional, enfatizando apenas a importância da preparação para o exercício competente e responsável de uma ocupação técnica, como demonstram a fala do Professor Alan:

Isso ficou assim na minha cabeça mesmo, aos doze anos eu já pensava assim: nossa eu vou fazer o curso na Escola Técnica e vou sair dali como um profissional que eu tenho o meu carrinho, porque eu fazia isso. E vou fazer minhas obras [...] por ser aluno da Escola Técnica elas [as empresas] já sabiam que se você passou pela Escola Técnica já tinha um bom conceito no mercado, essa era a visão do mercado de trabalho”. (PROFESSOR ALAN, 2008).

O discurso usado pelos sujeitos pesquisados em relação à concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio demonstra a necessidade de se promover alguns avanços nos estudos teóricos dentro do IFG, para que venha de encontro com a concepção proposta por Ramos (2005), qual seja, um currículo de ensino técnico integrado que não seja uma sobreposição de disciplinas consideradas de formação específica e de formação geral ao longo do curso, também não seja três anos de formação geral e um ano de disciplinas profissionais. Para esta estudiosa, “a integração exige que a relação entre conhecimento gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. (RAMOS, 2005, p.122).

Os eixos propostos por Ramos (2005) estão expressos no documento PPPI (2009), entretanto, não foram enfatizados no projeto do curso. Ao confrontar a fala dos sujeitos pesquisados e os documentos citados, no que se refere à concepção de educação profissional, percebe-se não haver muito consenso. Isto evidencia a falta de reuniões entre coordenações, docentes e funcionários para, além de se construir um projeto que seja desenvolvido coletivamente, assegurar que ele continuamente ao longo da formação, como propõe Ramos (2005).

3.6. Concepção de homem e trabalho

Outra categoria utilizada para empreender a análise dos documentos e das falas dos sujeitos da pesquisa, conforme enunciado do problema suscitado no início desta dissertação, foi a concepção de educação e trabalho. Frigotto (2005, p.76) afirma que “[...] a relação entre o trabalho, a cultura e o conhecimento científico se constitui no eixo central do ensino médio integrado concebido como etapa final da educação básica”. As ideias deste autor partem de uma concepção marxista de trabalho e de homem, na qual “[...] **o trabalho é o elemento fundante**” (COSTA, 1996, p.3, grifos do autor) para o processo de humanização.

Nesse sentido, vale destacar a preocupação dos (as) alunos (as) como seres humanos que se propõem a estudar numa escola de qualidade, que venha a dar-lhes uma boa qualificação para atuarem no mercado de trabalho e poderem continuar seus estudos em nível

superior. Esta preocupação se evidenciou, quando indagados de como imaginam suas vidas depois de concluírem o curso. Segue algumas das respostas emitidas por eles:

Com um emprego na área de construção civil e estudando. [...] Espero me tornar um profissional qualificado para conseguir um bom emprego. (ANTÔNIO, 2008).

Cursando a faculdade de Engenharia Civil e trabalhando na área. Espero uma formação profissional com certificado para obter sucesso em minha carreira profissional. (ALEXANDRA, 2008).

A longo prazo trabalhando no meu escritório de construção civil (não sei certo se arquitetura ou engenharia). (ALUNO AVILMAR, 2008).

Conto com que o curso ajude na minha formação profissional voltada ao mercado de trabalho, para que possa atuar na área. (AUGUSTINA, 2008).

Demonstra-se aqui a luta pelo trabalho e a preocupação não só com a formação, mas também com a apropriação. Segundo Frigotto (2005, p.58 grifo do autor), “diferentemente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, a sua própria existência.”

O trabalho como um princípio educativo, analisado no referencial teórico e no tecer de toda nossa fala, explica bem as preocupações colocadas pelos alunos (as) de obter uma boa educação profissional para que venha a atingir seus objetivos. Os(as) alunos(as) que atuaram como sujeitos nesta pesquisa estão numa idade que permite compreenderem que precisam do trabalho para sua subsistência. Para tanto, procuram a educação profissional e tecnológica, na modalidade de ensino técnico de nível médio, a fim de se prepararem para a busca de uma colocação no mundo produtivo, como trabalhadores qualificados, o que valoriza sua força de trabalho na sociedade competitiva de hoje.

Segundo Kosik (apud Frigotto, 2005, p.58), o trabalho “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana.” Portanto, não se separa o ser humano do trabalho. O trabalho só não existirá mais se desaparecer a espécie humana.

Recorro novamente a Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.11) para colocar como deve ser entendido o trabalho pela ação do homem sobre a natureza e a aquisição dessa consciência. “O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza se

cria, se expande em conhecimento de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história”.

A política de elaboração do Projeto Político-Pedagógico do IFG (PPPI, 2009) fundamenta-se na teoria que toma o trabalho como princípio educativo, no sentido defendido por alguns teóricos citados nessa dissertação, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a e 2005b), dentre outros. A relação entre as categorias educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, está presente no documento PPPI (IFG, 2009) em toda sua tessitura, mas na prática deixa a desejar, pois nota-se na fala dos sujeitos entrevistados que lhes falta o conhecimento teórico para elaborarem seus projetos de curso e fazerem seus planejamentos acadêmicos na perspectiva proposta.

Os docentes e técnico-administrativos entrevistados são pessoas que fazem da melhor maneira possível o que “acham” que é o mais eficaz para os alunos adquirirem conhecimentos, mas não enxergam outras metodologias e não vislumbram outros horizontes para trabalhar de forma interdisciplinar com seus colegas, na troca de ideias e experiências.

Alguns ficam aguardando reuniões, momentos de conveniência, para essas trocas e os(as) alunos(as) é que são os verdadeiros prejudicados, pois deixam ter esses momentos riquíssimos que vêm da articulação dos conteúdos.

O PPPI (IFG, 2009, p.4), proposto pela Pró-reitoria de Ensino do IFG, está em consonância com as ideias dos teóricos citados nessa dissertação, com efetivo engajamento e mudanças, na concepção curricular e na prática pedagógica. Porém, as mesmas ideias não são evidenciadas no Projeto do Curso Técnico em Edificações (IFG, 2007). Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e a visão política das relações sociais, a fim de formar cidadãos (ãs) conscientes e emancipados (as), a proposta em construção do PPPI perderá sua viabilidade.

Vale ressaltar que o Projeto do Curso Técnico em Edificações foi elaborado antes da proposta do PPPI, portanto não possui os mesmos referenciais e embasamentos teóricos na sua construção. A instituição, no caminhar da proposta, foi realizando estudos e discussões teóricas. Para enriquecê-las trouxe, para Goiânia, os teóricos já citados, para proferirem palestras, a fim de subsidiar os trabalhos dos docentes. Isto se deu nos anos de 2007, 2008 e 2009 e o Projeto do Curso Técnico em Edificações foi pensado e concretizado no final do ano de 2006 e início de 2007, ficando, assim, prejudicado, por ser o primeiro. Mas como num projeto nada é pronto e acabado, esse documento poderá sofrer mudanças para adequar-se a esses pensamentos.

O professor Alan (2008) mostra a possibilidade deste salto de qualidade na proposta do curso, com essas afirmações:

[...] Se eu não estou atualizado com a prática eu não tenho condições de dar aula. Porque é aí que eu vou aprender. E não é, porque tenho de atender ao mercado. É porque eu acho que para formação desses técnicos, eles precisam levantar questionamentos, serem críticos mesmos.

[...] é uma visão integral, quer dizer, tem que ter essa formação crítica, isto é quando ele vai para uma empresa ele vai poder interferir no processo. Ele não é só um funcionário que vai fazer aquilo que o mercado pede. Ele tem condições de ir mais além se tiver essa visão desde a sua formação. Esse objetivo é que vai permitir que lá na frente ele modifique o sistema. Então ele vai ser chamado é para ele interferir. (PROFESSOR ALAN, 2008).

Estas falas apontam para uma concepção de homem como o sujeito da história, alguém que é capaz de transformar a realidade em que vive. Em relação à concepção de homem e trabalho, Ciavatta (2005, p.85) afirma:

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Utilizo estes princípios teóricos para realizar a análise das falas dos sujeitos pesquisados. De uma forma geral, vejamos alguns depoimentos sobre a concepção de homem e trabalho por eles explicitada ao serem indagados:

A educação é para a vida do aluno. Educação não é só você passar conhecimento. Mas você tem que trabalhar como aluno de uma forma que ele aprenda a viver, para que ele tenha todo tipo de experiência, para que tenha um amplo conhecimento e saiba onde buscar esses conhecimentos, e ele socialize esses conhecimentos adquiridos e possa estar dentro de uma empresa como uma pessoa que executa seu trabalho e resolve qualquer tipo de dificuldade sabendo, porque o seu conhecimento vai ser muito maior. Diante de obstáculos ele vai saber como resolver isso. Eu tenho certeza de que esse tipo de educação faz com que o aluno se liberte daquela educação que só ensina a receita e faz com que ele mesmo descubra a sua maneira de trabalhar e de buscar. (PEDAGOGA ALINE, 2008).

Nessa concepção, a formação tem de ser para a vida, ou seja, quando se pensar na formação humana tem-se que pensar na totalidade desse homem inserido dentro de uma

sociedade, com todas suas contradições. A escola, neste contexto, tem que ser pensada como um projeto efetivo de sociedade, nas lutas pelas desigualdades sociais e assim assegurar os direitos sociais, não desvinculando do trabalho, pois, segundo Frigotto (2005), não se separa o ser humano do trabalho e este existirá enquanto existir espécie humana. Esta visão pode ser encontrada na fala da professora Amanda:

E, principalmente, mostrar o quanto o trabalho está ligado à vida. Que nós vivemos no mundo do trabalho. Mas apesar disso a gente quer formar um profissional que tenha valores éticos, humanos para que lá na frente não saia um profissional subserviente, que não questiona, que não luta pelos seus direitos, que não consegue crescer no seu trabalho porque ele só sabe fazer aquilo que ele foi formado para fazer. Então tentamos formar uma pessoa que tenha uma visão de mundo geral de sua posição no mundo, o que aquela profissão vai trazer pra ele, que papel ele vai desempenhar. (PROFESSORA AMANDA, 2008).

Para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, enquanto formação humana, utilizo as idéias de Saviani (2003, p.165), que afirma que “[...] o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação.”

O trabalho aqui não pode ser pensado separadamente da formação humana, há de se pensar um currículo que corresponda às exigências das tecnologias avançadas. Portanto, para Saviani (2003), tendo as perspectivas da nova legislação, em relação ao sistema educacional, é preciso enfrentar os setores conservadores vinculados ao atual governo, no sentido de consolidar um sistema educacional, unificar e pensar um sistema de educação capaz de contribuir com a construção de um novo homem e de uma nova sociedade.

Segundo Kuenzer (2001, p.34 e 35), “o desenvolvimento contemporâneo das sociedades modernas, a partir das pressões pela democratização das relações sociais e do avanço científico e tecnológico, põe em crise este princípio educativo”.

O contexto de rápidas mudanças tecnológicas e o acirramento da competitividade no mundo do trabalho contribuem para o desenvolvimento de ideias “neotecnicistas” acerca da relação entre educação e trabalho, como se pode evidenciar nas falas que se seguem:

Essas mudanças que estão acontecendo em todas as áreas, com essa ideia de sustentabilidade, não dá pra fazer produtos mais de má qualidade. Tem que melhorar essa nova idéia. Então o aluno vai para o mercado trabalhar lá, vamos supor, na obra. Não dá só para ele coordenar o pedreiro para fazer a parede que ele fazia antes, ele tem que inferir: _ olha está quebrando muito tijolo desse jeito, isso aqui poderia fazer melhor, assim, ele não precisa

assentar o tijolo, mas ele precisa saber como e que funciona aquilo pra interferir melhorando. (PROFESSORA ANTÔNIA, 2008).

O que permite formar um cidadão no contexto completo da palavra, uma pessoa que tenha responsabilidade e que tenha conhecimento técnico. [...] Hoje em dia o mercado é agressivo e o nosso aluno tem que está apto a se adaptar rapidamente às novas formas de trabalho. (PROFESSOR AMARILDO, 2008).

Ele tem na escola uma série de vantagens, por exemplo, disciplinas como artes, têm uma visão política, muito boa, então ele tem todas essas condições de formar essa pessoa crítica da sociedade, mesmo ainda muito jovem, pois a clientela que está entrando é aquele que sai do Ensino Fundamental. (PROFESSOR ARTHUR, 2008).

Nos movimentos de avanços e recuos das discussões teóricas no processo de construção do curso técnico integrado vão-se construindo concepções mais progressistas da relação entre educação e trabalho. Indagada a pedagoga Alice como seria a preparação do trabalhador, que conteúdos, atividades, metodologias precisam ser inseridos na matriz curricular, no seu entender, para assegurar esta preparação, ela respondeu:

Preparar o homem crítico precisa que os conteúdos e atividades sejam contextualizadas e as metodologias permitam discussões e a socialização dos conhecimentos e das experiências individuais e grupais para que se possa construir uma sociedade com equidade de oportunidades e sem exclusão de gênero, raça, cor, religião. (PEDAGOGA ALICE, 2008).

A fala da pedagoga Alice está em consonância com o “Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” do documento-referência “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação” (CONAE 2010, p.96), divulgado pelo MEC (2008) para futuras discussões em 2010. Pretende-se, segundo o documento, “[...] que as questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação.”

Segundo Ramos (2005, p. 108), nas suas formas históricas, o trabalho nas sociedades capitalistas se caracteriza como trabalho assalariado. O ser humano vende sua força de trabalho para alguém a fim de satisfazer suas necessidades humanas, ter moradia, comer, beber, vestir-se e, nessa sociedade, essas necessidades tendem a se reduzir “[...] à sua reprodução material. Mas o direito à plena existência humana não permite transgredir as condições necessárias para que o ser humano viva inteiramente como ser social e, por isto, cultural”.

A fala dos (as) alunos (as) quando indagados sobre o que esperam com este curso, mais uma vez a resposta foi voltada para a formação profissional qualificada que possa atuar no mercado de trabalho. Vejamos:

Espero me tornar um profissional qualificado para conseguir um bom emprego.” (ANTÔNIO, 2008).

Espero uma formação profissional com certificado para obter sucesso em minha carreira profissional. (ALEXANDRA, 2008).

Conto com que o curso ajude na minha formação profissional voltada ao mercado de trabalho, para que possa atuar na área. (AUGUSTINA, 2008).

Nesse sentido, Ramos (2005) coloca que os seres humanos, para serem socialmente produtivos, inserem-se nos processos de produção; para serem reconhecidos como trabalhadores e se apropriarem de conhecimentos necessários ao desempenho dessas atividades, precisam ter acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem, e o sistema educacional nomeou esta como formação de educação profissional, na qual “[...] as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção. Por isto, o direito à educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano.” (RAMOS, 2005, p.108).

Finalizo com a afirmação de Ramos (2005) de que a educação é um direito do(a) cidadão(ã), portanto este é um princípio básico dessa proposta de educação profissional técnica de nível médio e, porque não, de outras modalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Conhecer implica tomar a realidade como problema, submetê-la à reflexão, para voltar à prática com uma ação capaz de modificá-la.”

Luiz Enrique Alonso

Historicamente, a Educação Profissional no Brasil nasceu com o caráter assistencialista, no sentido de oportunizar aos “desvalidos da sorte” uma condição para tornarem-se produtivos e, assim, satisfazerem, pelo trabalho, suas necessidades básicas. Em setembro de 1909, o então presidente em exercício Nilo Peçanha (que substituíra o Presidente Afonso Pena) implantou 19 escolas de aprendizes artífices: uma para cada Estado da União.

Da Reforma Francisco Campos, de 1942, até a Lei nº 5.692/71, o foco educativo era formar o (a) trabalhador (a) com capacidade para desempenhar bem sua função nas empresas. O seu objetivo principal, portanto, consistia no atendimento às necessidades do mercado.

Em toda a trajetória humana, historicamente sempre se planejou o futuro. O projeto serve para pensar o futuro, controlá-lo, aproximar o desejo que se tem daquilo que se quer, suas intenções e ações. Todo projeto tem uma intencionalidade e é expressão de uma parte de nossa vontade, seja social, seja individual. Os projetos políticos, profissionais, sociais, econômicos, culturais e educacionais, entre outros, não fogem à regra.

O pano de fundo das mudanças educacionais na área profissional empreendidas na década de 1990, no Brasil, sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, está ancorado na economia globalizada.

Atualmente, no processo de globalização, os países desenvolvidos, desde a década de 1980, têm como características a ação dos agentes externos de suas economias e o acelerado processo de interdependência e intercomunicação das suas economias. Este processo de globalização das economias e, portanto, de transformação das regras de competitividade, obriga a revisar e modificar os processos de produção e comercialização.

A competitividade das empresas, cada vez mais acirrada, faz com que o modelo taylorista/fordista comece a apresentar sinais de esgotamento quando deixam de acomodar-se aos novos mercados. O modelo fordista, que durante décadas passadas demonstrava êxito,

com a introdução da produção em massa e em série, apoiada nas linhas de montagem (como nos lembra o filme de Charles Chaplin “Tempos Modernos”), em que o ser humano submetesse às vontades da máquina, perde progressivamente sua autonomia e independência. Esse modelo tinha como uma das suas filosofias o aumento do consumo e, para tanto, tinha que elevar os salários dos trabalhadores e trabalhadoras, que também tinham de se converter em consumidores.

Para falar em aumento da competitividade das empresas, é imprescindível referir-se à necessidade de se atingir uma maior eficiência produtiva, que exige uma série de requisitos: redução dos custos trabalhistas e de capital, aumento da produtividade, melhora da qualidade e flexibilização da produção e, conseqüentemente, outras formas de gestão e organização do trabalho.

No modelo taylorista, a formação profissional é centrada na especialização, pois as tarefas são claramente divididas e delimitadas, o que deixou de combinar com os mercados atuais e com a flexibilidade da produção. Um novo modelo de organização da produção tem assumido gradativamente a hegemonia no sistema capitalista mundial, o modelo toyotista, em que prevalece o trabalho em equipe, em substituição ao trabalho individual dos modelos fordista e taylorista. Neste modelo, existe uma importante redescoberta do interesse pela pessoa trabalhadora, visto que se compreende que, sem sua cooperação e compromisso, é impossível aumentar a produtividade e melhorar a qualidade. A filosofia Toyotista orienta a organização e reorganização do trabalho de acordo com os princípios de flexibilidade vertical e horizontal e de multifuncionalidade.

Nesta nova forma de organização da produção, as telecomunicações desempenham um papel muito importante, com a propagação e o desenvolvimento das tecnologias da informação. Por meio delas, as instituições empresariais em geral têm maiores possibilidades de realizar processos descentralizados e aumentar a flexibilidade dos modelos organizacionais, sem chegar a perder a decisão e o controle.

Numa economia globalizada, em que o conhecimento é o recurso principal, o campo educativo está impregnado de interesses, discursos e ideais gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social. A educação está inserida nas mutações do mundo do trabalho, que se torna cada vez mais integrado e flexível, em decorrência da reestruturação produtiva, o que exige mudanças na política educacional para atender à lógica da acumulação. Nesse processo, o Estado tem participação importante, ao mediar junto à sociedade um novo projeto de sociedade e de educação.

A produção flexível, fundada em tecnologias informacionais e de comunicação eletro-eletrônica, demanda maior estreitamento entre ensino, pesquisa e extensão e nessa relação, trabalho, educação e conhecimento científico-técnico estão entrelaçados para garantir a formação do homem integral, cujo fator fundante de construção é o trabalho.

Na legislação educacional implantada no contexto neoliberal do Governo FHC, predominava uma política de redução do papel do Estado de modo a favorecer o predomínio das regras de mercado no campo educacional. As orientações eram livrar o governo de responsabilidades sociais e adotar estratégias para permitir a agilidade necessária na definição e na implementação de políticas educacionais que vinham ao encontro do projeto de inserção da sociedade brasileira na dinâmica da globalização em associação subalterna ao capital internacional. O objetivo central das políticas educacionais, neste período, consistia na submissão da educação à lógica e às práticas do mundo dos negócios e a privatização das instituições educacionais públicas. O argumento era a expansão, a diversificação e a flexibilização da oferta, que visava à promoção de modalidades educativas substitutivas ou alternativas à educação básica e superior e à constituição de um sistema de formação específico.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada nem era prevista na legislação do Governo FHC, que tinha um discurso “flexível” e práticas autoritárias, pois foi interrompida com a edição do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria nº 646/1997, editados após a promulgação da LDB nº 9.394/1996. Ressalta-se que esta interrupção constituiu, para a rede federal de ensino profissionalizante (ETFs, CEFETs, EAFs), um retrocesso. Houve, num primeiro momento da reforma (período de 1997 a 2004), uma desestruturação da proposta de uma educação profissional que integrava o ensino médio e técnico, numa rede de ensino, que se organizavam com maior proximidade de uma formação mais ampliada do sujeito/estudante, para reduzir seu papel à qualificação segundo a lógica do mercado, ou seja, a separação da formação profissional da acadêmica.

A reforma educacional da década de 1990 se constitui como instrumento de estratégias de utilização de recursos públicos para induzir à privatização das escolas públicas, à descolarização e ao empresariamento das instituições públicas de educação técnica e tecnológica, visando a sua transformação em empresas de formação profissional nos moldes do “Sistema S” (SENAI, SENAC, SESI, SESC).

À luz das categorias teóricas e metodológicas, na perspectiva dialética, é possível abordar a compreensão dos meandros contidos no processo da globalização excludente, bem

como a compreensão das políticas públicas do Governo Lula, dentre elas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada.

No Governo Lula, ocorreu uma implementação de novas políticas para a Educação Profissional e Tecnológica, em que se destaca, neste trabalho, o retorno à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada. Esta medida foi implementada no começo do governo Lula, em abril de 2004, subsidiada pela sociedade civil organizada, que retomou a preocupação com essa modalidade de ensino, vista por estudiosos e teóricos comprometidos com as categorias educação e trabalho como uma maneira de viabilizar, via educação profissional, uma formação integral, omnilateral, unitária, politécnica ou tecnológica, emancipatória e transformadora.

Como o trabalho intelectual não é neutro, como pesquisadora, sou levada a optar por determinada concepção de mundo e de sociedade. A base desse entendimento é um olhar crítico, fundamentado na epistemologia dialética, que propõe uma crítica da realidade, na sua totalidade, na busca de apreender as contradições que lhes são próprias: um olhar de como se constitui e como funciona a sociedade humana em suas relações sócio-econômicas, políticas e culturais e como funciona o mundo da natureza, da qual somos parte. Dominar, no mais elevado nível de conhecimento, estes dois perímetros – do ser humano e da natureza – é condição prévia para construir sujeitos criativos e emancipados e leitores críticos da realidade na qual estão inseridos, a fim de ter condições de viver e agir sobre ela. Dominar estes dois perímetros, do ser humano e da natureza, é também condição para poder atuar e para compreender as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Se o trabalho existe e é criação do homem para sua subsistência, então, enquanto houver vida humana, existirá trabalho, de diferentes formas e valores. A relação da educação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o fim único da empregabilidade para atender o mercado nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. O trabalho só pode ser visto na sua relação íntima com o ser humano e a natureza, ou seja, no seu entrelaçamento de formas diversas.

O processo de investigação, realizado nesta dissertação, sugere e desperta interesses para novas pesquisas que podem aprofundar os estudos teóricos e empíricos suscitados. Neste contexto, ao concluir a análise dos dados descritos e construídos nessa dissertação de mestrado, tendo por base o quadro teórico, pode-se intuir alguns aspectos, que delineamos a seguir.

Quanto à indagação inicial: As orientações contidas na legislação atual poderão dar suporte real para o movimento de (re) construção de uma proposta curricular que seja capaz

de subsidiar a construção de um projeto educacional comprometido com a formação tecnológica, cidadã e emancipadora? Os estudos teóricos e as respostas dos sujeitos entrevistados encaminham para uma resposta positiva. A estrutura curricular que integra formação científica e histórico-cultural com a formação profissional abre possibilidades para uma formação tecnológica, cidadã e emancipatória. Vale destacar, porém, que apenas a mudança legal e as modificações na estrutura organizacional e curricular dela decorrente não podem, por si só, efetivar essas possibilidades. Tanto os estudos teóricos estudados, como a pesquisa de campo, indicaram a necessidade de recuperar a ética, o respeito pelo outro, a solidariedade, os vínculos coletivos, ampliando os espaços para a convivência e a vivência em grupos para as trocas de todas as experiências culturais, com o corpo discente, docente e técnico-administrativo e para a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Incentivar ainda, além do ensino, a pesquisa científica e a extensão, para que possam contribuir para a formação tecnológica de uma educação emancipatória, transformadora e cidadã.

Ademais, evidenciou-se a necessidade de se implantar uma política permanente de formação continuada, em serviço, para o pessoal docente; implantar uma política de qualificação para funcionários administrativos; realizar pesquisa para ter indicadores da situação de absorção e a atuação dos egressos dos cursos oferecidos; manter intercâmbio permanente com as Faculdades de Educação e os Colegiados das Licenciaturas para trocar experiências no campo da educação; enfim, construir um projeto de governo junto com a sociedade civil organizada, pois só assim ele terá mais fidedignidade para sua implantação.

As experiências do mundo real não são fragmentadas em áreas disciplinares e, por isso, a integração aumenta a relevância e a motivação para aprender o conhecimento técnico-científico na sua relação homem natureza. O currículo escolar deve cumprir diferentes objetivos, entre outros, aqueles que visam a combater as mais diferentes formas de exclusão.

Hoje, para o capital, o profissional precisa ter conhecimentos técnico-científico-informacionais, ser competente em sua função específica, ser capaz de colaborar com a empresa, ser capaz de trabalhar em equipe. Fazemos a indagação: as políticas educacionais para a educação profissional e tecnológica estão de conformidade para este profissional se inserir no mercado de trabalho como forma de servir o mercado ou para que este profissional saiba inserir neste mercado de trabalho, consciente de seus direitos, de forma que não se deixe explorar por esse mercado?

De acordo com os teóricos estudados e com as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, uma educação profissional emancipadora exige um currículo técnico de nível

médio, desenvolvido na forma integrada, como uma proposta educativa aberta e ativa, centrada no sujeito aprendiz. Outro aspecto fundamental para uma educação transformadora consiste na relação da instituição com um todo com o mundo do trabalho, o que exige a geração de tempos e espaço docentes e discentes, para a realização de atividades coletivas, fruto da negociação dos elementos pessoais envolvidos, conectando o ambiente sócio natural local e global da escola com todas as fontes de conhecimento.

Com as mudanças de governos, há geralmente, mudanças nos enfoques políticos e, nesse caso, nas políticas educacionais em vigor, haverá mudanças nos projetos e planos educacionais, dependendo da política adotada. Há sempre a questão do jogo de poder e de interesses de classes sociais subjacentes. No campo educacional, há de implantar-se os projetos político-pedagógicos que concebam a educação, no nosso caso, a formação profissional de ensino médio integrado, como direito ao conhecimento humano universal e social, ultrapassando a visão estritamente mercantil, utilitária e pragmática dos defensores de políticas econômicas que dizem ser a formação para trabalhadores ‘qualificados’ para o trabalho, cada vez mais incerto.

Para tanto, há de se envolverem os sujeitos comprometidos com a formação profissional em todas suas contradições, sua produção e ação e sua prática e reflexão, que construam projetos comprometidos com uma participação efetiva na elaboração das mudanças necessárias para se pensar um projeto de país que queremos, ou seja, para formar cidadãos críticos, emancipados e transformadores da realidade em que vivem, que não sejam alienados e submissos. Um projeto se constrói somente ouvindo as bases, de forma colegiada e participativa.

A pesquisa demonstrou, ainda, a necessidade de se construir um clima de diálogo social no seio da comunidade educativa de trabalho colaborativo entre todos os elementos da escola, tendo vista a implantação de uma educação integral, que leve a uma autêntica compreensão do papel profissional, ético, político e social do trabalhador e com isso a possibilidade de desenvolvimento de um pensamento criativo e crítico.

Por vezes, é o desenvolvimento do conhecimento analisado e compreendido dentro da natureza das coisas e do mundo humano-social, estético-artístico, político-cultural que fundará as bases para a conquista das condições com o mundo do trabalho e para o trabalho, através de lutas reivindicatórias, para alterarem as relações sociais que produzem a desigualdade social e assegurar os direitos sociais básicos, entre eles a educação básica, gratuita, unitária, laica, politécnica e universal.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ARROYO, Miguel. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.138-165.

ARROYO, Miguel G. (1999). As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI. Celso João. SILVA JR. João dos Reis. OLIVEIRA. Maria Rita N. Sales. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, p.13-41.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União. Brasília, 1971.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1.996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional: Legislação Básica**. 2ª ed. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: bases legais**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Referencias Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Introdução. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. 1ª ed. Brasília, 2000.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2.001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica: **Proposta em Discussão. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica**. 6ª ed. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica: **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base**. 1ª ed. Brasília, 2007.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **O modelo Neoliberal e as Políticas Educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: ALVAREZ, M. J. SANTOS, S. B. BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CANEZIN, Maria Tereza. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação**. 2ª ed. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005. p.83 a 105.

COSTA, Silvio. O trabalho como elemento fundante da humanização. In: **Revista Estudos, Goiânia**: UCG, v.22, n.3/5, dez 1996, p.171-188.

DEBREY, José Carlos de A. **A reforma da Educação Profissional na Nova LDB: Pressuposto e Implicações**. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: UCG, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. rev. e ampl. 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

ENGUIITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FERRETTI, Celso João. SILVA JR, João dos Reis. **Educação profissional numa sociedade sem empregos**. Cad. Pesqui. no.109: São Paulo: Mar. 2000: Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742000000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=en> Acesso em: 04 ago. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____, Gaudêncio. **Formação Profissional no 2º grau: em busca do horizonte da educação politécnica**. – Cad. Saúde Pública, vol. 4, n.4 p.435-445, RJ. Out/Dez. 1988.

_____, Gaudêncio. Prefácio. In: BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **O modelo Neoliberal e as Políticas Educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. (p.14)

_____, Gaudêncio. **Formação Técnico-Profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista?** Versão escrita para exposição e debate no II CONED. Belo Horizonte, 08/11/1997.

_____, Gaudêncio. (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. TADEU DA SILVA, Tomaz. (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1995, p.31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTTA, Maria. RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005a. p. 63-71. Disponível em http://www.escolanet.com.br/teleduc/arquivos/9/apoio/14/Trabalho_principio_educ.doc, Acesso em: 20/01/09.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Movimentos Sociais: uma entrevista com Gaudêncio Frigotto. In: **Fórum Crítico da Educação**. Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências. v.2 n.2, Rio de Janeiro: Reflexus estúdios de gráfica, abril de 2004. p. 91 a 98.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTTA, Maria. RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATTTA, Maria. RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005. p.57 a 82.

GADOTTI, Moacir. **O Mercosul e os desafios da educação no século XXI**. Texto preparado para o Seminário na Reunião do Comitê Coordenador Regional do Setor Educacional do Mercosul e XXVII Reunião de Ministros de Educação do Mercosul, realizadas em Porto Alegre, nos dias 18 e 19 de novembro de 2004, sob a coordenação do Ministério da Educação do Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais e a Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro da Educação. Foram convidados para o debate Moacir Gadotti (Brasil), Guy Berger (França), Juan Carlos Tedesco (Argentina) e Cláudio de Moura Castro (Brasil).

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório**. 3^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. TADEU DA SILVA, Tomaz. (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. 3^a ed. Petrópolis, Vozes, 1995, p.111-177.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. (Orgs) **Educação Tecnológica: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999. p.25 a 75.

HOBBSAWM, Eric J. **Mundo do Trabalho: novos estudos sobre história operária**. 2ª ed, Rio de Janeiro. RJ: Paz e Terra. 1987.

IANNI, Octávio. **Dialética e Ciências Sociais. Epistemologia das Ciências Sociais**. São Paulo: PUC/SP, 1986, p.93-105. (Texto mimeo)

IANNI, Octávio. A polêmica sobre ciências e humanidades. In: Texto extraído dos **Seminários UNICAMP: Diversidade na Ciência** (27 a 28 de Março de 2003).

IBGE. **Pesquisa Anual da Indústria da Construção**, v.17, 2007. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/industria/paic/2007/comentario.pdf> Acesso em: 20/06/2009.

IFG (BRASIL). **Documento em Construção - Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG – PPI**. Goiânia, janeiro de 2009 p.01 a 06.

IFG (BRASIL). **Relatório de Gestão – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás**. Goiânia, março de 2009, p.1-178.

IFG (BRASIL). **Documento Observatório do Mundo do Trabalho. IFG – Goiânia**, janeiro de 2009 p.01 a 04. <http://observatorio.cefetgo.br/admin/images/164804.pdf> Acesso em: 29/08/2009.

IFG (BRASIL). **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de nível médio em Edificações**. Goiânia, 2007 p.01 a 31.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**; trad. Ernani Rosa – 2ª ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KUENZER, Acássia Zeneida. Globalização e Educação: novos desafios. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. IX ENDIPE**, 1998, Águas de Lindóia. Anais. São Paulo: Vozes, 1998, p.116-135.

KUENZER, Acássia Zeneida. A reforma do Ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Orgs). **Transformação, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, Acássia Zeneida (org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo, Cortez, 2000.

KUENZER, Acássia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acássia Zeneida. **Conhecimento e Competências na Escola e no Trabalho** Boletim Técnico do SENAC, 2003 - pde.pr.gov.br. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Acacia_Kuenzer/CONHECIMENTO_E_COMPETENCIA_NO_TRABALHO_E_NA_ESCOLA.PDF> Acesso em: 04 ago. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5^a ed. revistada e ampliada – Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar; políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 2. ed. São Paulo : Cortez, 2005. – (Coleção Docência em Formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIMA FILHO, D. L. A. **Introdução às políticas públicas para a educação profissional no Brasil nos anos 90.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_02/08_texto_lima_filho.pdf> Acesso em: 04 ago. 2008.

MARX, K. A Ideologia em Geral. In: CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Octávio. **Homem e Sociedade.** São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1965.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo, Martin Claret, 2006 (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor).

MINAYO. Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; ROMEU, Gomes. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, C. M. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. In: **Educação & Sociedade**, N. 80, 2002. Campinas: CEDES. p.12-24.

RAMOS, Marize Nogueira. **Pedagogia das competências-autonomia ou adaptação**. São Paulo, Cortes, 2001.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005. p.106-127.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. In: **Revista de Estudos Feministas, Florianópolis: Ed. Mulheres**. Vol. 9 ano. nº 2, 2001. p515-540.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.) **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**; trad. Ernani Rosa – 2ª ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Milton. Ser intelectual na era da Globalização (texto-base da Conferência). In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. IX ENDIPE**, 1998, Águas de Lindóia. Anais... São Paulo: Vozes, 1998, p.15-20.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v.40)

_____, Dermeval. **O Choque teórico da Politécnica**. Texto originado do Seminário “Choque Teórico”, realizado no Rio de Janeiro de 02 a 04 de dezembro de 1987 e organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. Revista: Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003. Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/SEMANAPEDAGOGICA/21_O-choque-teorico-da-politecnicia-Saviani.pdf Acesso em 02 ago. de 2009.

_____, Dermeval. O Trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 151 a 168.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. 4ª ed. São Paulo. Ed. Unesp. Ed. Brasiliense, 1993.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo, EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. TADEU DA SILVA, Tomaz. (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1995, p.93-110.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 5ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ULHÔA, Joel Pimentel de. **(Neo) Liberalismo?: uma introdução**. Uberaba: Ed. Uniube/Ed. Cone Sul, 1999.

FONTES ORAIS

ENTREVISTAS

ANTONELLI, Glydson Ribeiro. Professor da disciplina Tecnologia das Construções e Gerenciamento de Projetos e Obras. Foi um dos idealizadores do projeto “Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado ao Ensino Médio”. Entrevista realizada no IFG no dia 07/11/2008, às 9h.

CORRÊA, Maria da Glória Dias. Foi professora da disciplina de Língua Portuguesa (1º ano). Entrevista realizada no IFG no dia 04/11/2008, às 15h.

CORRÊA, Solange Moreira. Professora da disciplina de Língua Portuguesa (2º ano). Entrevista realizada no IFG no dia 21/10/2008, às 9h.

COUTO, Kátia Cilene do. Professora da disciplina de História. Entrevista realizada no IFG no dia 09/12/2008, às 10h.

DANILO, Platini. e COELHO, Sérgio Azevedo. Alunos da Turma do ano de 2007 do Curso Técnico em Edificações. Entrevista realizada na Biblioteca do IFG no dia 08/12/2008, às 09h.

LONGHIN, Sandra Regina. Professora da disciplina de Química. Entrevista realizada no IFG no dia 09/12/2008, às 9h.

MELO, Neusa Resende Moura de. Coordenadora de Políticas Institucionais da Educação Básica (Cursos Técnicos, Subseqüentes e Pro-EJA). Entrevista realizada na residência da mesma no dia 25/10/2008, às 16h.

MELO, Sandra Kurotusch de. Foi Coordenadora do Curso em sua implantação e também uma das idealizadoras do projeto “Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado ao Ensino Médio”. Entrevista realizada na Faculdade de Engenharia da UFG no dia 05/12/2008, às 9h.

NAZARENO, Nilton Ricetti Xavier de. Chefe do Departamento das Áreas Acadêmicas III, no qual esta inserido a área de Construção Civil que coordena o Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado ao Ensino Médio. Entrevista realizada no IFG no dia 03/09/2008, às 9h.

OLIVEIRA, João Carlos de. Coordenador da Área de Construção Civil e do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado ao Ensino Médio. Entrevista realizada no IFG no dia 08/09/2008, às 9h.

PARANHOS, Murilo Ferreira. Professor da disciplina de AutoCAD – desenho assistido por computador. Entrevista realizada no IFG no dia 19/11/2008, às 9h.

RIBEIRO, Paulo Sebastião. Professor da disciplina de Matemática. Entrevista realizada no IFG no dia 04/12/2008, às 10h.

RODRIGUES, Thaís Alves. e NASCIMENTO, Jéssica Rodrigues. Alunas da Turma do ano de 2007 do Curso Técnico em Edificações. Entrevista realizada na Biblioteca do IFG no dia 08/12/2008, às 10h.

SILVA, José Donizett D’Aparecida. Professor da disciplina de Biologia. Entrevista realizada no Instituto de Criminalística de GOIÁS no dia 16/12/2008, às 7h30min.

SILVA, Maria de Jesus da. Professora e Pedagoga. Foi assessora da Gerência de Áreas Tecnológicas II (GEAT II) quando da implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado ao Ensino Médio. Entrevista realizada no IFG no dia 03/09/2008, às 7h30min.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Protocolo de entrevistas semi estruturada aplicada aos professores do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado ao Ensino Médio.

Universidade Católica de Goiás - UCG
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Curso de Doutorado e Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.
Mestranda: Shirley Mar Pereira Virote

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE EDIFICAÇÕES.

I – IDENTIFICAÇÃO

1- NOME: _____

2.1 – GRADUAÇÃO: _____ INSTITUIÇÃO: _____

3- PÓS-GRADUAÇÃO: _____ INSTITUIÇÃO: _____

4- TEMPO DE TRABALHO NO CEFET-GO: _____

5- TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____

6- DISCIPLINA(S) QUE MINISTRA: _____

7- CURSO DE: _____

1. Na sua visão como define a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada?

R: _____

2. Quais ou qual seriam as suas principais?

R: _____

3. A mudança da legislação que trata da educação profissional, no sentido de implantar os cursos técnicos integrados ao ensino médio deflagrou várias mudanças curriculares e na organização dos cursos. A metodologia institucional utilizada para implantar estas mudanças permitiu participação neste processo? Fale como se deu o processo. Quem foi chamado a participar?

R: _____

4. Na sua visão, a metodologia utilizada deixou de atender ou envolver algum aspecto importante na elaboração dos projetos do curso técnico de _____? Qual?

R: _____

5. Na sua visão, por que foi implantado o Curso Técnico de _____ integrado ao nível médio?

R: _____

6. Qual ou quais metodologia/as previstas no projeto do curso de _____ para garantir a interdisciplinaridade exigida pela legislação atual?

R: _____

7. Que tipo de homem o curso de _____ pretende formar, de acordo com o projeto do curso? Que tipo de atividade, disciplina e/ou metodologia garantiriam este modelo de formação? Você concorda com o que está proposto? Justifique sua resposta.

R: _____

8. Como seria a preparação do trabalhador na sua visão? Que conteúdos, atividades, metodologias precisam ser inseridos na matriz curricular, no seu entender para assegurar esta preparação?

R: _____

9. O currículo do curso, em processo de implantação, possibilita a discussão das questões mais atuais da sociedade, no que diz respeito às mudanças no mundo do trabalho?

R: _____

10. O currículo do curso, em processo de implantação, possibilita ao estudante o acesso à ciência e à tecnologia?

R: _____

11. Qual sua relação com o setor produtivo e como tem acompanhado as mudanças no mundo do trabalho?

R: _____

Apêndice 2 – Protocolo de entrevistas semi estruturada aplicada aos gestores do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado ao Ensino Médio.

Universidade Católica de Goiás - UCG
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Curso de Doutorado e Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.
Mestranda: Shirley Mar Pereira Virote

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA APLICADA A COORDENADORES DO CURSO DE EDIFICAÇÕES.

I – IDENTIFICAÇÃO

- 1- NOME: _____
- 2.1 – GRADUAÇÃO: _____ INSTITUIÇÃO: _____
- 3- PÓS-GRADUAÇÃO: _____ INSTITUIÇÃO: _____
- 4- TEMPO DE TRABALHO NO CEFET-GO: _____
- 5- TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____
- 6- DISCIPLINA(S) QUE MINISTRA: _____
- 7- FUNÇÃO ATUAL: _____
- 8- COMO SE DEU SUA ESCOLHA PARA COORDENADOR (A): _____
- 9 - CURSO DE: _____

1. Na sua visão como define a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada?
 R: _____

2. Quais ou qual seriam as suas principais?

R: _____

3. A mudança da legislação que trata da educação profissional, no sentido de implantar os cursos técnicos integrados ao ensino médio deflagrou várias mudanças curriculares e na organização dos cursos. A metodologia institucional utilizada para implantar estas mudanças permitiu participação neste processo? Fale como se deu o processo. Quem foi chamado a participar?

R: _____

4. Na sua visão, a metodologia utilizada deixou de atender ou envolver algum aspecto importante na elaboração dos projetos do curso técnico de _____? Qual?

R: _____

5. Na sua visão, por que foi implantado o Curso Técnico de _____ integrado ao nível médio?

R: _____

6. Qual ou quais metodologia/as previstas no projeto do curso de _____ para garantir a interdisciplinaridade exigida pela legislação atual?

R: _____

7. Que tipo de homem o curso de _____ pretende formar, de acordo com o projeto do curso? Que tipo de atividade, disciplina e/ou metodologia garantiriam este modelo de formação? Você concorda com o que está proposto? Justifique sua resposta.

R: _____

8. Como seria a preparação do trabalhador na sua visão? Que conteúdos, atividades, metodologias precisam ser inseridos na matriz curricular, no seu entender para assegurar esta preparação?

R: _____

9. O currículo do curso, em processo de implantação, possibilita a discussão das questões mais atuais da sociedade, no que diz respeito às mudanças no mundo do trabalho?

R: _____

10. O currículo do curso, em processo de implantação, possibilita ao estudante o acesso à ciência e à tecnologia?

R: _____

11. Qual sua relação com o setor produtivo e como tem acompanhado as mudanças no mundo do trabalho?

R: _____

12- Qual sua avaliação sobre o desempenho do curso que coordena junto ao mercado de trabalho? Como você tem acesso a esta avaliação?

R: _____

Apêndice 3 – Protocolo de entrevistas semi estruturada aplicada aos servidores administrativos envolvidos no processo de estruturação e (re)estruturação do Curso Técnico em Edificações.

Universidade Católica de Goiás - UCG
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Curso de Doutorado e Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.
Mestranda: Shirley Mar Pereira Virote

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA APLICADA A SERVIDORES ADMINISTRATIVOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO E (RE)ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE EDIFICAÇÕES.

I – IDENTIFICAÇÃO

1- NOME: _____
 2.1 – GRADUAÇÃO: _____ INSTITUIÇÃO: _____
 3- PÓS-GRADUAÇÃO: _____ INSTITUIÇÃO: _____
 4- TEMPO DE TRABALHO NO CEFET-GO: _____
 7- FUNÇÃO ATUAL: _____
 8- COMO SE DEU SUA ESCOLHA PARA ESTA FUNÇÃO: _____
 9- CURSO DE: _____

1. Na sua visão como define a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada?

R: _____

2. Quais ou qual seriam as suas principais?

R: _____

3. A mudança da legislação que trata da educação profissional, no sentido de implantar os cursos técnicos integrados ao ensino médio deflagrou várias mudanças curriculares e na organização dos cursos. A metodologia institucional utilizada para implantar estas mudanças permitiu participação neste processo? Fale como se deu o processo. Quem foi chamado a participar?

R: _____

4. Na sua visão, a metodologia utilizada deixou de atender ou envolver algum aspecto importante na elaboração dos projetos do curso técnico de _____? Qual?

R: _____

5. Na sua visão, por que foi implantado o Curso Técnico de _____ integrado ao nível médio?

R: _____

6. Qual ou quais metodologia/as previstas no projeto do curso de _____ para garantir a interdisciplinaridade exigida pela legislação atual?

R: _____

7. Que tipo de homem o curso de _____ pretende formar, de acordo com o projeto do curso? Que tipo de atividade, disciplina e/ou metodologia garantiriam este modelo de formação? Você concorda com o que está proposto? Justifique sua resposta.

R: _____

8. Como seria a preparação do trabalhador na sua visão? Que conteúdos, atividades, metodologias precisam ser inseridos na matriz curricular, no seu entender para assegurar esta preparação?

R: _____

9. O currículo do curso, em processo de implantação, possibilita a discussão das questões mais atuais da sociedade, no que diz respeito às mudanças no mundo do trabalho?

R: _____

10. O currículo do curso, em processo de implantação, possibilita ao estudante o acesso à ciência e à tecnologia?

R: _____

11. Qual sua relação com o setor produtivo e como tem acompanhado as mudanças no mundo do trabalho?

R: _____

Apêndice 4 – Protocolo de entrevistas semi estruturada/questionários aplicada aos alunos(as) do Curso Técnico em Edificações.

Universidade Católica de Goiás - UCG
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Curso de Doutorado e Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.
Mestranda: Shirley Mar Pereira Virote

**ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA APLICADA A ALUNOS(AS) DO CURSO
 TÉCNICO INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO EM EDIFICAÇÕES.**

I – IDENTIFICAÇÃO

CURSO DE: _____

ENTREVISTA – ALUNO(A)

Essa pesquisa pretende conhecer alguns aspectos da realidade dos estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Integrados de nível médio em Edificações do IFG.

Estamos solicitando sua colaboração no sentido de respondê-las com sinceridade e precisão.

1 – SEXO

M	F
---	---

2 – IDADE

até 15 anos

de 15 a 20 anos

de 20 a 25 anos

de 25 a 30 anos

mais de 30

1
2
3
4
5

3 – Se você tem atividade remunerada não acadêmica, ela é: (responda a todas as questões abaixo)

a) Eventual (bico)

S

N

b) Em tempo integral (40 h semanais ou mais)

S

N

c) Em tempo parcial (20 a 30 h semanais)

S

N

d) Com vínculo empregatício (carteira assinada)

S

N

3 A- Caso exerça alguma atividade profissional, qual sua área de atuação e qual sua função?

R: _____

4 – Qual a sua participação na vida econômica da família?

Nenhuma

Parcial, é responsável pelo próprio sustento

Parcial, contribui para o sustento da família

Total, é responsável pelo sustento da família

1
2
3
4

INFORMAÇÕES DA FAMÍLIA

5 – Informe sempre a escolaridade dos pais e também a do chefe da família, se for outra pessoa: (mesmo que falecido)

Analfabeto/não estudou

Pai	Mãe	Ch.Fa.
1	1	

1

--

Primeira fase do ensino fundamental

2

2

--

Primeira fase do ensino fundamental/En. Fund. Incompleto

3

3

--

Ensino fundamental/Ensino médio incompleto

4

4

--

Ensino médio completo/Superior incompleto

5

5

--

Superior completo

6

6

--

Não sabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ANTECEDENTES ESCOLARES			
6 – Antes de iniciar o curso atual, quanto tempo (anos) você ficou sem frequentar escola?			
Nenhum			<input type="checkbox"/>
1 a 2 anos			<input type="checkbox"/>
3 a 5 anos			<input type="checkbox"/>
5 a 10 anos			<input type="checkbox"/>
mais de 10 anos			<input type="checkbox"/>
7 – Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?			
Todo em escola pública			<input type="checkbox"/>
Maior parte em escola pública			<input type="checkbox"/>
Maior parte em escola particular			<input type="checkbox"/>
Todo em escola particular			<input type="checkbox"/>
VIDA ACADÊMICA ATUAL			
8 – Você tem alguma atividade acadêmica remunerada?			
a) Monitoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Extensão (prestação de serviço)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pesquisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bolsa trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 – Você utiliza algum Programa ou serviço de Assistência ao estudante?			
a) Médico/enfermagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Odontológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Psicológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Assistência Social (empréstimos, encaminhamentos...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bolsa trabalho (bolsista/monitor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 – De quais atividades extraclasse você participa? (responda a todas as questões)			
a) Artísticas/Culturais/Artesanato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Movimentos Religiosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Políticos - Partidárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Movimento estudantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Movimento ecológicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Movimentos comunitários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Feira de ciências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Nenhuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 – Assinale TRÊS atividades mais comuns em seu tempo livre.			
1) Assistir televisão/ouvir música			<input type="checkbox"/>
2) Ir ao teatro/show/concertos			<input type="checkbox"/>
3) Ir ao cinema			<input type="checkbox"/>
4) Assistir competições esportivas			<input type="checkbox"/>
5) Sair para dançar/freqüentar barzinhos/encontrar amigos			<input type="checkbox"/>
6) Jogos (baralho/bingo/vídeo game, futebol, outros)			<input type="checkbox"/>
7) Computação (Internet/fuçar)			<input type="checkbox"/>
8) Outros			<input type="checkbox"/>
INFORMAÇÕES DO CURSO E EXPECTATIVA PROFISSIONAL			
12 – Assinale três motivos que o levaram a optar por esta escola, numerando-os em ordem de prioridade:			
1) Por preparar para o vestibular	<input type="checkbox"/>		
2) Por oferecer ensino gratuito	<input type="checkbox"/>		
3) Pela qualidade dos cursos oferecidos	<input type="checkbox"/>		
4) Pela proximidade com a residência da família	<input type="checkbox"/>		
5) Pelo apoio oferecido (assistência ao estudante/bolsa/estágio)	<input type="checkbox"/>		
6) Pela possibilidade de continuar na escola em outro curso	<input type="checkbox"/>		
7) Outro	<input type="checkbox"/>		

13 – Assinale até três motivos que o levaram a escolher o seu curso.

- 1) Adequação às aptidões pessoais
- 2) Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho
- 3) Possibilidades salariais
- 4) Baixa concorrência por vaga
- 5) Possibilidade de realização pessoal.
- 6) Possibilidade de contribuir para a sociedade
- 7) Por exclusão, uma vez que os outros cursos não o agradavam
- 8) Por exclusão, uma vez que o curso de preferência não era oferecido
- 9) Por indicação de teste vocacional
- 10) Influência de familiares e/ou terceiros
- 11) Complementar formação profissional que já exerce
- 12) Outro

S
S
S
S
S
S
S
S
S
S
S
S

14 – O que você espera com este curso? (responda a todas as questões abaixo)

- 1) Cultura geral para melhor compreensão do mundo
- 2) Formação profissional voltada para o mercado de trabalho
- 3) Formação profissional para gerenciar um negócio
- 4) Fornecimento de um certificado
- 5) Outro

S	N
S	N
S	N
S	N
S	N

14 A – Justifique sua resposta: (O que você espera com este curso?)

R: _____

15 – O que você pretende fazer logo após concluir o curso? (assinale apenas uma)

- Trabalhar
 Continuar estudando
 Ambos
 Não tenho a menor idéia

1
2
3
4

15a) Se trabalhar foi a opção, imagine-se: (assinale apenas uma alternativa)

- Trabalhando, exclusivamente, na área de seu curso
 Trabalhando em qualquer área onde houver

1
2

15b) Se estudar foi a opção, imagine-se: (assinale apenas uma alternativa)

- 1) Fazendo outra habilitação dentro da mesma área, mas em nível superior
- 2) Iniciando outro curso técnico em outra área
- 3) Fazendo graduação

S	N
S	N
S	N

16 - Qual o seu objetivo principal ao cursar o ensino técnico de nível médio no IFG?

R: _____

17 – Como você imagina sua vida depois de concluir o curso?

R: _____

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações (Ano 2007 a 2009).

Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações

Disciplinas ou Componentes Curriculares	Nº de aulas semanais - aulas de 45'min.				Hora Aula / 45 min.	Carga Horária
	Ano					
	1º	2º	3º	4º		
Língua Portuguesa	4	2	2	2	10	270
Língua Estrangeira - Inglês		2	2		4	108
2ª Língua Estrangeira - Espanhol				2	2	54
Artes	2				2	54
Geografia	2	2	2		6	162
História	2	2	2		6	162
Matemática	4	2	2	2	10	270
Física	4	2	2	2	10	270
Química	2	2	2		6	162
Biologia	2	2	2		6	162
Filosofia		2			2	54
Sociologia				2	2	54
Educação Física	3	3	3		9	243
Desenho Arquitetônico		4			4	108
Desenho Básico	4				4	108
Informática Básica (CAD)		2			2	54
Informática Aplicada		4			4	108
Tecnologia das Construções			2	4	6	162
Topografia			4		4	108
Materiais de Construção				4	4	108
Mecânica dos Solos			2		2	54
Instalações Hidro-Sanitárias				4	4	108
Instalações Elétricas e de Sinais			2	2	4	108
Orçamento				4	4	108
Noções de Estruturas			2	2	4	108
Carga Horária Total	29	31	31	30	121	3267
Atividades Complementares						120
Estágio Curricular						400
TOTAL GERAL DO CURSO						3787

Fonte: Projeto do Curso Técnico de nível médio em Edificações integrado ao Ensino Médio no IFG/2007.