



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADEMAR BERNARDES PEREIRA JUNIOR

**LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE
DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO
PAULO**

2018

ADEMAR BERNARDES PEREIRA JUNIOR

**LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE
DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO
PAULO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

Pereira Junior, Ademar Bernardes.

Legislação e educação profissional: um estudo sobre documentos de orientação curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. / Ademar Bernardes Pereira Junior. 2018.

158 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Educação profissional. 2. Documentos curriculares. 3. Competências. 4. Trabalho como princípio educativo. 5. IFSP.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: PROF. DR. CELSO DO PRADO FERRAZ DE CARVALHO – UNINOVE

Membro Titular: PROF. DR. MIGUEL HENRIQUE RUSSO – UNICID

Membro Titular: PROF^a. DR^a. CELIA MARIA HAAS – UNICID

Membro Titular Prof. Dr. JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA SANTOS - UNINOVE

Membro Titular: PROF. DR. CARLOS BAUER DE SOUZA - UNINOVE

Dedico este trabalho aos meus pais: Ademar e Mariana, fontes de inspiração e amor, exemplos de seres humanos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à fonte da Vida, Deus/Universo/Energia por me propiciar mais uma experiência de vida, força e proteção.

Agradeço aos meus pais pela constante motivação para que eu me torne um homem/filho/estudante/trabalhador melhor do que me construo.

Agradeço à minha irmã, sobrinhos e cunhado pelo apoio e motivação na vida acadêmica.

Agradeço às minhas professoras e professores que desde 1987 a 2018 forneceram lições, apoio, conhecimento e exemplos de como viver a Educação.

Agradeço, de forma especial, o meu Orientador Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, sujeito humano e gentil, que me estendeu a mão em um dos momentos mais difíceis dessa trajetória. Com educação, paciência e sabedoria conduziu de forma brilhante e humana esse trabalho. É um exemplo para mim!

Aos meus estimados colegas e Diretores do IFSP que ajudaram na obtenção de dados para a pesquisa, além do apoio e incentivo para concluir o Doutorado, liberando horários e dias de trabalho para isso.

Agradeço aos ex-orientadores: Prof. Carlos Bauer, Prof. Paolo Nosella e Prof. Antonio Teodoro pelas distintas e valiosas lições na UNINOVE.

Agradeço, em nome da querida Cristiane de Marco, Secretária do PPGE-UNINOVE, a todos os trabalhadores da UNINOVE pelo trato gentil, afetuoso e eficiente em todos os momentos quando necessitei de apoio.

Agradeço aos estimados colegas mestrandos e doutorandos do PPGE, apoiaram, ajudaram, sorriram e lutaram o boa luta juntos.

Agradeço ao ex-presidente Lula e a ex-presidenta Dilma por terem criado e fortalecido a Educação Pública, ajudado milhares de brasileiros que não tinham oportunidades anteriormente, (sou uma exceção)!

A vocês, obrigado!

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa se articula em torno da educação profissional, dos documentos de orientação curricular, da pedagogia das competências e do trabalho como princípio educativo. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, teve como objetivo principal compreender como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no período 1998-2014, incorporou, em seus documentos de orientação curricular, o embate travado entre diferentes concepções de formação, expressas na pedagogia das competências e no trabalho como princípio educativo. A pesquisa foi orientada na perspectiva de que as instituições escolares não incorporam de forma simples e direta os princípios e orientações definidos pelos documentos curriculares nacionais, mas sim, que ao longo desse processo ocorrem mudanças e reformulações, que surgem como expressão da cultura e da forma escolar, específicas de cada instituição e que precisam ser consideradas nos processos investigativos. Cultura e forma escolar que são produzidas ao longo do tempo, por meio de processos de incorporação, apropriação e negação, e que ganham forma nas práticas escolares cotidianas. Nesse sentido, a compreensão do processo de elaboração dos documentos curriculares implicou: análise do marco legal que vem constituindo a educação profissional no Brasil desde a Constituição Federal de 1998, especialmente relatórios, instruções normativas e resoluções; em análise a polissemia que caracteriza o conceito de competência e a forma como ele é incorporado no debate educacional; demonstrando quais supostos estão a orientar a tese do trabalho como princípio educativo e de que forma ele ganha densidade no debate educacional e, por fim, na descrição e análise de documentos elaborados entre 1998 e 2013, que definiram, nos contextos amplo e interno, a política de organização curricular. Nesse contexto da pesquisa nos deparamos com a forma pela qual a denominada pedagogia das competências e a tese do trabalho como princípio educativo, ganharam densidade histórica como eixo orientador da política curricular do antigo CEFET, atual IFSP.

Palavras chave: Educação Profissional. Documentos curriculares. Competências. Trabalho como princípio educativo. IFSP.

RESUMEN

El objeto de estudio de esta investigación se articula en torno a la educación profesional, de los documentos de orientación curricular, de la pedagogía de las competencias y del trabajo como principio educativo. La investigación, de carácter bibliográfico y documental, tuvo como objetivo principal comprender cómo el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, en el período 1998-2014, incorporó, en sus documentos de orientación curricular, el embate trabado entre diferentes concepciones de formación, expresadas en la "pedagogía de las competencias y en el trabajo como principio educativo. La investigación fue orientada en la perspectiva de que las instituciones escolares no incorporan de forma simple y directa los principios y orientaciones definidos por los documentos curriculares nacionales, sino que a lo largo de ese proceso ocurren cambios y reformulaciones que surgen como expresión de la cultura y de la forma escolar, específicas de cada institución y que deben ser consideradas en los procesos de investigación. Cultura y forma escolar que se producen a lo largo del tiempo, a través de procesos de incorporación, apropiación y negación, y que ganan forma en las prácticas escolares cotidianas. En este sentido, la comprensión del proceso de elaboración de los documentos curriculares implicó: en el análisis del marco legal que viene constituyendo la educación profesional en Brasil desde la Constitución Federal de 1998, especialmente informes, instrucciones normativas y resoluciones; en analizar la polisemia que caracteriza el concepto de competencia y la forma en que se incorpora al debate educativo; mostrar cuáles supuestos están orientando la tesis del trabajo como principio educativo y de qué forma él gana densidad en el debate educativo y, por fin; en la descripción y análisis de documentos elaborados entre 1998 y 2013, que definieron en el contexto amplio e interno, la política de organización curricular. En este contexto de la investigación nos encontramos con la forma en que la denominada pedagogía de las competencias y la tesis del trabajo como principio educativo, ganaron densidad histórica como eje orientador de la política curricular del antiguo CEFET, actual IFSP.

Palabras clave: Educación profesional. Documentos curriculares. Competencias. Trabajo como principio educativo. IFSP.

ABSTRACT

The object of this research articles around professional education, curricular orientation documents, pedagogy of skills and work as an educational principle. The bibliographical and documentary research had as main objective to understand how the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, during the period 1998-2014, incorporated, in its curricular orientation documents, the collision between different conceptions of formation, expressed in the pedagogy of skills and work as an educational principle. The research was oriented in the perspective that the school institutions do not incorporate in a simple and direct way the principles and orientations defined by the national curricular documents, but that, throughout this process, changes and reformulations occur that appear as expression of culture and form specific, and which need to consider in the investigative processes. Culture and school form that produce over time, through processes of incorporation, appropriation and denial, and that take shape in everyday school practices. In this sense, the understanding of the process of elaboration of the curricular documents implied: in the analysis of the legal framework that has been constituted the professional education in Brazil since the Federal Constitution of 1998, especially reports, normative instructions and resolutions; in analyzing the polysemy that characterizes the concept of competence and the way it is incorporated into the educational debate; to show which assumptions are guiding the thesis of work as an educational principle and in what form it gains density in the educational debate. Finally, in the description and analysis of documents elaborated between 1998 and 2013, which defined in the broad and internal context, the politics of curricular organization. In this context of the research we are faced with the way in which the so-called pedagogy of competences and the thesis of work as an educational principle have gained historical density as the guiding principle of the curricular policy of the former CEFET, the current IFSP.

Key words: Professional education. Curricular documents. Skills. Work as an educational principle. IFSP.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CDM-SPO – Centro de Documentação e Memória do Câmpus São Paulo

CEFET – Centro Federal de Educação

CEFET-SP – Centro Federal de Educação de São Paulo

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CES – Câmara de Educação Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CISTA – Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos de Técnico-Administrativos em Educação

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente

CONDITEC - Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DRU – Desvinculação das Receitas da União

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais

ETF – Escola Técnica Federal

ETFSP – Escola Técnica Federal de São Paulo

ETVU – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

LC – Lei Complementar

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Projeto Pedagógico

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RCN – Referências Curriculares Nacionais

SAC – Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional baseada em

Competências

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica

SNCPC – Sistema Nacional de Certificação Baseada em Competência

SISTEC – Sistema Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escola de Aprendizes e Artífices do Estado de São Paulo (1914)	p. 34
Quadro 2 - Matrícula na Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo: quadro comparativo 1923/1924	p. 35
Quadro 3 - Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo: Matrículas nas décadas de 1910 e 1920.....	p. 37

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	18
SUMÁRIO 18	Erro! Indicador não definido.
MEMORIAL	20
INTRODUÇÃO.....	24
O contexto geral do debate sobre trabalho e educação	24
Os dilemas da formação profissional no Brasil	29
Pedagogia das competências.....	31
O trabalho como princípio educativo.....	32
CAPÍTULO 1.....	36
O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP	36
1.1 A instituição	37
1.2 O Liceu Industrial de São Paulo	44
1.3 Escola Industrial de São Paulo e Escola Técnica de São Paulo	45
1.4 A organização didática dos Cursos de Ensino Industrial	48
1.5 A Escola Técnica Federal de São Paulo.....	51
1.6 O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - CEFET	53
1.7 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	55
1.8 A questão da territorialidade na criação dos Institutos Federais	59
1.9 Objetivos, Finalidades e Características dos Institutos Federais	60
1.10 A questão da Educação de Jovens e Adultos	62
1.11 A questão da Pesquisa e da Extensão	63
1.12 A questão Ensino Superior Tecnológico	64
1.13 Reserva de vaga ao Ensino Médio	65
1.14. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	67

CAPÍTULO 2.....	72
O DEBATE CONCEITUAL: PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	72
2.1 O conceito de competências: algumas considerações	76
2.2 O trabalho como princípio educativo: algumas considerações	88
CAPÍTULO 3.....	94
OS ASPECTOS NORMATIVOS DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	94
3.1 - Os princípios legais da qualificação sob a ótica das competências	98
3.2 - Os princípios legais da qualificação sob a ótica do trabalho como princípio educativo	113
CAPÍTULO 4.....	126
DO CEFET-SP AO IFSP: COMPETÊNCIAS E TRABALHO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO.....	126
4.1 - O projeto pedagógico do CEFET-SP/Escola Técnica Federal de São Paulo e a pedagogia das competências	126
4.2 Orientação pedagógica institucional: o trabalho como princípio educativo.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	155

MEMORIAL

Nasci na zona rural do município de Machado, interior de Minas Gerais em 1979. Vivi naquele lugar até meus 18 anos, quando deixei a condição de trabalhador rural para trabalhar no “chão de fábrica” e terminar o Ensino Médio.

Iniciei meus estudos em 1987, neste ano, completamos 31 anos ininterruptos de vida escolar!

Cursei a primeira série do Ensino Fundamental na Escola Municipal Cornélia Fernandes Franco, na Igreja do Bairro Sabinos, juntamente com todas as crianças das quatro séries, todas juntas, num esforço gigantesco da nossa única professora, Maria Célia Pereira. A escola do bairro havia desmoronado com uma chuva, dada à fragilidade do prédio construído com tijolos rudimentares em 1941.

Na Escola Estadual Iracema Rodrigues consegui me desenvolver e destacar nas aulas, em especial nas disciplinas de ciências humanas. Estudei da 5^a série do Ensino Fundamental até o 2º ano do Ensino Médio (1993 a 1998) no período matutino, morava na zona rural e utilizava o Transporte Escolar Municipal, eram quase 2h de viagem de ida até a escola e outras 2h de volta. No período da tarde me dedicava a atividade agrícola com meu pai, enquanto minha mãe morava na cidade e trabalhava como costureira com minha irmã, 5 anos mais velha, no intuito de ajudarem no orçamento familiar.

No ano de 1998, através de um projeto do Governo de Minas, consegui me matricular em um curso de informática, Word, Excel, Power Point, ferramentas que imaginava que me destacariam no mercado de trabalho.

No ano de 1999, cursei o 3º ano do Ensino Médio no período noturno, pois precisava trabalhar, consegui empregos no comércio de Machado, *office boy*, salgadeiro, estoquista, auxiliar de oficina mecânica.

Em 2000, prestei vestibular para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Machado (FAFIMA) no curso de licenciatura em Letras Português-Inglês. Conseguir conciliar o trabalho com estudo noturno. Conseguir dinheiro emprestado para pagar a taxa de inscrição, como esquecer isso? Classifiquei-me em 23º lugar, nem acreditava que era possível aquilo.

Desenvolvi alguns projetos com os escassos recursos da Fundação, dentre eles clube de leitura de alunos da minha sala para idosos no asilo da cidade, Lar São Vicente de Paulo. Monitoria nos anos finais do curso para abater a dívida na instituição. No final do ano de 2002, colei grau, umas das maiores alegrias da vida até então.

Em 2003, matriculei-me no curso de Especialização em Língua Portuguesa – Redação e Leitura na recém-criada Fundação Machadense de Ensino Superior e Comunicação (FUMESC), com corpo docente todo composto por professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi meu primeiro contato com professores doutores e suas metodologias de ensino e pesquisa. Experiência incrível e enriquecedora, aulas aconteciam todo sábado, o dia todo de março de 2003 a abril de 2004. Conhecimentos ímpares sobre linguística, gênese da Língua Portuguesa, informática aplicada à Educação, metodologia de pesquisa científica. Ao final do curso, apresentei o Trabalho de Conclusão de curso com o título: Informática Aplicada à Educação - Novas Tecnologias aplicadas à Redação e a Leitura, com orientação da Profa. Dra. Carla Coscarelli (UFMG).

Neste mesmo período, lecionei na rede pública estadual de Minas Gerais, Rede Particular, fui professor substituto na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Machado (FAFIMA), nas disciplinas do curso de Licenciatura em Letras e lecionei ainda de Língua Portuguesa no curso de Licenciatura em História, onde adquiri considerável experiência docente.

No ano de 2005, entrei para o curso de Direito na Fundação Machadense de Ensino Superior e Comunicação (FUMESC). Logo no início, descobri grande interação com o curso, sendo premiado como 2º melhor aluno do Curso em dezembro de 2005.

Concluindo o bacharelado em Direito, em julho de 2009, defendi a monografia intitulada: A repercussão da ação penal no processo administrativo disciplinar, sob a orientação do Professor Raymundo Lázaro Vellani Junior, aprovada com louvor e nota 100 (cem). Logo prestei exame da Ordem da OAB, no qual fui aprovado em agosto do mesmo ano.

No ano de 2009, já nos períodos finais do curso de Direito, matriculei-me em especialização lato-senso em Direito Público pela Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes (LFG), ramo do Direito com o qual nutria grande identificação,

considerando que tais conhecimentos faziam parte da minha atuação como servidor municipal. Defendi o Trabalho de Conclusão de Curso com o título: O Processo Administrativo Disciplinar e sua interação com o Direito Penal, sob a orientação da Profa. Maria Beatriz D'Almeida Ramos Inkis.

Em 2010, fui aprovado para Mestrado em Políticas Sociais na Universidade Federal Fluminense, (Conceito CAPES 4). Sob a orientação da Professora Doutora Mônica de Castro Maia Senna, defendi a Dissertação: A Assistência Estudantil na Rede Federal de Ensino: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (2012).

Entre as atividades de destaque pode-se citar a participação em congressos, mostrando resultados das seguintes pesquisas:

- PEREIRA JUNIOR, A. B. Considerações sobre a questão Nutricional dos Beneficiários do Programa Bolsa Família. In: III Seminário Nacional de Política & Sociologia da Universidade Federal do Paraná, 2011, Curitiba. Seminário Nacional Sociologia e Política (Online). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011. v. 14. p. 01-12.
- PEREIRA JUNIOR, A. B. O Proerd como política de segurança pública junto a crianças e jovens de Belo Horizonte/MG. 2012.

Em 2012, fui aprovado em concurso público para o cargo de Secretário Executivo da Universidade Federal do ABC. Devido à experiência na área, fui lotado na Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas, Divisão de Apoio ao Estudante da Graduação.

Iniciei em 2014 o Doutorado pela UNINOVE, durante a seleção fui convidado a participar de um Grupo de Pesquisa de História da Educação, liderado pelo Professor Dr. Carlos Bauer. Ao final do ano, optei em mudar de linha de pesquisa. Nesse ínterim, publiquei alguns trabalhos em eventos:

- PEREIRA JUNIOR, A. B. O Ensino Técnico na Agenda Governamental Brasileira. In: VIII Seminário Nacional de Pesquisa, 2014, São Paulo. Pesquisa Científica como Formação Profissional e Social. São Paulo: Uninove, 2014. v. 8. p. 335-344.
- PEREIRA JUNIOR, A. B. Repercussão da Ação Penal no Processo Administrativo Disciplinar. UNOPAR CIENTÍFICA CIÊNCIAS JURÍDICAS E EMPRESARIAIS, v. 14, p. 143-153, 2013.

A experiência na docência do ensino superior foi nos anos de 2003 e 2004, quando fui Professor Substituto na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Machado (FAFIMA).

No ano de 2013, iniciei atividades docentes na Universidade Bandeirantes Anhanguera (UNIBAN) lecionando as disciplinas de Direito Previdenciário, Direito Empresarial, Filosofia do Direito e Linguagem Jurídica em três unidades da Instituição (Campus São Bernardo do Campo, Vila Mariana e Maria Cândida).

Em setembro de 2014, fui aprovado como Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, na área de Direito. Iniciamos alguns projetos de extensão e pesquisa até o final daquele ano letivo.

Nos anos letivos de 2015 e 2016 foram atribuídas as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação na Modalidade Integrado com o Ensino Médio em Informática, no Curso de Técnico em Administração, ministro as disciplinas Metodologia do Trabalho Científico e Redação Empresarial e ainda Produção de Texto e Leitura no curso Técnico em Química.

Durante os 4 anos de Doutoramento em Educação pela UNINOVE, atividades de pesquisa, monitoria e extensão foram realizadas na Instituição. Em 2016, sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho iniciamos pesquisas sobre a Pedagogia das Competências e Trabalho como Princípio Educativo e o debate de como se dá a incorporação das orientações normativas curriculares nos documentos curriculares do IFSP. Desses estudos originou-se esta tese que ora é apresentada para a obtenção do título de Doutor em Educação.

INTRODUÇÃO

O contexto geral do debate sobre trabalho e educação

A relação trabalho e educação, em tempos de mudanças nos processos de organização do trabalho, tem sido tema frequente para educadores e pesquisadores. A questão não é nova e está presente, de forma diversa, ao longo do processo de constituição da sociedade capitalista, especificamente no período de expansão industrial. Machado (1989, p. 88) afirma que, ao longo da história, “enquanto a burguesia procurava fundamentar, teoricamente, sua proposta de unificação escolar, o proletariado encontrava em Marx e Engels os formuladores dos princípios e diretrizes de sua concepção de escola única do trabalho”. Um dos principais pontos levantados pela autora é a divisão social do trabalho e a relação trabalho-educação que, nos textos de Marx e Engels, se relacionam diretamente ao proletariado, ao trabalho fabril, aos sindicatos e aos partidos políticos ligados a estes, ou seja, diretamente à luta de classes. Machado (1989, p. 99) afirma que:

Por ter consciência da impossibilidade de uma mesma educação para todos sob o capitalismo, Marx demanda do Partido Operário Alemão, que reivindique aquele tipo de escola, que sendo específica à classe trabalhadora fosse, ao mesmo tempo, a que mais contribuiria para o processo de transformação da sociedade, ou seja, escola técnica teórica e prática adjunta à escola primária. Marx prefere garantir esta possibilidade no ensino, diferente inclusive da instrução da elite, a acreditar no que ele chama de milagre democrático.

A relação educação-trabalho, na concepção de Marx e Engels (1983), não deriva de condições idealizadas, mas de um processo que, partindo das condições reais, possa possibilitar à classe trabalhadora, possuidora do conhecimento inerente aos meios de produção, a transformação da sociedade.

Para Saviani (2007), trabalho e educação são atributos essencialmente humanos e que distinguem, pela racionalidade, o homem dos outros animais. O autor nos leva, a partir de Marx e Engels, a observar que trabalho e educação caracterizam o homem não por fazerem, naturalmente, parte da sua essência,

mas por estes fazerem parte das condições reais de produção da sua existência, já que o homem, para produzir a sua vida, necessita transformar e ajustar a natureza às suas necessidades reais, sendo esse processo, o que conhecemos por trabalho. “O trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.” (op cit., p. 3)

E é esse processo histórico do homem, no movimento com o real em busca de sua existência, que mostra que para transformar a natureza, ele precisa aprender e quanto mais complexo for o processo de transformação da natureza, mais elaborado deverá ser o aprendizado, portanto, “ a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.” (op. cit., p. 4)

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno acima descrito. Os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de *comunismo primitivo*. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação se identificava com a vida. (SAVIANI, 2006, p. 4)

Portanto, trabalho-educação na análise histórico-ontológica de Saviani (2006) são atividades essencialmente humanas, na promoção das condições reais de existência, e se encontram completamente imbricadas em sua origem. No entanto, os processos de produção que conduziram à divisão do trabalho, à propriedade privada e à mais valia, provocaram uma ruptura na unidade trabalho-educação que vigorava nas sociedades primitivas. (op. cit., p. 4)

O autor indica que, a partir da propriedade privada e da divisão em classes – proprietários e não-proprietários –, abre-se para os proprietários a possibilidade de viver do trabalho alheio, ocasionando uma divisão também na educação. Anteriormente identificada com o próprio processo do trabalho, nesse ponto passa a ser identificada com a classe à qual está ligada, ou seja, aos não-proprietários, serviciais ou escravos, uma educação ainda ligada ao processo do trabalho diretivo e utilitário. Para a classe proprietária, a educação passa a se

identificar com as atividades intelectuais que dá origem à instituição chamada escola. Nesse ponto, o autor encontra-se com o cerne da crítica à educação feita por Marx e Engels, que está na superação da dicotomia trabalho intelectual e trabalho material. Vale ressaltar que o que é recente no processo histórico é a escola voltada para o trabalho, pois a partir dessa institucionalização da educação, observamos mais detidamente que, para a classe proprietária, a educação coincidiu com a escola, enquanto a educação das demais classes ainda coincidia com o processo do trabalho. Portanto, a escola como a principal forma de educação na sociedade, também passa por um processo historicamente determinado.

Reportando-nos ainda a Marx e Engels sobre o papel de legitimidade do Estado como fundamental neste processo trabalho-educação, a partir, principalmente, das modificações nas relações sociais advindas com a indústria, Saviani (2006, p. 7) afirma a posição central do Estado “forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.” O processo de ruptura trabalho-educação leva não apenas à separação dos tipos de educação por classe social, mas já no contexto escolar à separação entre escola e produção, ou, como se refere Manacorda (1994), à separação entre instrução para poucos (os dirigentes) e trabalho para muitos (o povo).

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2006, p. 8)

Observa-se então, que a escola é posta ao lado do trabalho intelectual, estabelecendo um processo de dualidade quanto às atividades educativas. Uma educação para os dirigentes e outra destinada aos que produzem.

As transformações nos processos de produção acarretaram, diretamente, transformações nas relações trabalho-educação. A indústria moderna, que traz em seu processo a substituição da força humana pela maquinaria, ainda acarreta uma profunda divisão do trabalho, tornando-o especializado, simplificado e alijando o trabalhador do conhecimento do processo de produção em sua totalidade, compartimentando o trabalho e levando o operário ao trabalho alienado. A indústria moderna promove a dissociação dos “ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele se destacando, indo incorporar-se às máquinas” (SAVIANI, 2007, p. 158)

Assim, o trabalho passou a ser mínimo e geral e a educação para o trabalhador, seguindo a mesma linha minimalista e geral, comporta uma nova entrada para esse trabalhador na vida da sociedade industrializada, pois a universalização da escola primária passando a dar acesso aos rudimentos básicos – alfabetização – implica ainda em aproximar a educação escolar (do povo que é a parcela da sociedade que produz) das exigências dos processos produtivos, e é nesse âmbito das exigências do processo produtivo que se estabelecem os cursos profissionais que vinculam as tarefas manuais aos rudimentos intelectuais necessários para o exercício da função definida.

Saviani (1994) constata que é a partir da Revolução Industrial que se estabelece a separação entre instrução e trabalho produtivo e também a divisão dos homens entre trabalhadores intelectuais, com uma formação que enfoca o domínio teórico, a fim de preparar a elite dirigente, e trabalhadores manuais, com uma formação prática e limitada à sua função. Sendo assim, a educação passou por uma divisão que leva à distribuição “dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social” (op. cit., p. 10).

As questões acima abordadas mostram a estreita relação assumida ao longo do tempo entre trabalho e educação, especificamente, entre trabalho e educação profissional. No contexto contemporâneo brasileiro, a educação, tratada na Constituição Federal de 1988, e Lei n. 9.394/96 LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente e demais legislações pertinentes, é concebida como um direito fundamental, universal, inalienável e um instrumento de formação ampla na luta pelos direitos da cidadania, pela emancipação social e

desenvolvimento para o trabalho. Nessa perspectiva, a educação se compromete com a formação integral do ser humano, alcançando todas as dimensões de sua relação com a sociedade e o seu pleno desenvolvimento pessoal.

Todavia, o contexto sociocultural do Brasil tem demonstrado que historicamente a educação, apesar das intenções preconizadas, não tem sido um direito exercido por todos os brasileiros, como mostra o Indicador de Oportunidade Humana (IOH) divulgado pelo Banco Mundial em outubro de 2008¹. Levando em consideração duas dimensões, a educacional e a habitacional e com base em uma escala de 0 a 100, o IOH brasileiro na área educacional ficou em 67 pontos; muito abaixo da média latino-americana que é de 76, o que permite constatar que as oportunidades educativas oferecidas às crianças brasileiras são piores do que a média latino-americana.

Em documento produzido pelo Banco Mundial e divulgado em outubro de 2016, a instituição apontou que houve avanços na educação, com a cobertura de matrículas escolares atingindo 98,4% e a conclusão do ensino fundamental em 71,7%. (BASILE, 2016)

A denominada reestruturação produtiva e o processo de globalização dos mercados, ocorridos nas últimas décadas do século passado, trouxeram implicações para o mundo do trabalho e da educação. A nova organização da produção, uma das faces desses processos, impactada pelas novas tecnologias, que passaram a integrar o cotidiano das empresas, provocou transformações nas relações de trabalho, exigindo mudanças nos perfis profissionais dos trabalhadores que, por sua vez, promoveram novas demandas por formação profissional.

Os postos de trabalho, antes delimitados e imutáveis desde o aparecimento da linha de produção, com seus tempos e movimentos, e a administração científica taylorista sofreram modificações para atender aos novos requisitos produtivos. No plano discursivo, teria diminuído a fragmentação das atividades do trabalhador, passando a ter acesso a uma visão integral do

¹ O IOH calcula como determinadas condições, tais como lugar de nascimento, riqueza, raça ou gênero impactam as probabilidades de uma criança ter acesso aos serviços que são necessários para uma vida de qualidade. Para maiores informações, consultar www.bancomundial.org/alc.

processo produtivo, alargando suas funções e atividades. Na prática, como afirma Antunes (2000), ocorreu intensificação e fragmentação do trabalho.

Os dilemas da formação profissional no Brasil

Entendemos que as políticas educacionais, em seu longo processo histórico, têm sido elitistas e antipopulares, incapazes de responder aos problemas que os trabalhadores enfrentam, oriundos da questão social².

As políticas recentes para a educação profissional tem sido um dos mecanismos utilizado pelo discurso oficial para a chamada integração trabalho/educação. Dados divulgados pelo MEC, com base no Censo da Educação Básica, demonstram que a educação profissional, concomitante e a subsequente ao ensino médio, cresceram 7,4% nos últimos anos, atingindo mais de um milhão de matrículas em 2013 (1.102.661 matrículas). Com o ensino médio integrado, os números da educação profissional indicam um contingente de 1,4 milhão de alunos atendidos. Essa modalidade de educação está sendo oferecida em estabelecimentos públicos e privados, que se caracterizam como escolas técnicas, agrotécnicas, centros de formação profissional, associações, escolas, entre outros.

O Censo revela ainda que a participação da rede pública tem crescido anualmente e já representa 52,5% das matrículas. Isso indica que, se a tendência se mantiver, a oferta de pelo menos 50% na rede pública será alcançada, sendo necessário o desenvolvimento de ações que garantam oferta triplicada e de qualidade. (MEC, 2014)

Uma das razões que explicam esses números é a expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica ocorrida nos últimos anos. O governo federal definiu metas para essa modalidade, que constam no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Assim, as metas 10 e 11 estabelecem:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

² Iamamoto (2004: 69) conceitua questão social como “o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.”

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Nos últimos 6 anos, a rede federal mais que dobrou a oferta de matrícula de educação profissional, com um crescimento de 108%. (MEC, 2014). Parte desse quadro deriva da expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definido pela Lei 11.898/2008, juntamente com toda a Rede de Educação Profissional e Tecnológica composta por universidade técnica, escolas vinculadas às universidades federais e dois CEFETs.

É importante mencionar que as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum, uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional. Exemplar a esse respeito é a incorporação, a partir da reforma da educação profissional feita no governo de FHC, em 1997, da pedagogia das competências como eixo orientador da estrutura e organização curricular. Tal processo ganha materialidade no documento orientador do currículo, implementado nos CEFETs a partir de 1998.

No contexto dos governos comandados pelo petismo, a partir de 2003, essa orientação curricular, embora permaneça inicialmente, passa a ser questionada, principalmente em razão de mudanças políticas na estrutura de comando da educação profissional. Como decorrência dessa nova conjuntura, novas propostas de formação profissional passaram a incorporar conceitos como educação integral, formação integral, educação politécnica e outros. Essa mudança, presente no plano formal nas diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional de 2012, bem como no documento norteador da política curricular dos IFs é expressão da incorporação ao debate dos princípios gerais das teses defendidas por Saviani do trabalho como princípio educativo. (PACHECO, 2016)

A proposta curricular dos Institutos Federais de Educação visa agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, compreendendo-o em seu sentido histórico e sem deixar afirmar o seu sentido ontológico. Objetiva discutir

os princípios das tecnologias concernentes ao trabalho, essenciais para a definição da estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de uma formação que contemple não só o saber-fazer, mas o compreender no ambiente social em que a atividade e o sujeito estão inseridos.

Assim, a orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo. (PACHECO, 2016)

Entendemos que os discursos de reforma da educação profissional, produzidos ao longo do período 1998-2012, expressam processo em que os documentos de orientação curricular adquiriram centralidade. Exemplar nesse período foi o número expressivo de documentos produzidos com o objetivo de definir os currículos escolares em todos os seus níveis. Movimento tão grande que foi definido como a *Era das Diretrizes*.

Pedagogia das competências

É nesse ambiente de mudanças, incertezas, instabilidade e grande competitividade que o discurso da pedagogia das competências foi agregado como resposta das empresas frente às mudanças nos processos de trabalho. As demandas da reestruturação produtiva e organizacional criaram as condições políticas para que o discurso de revisão das qualificações profissionais surgisse. Os processos de formação profissional passaram a ser identificados com a busca de novos atributos, próximos à subjetividade do trabalho e à intelectualização do trabalho manual. (ANTUNES, 2000)

A noção de competência, em que pese sua polissêmica e indefinida conceituação, atravessa dois mundos, o da educação e o do trabalho. No mundo do trabalho tem sido utilizada para relacionar os requisitos necessários aos trabalhadores para manterem sua *empregabilidade* em tempos de reorganização das relações de trabalho. Na educação compõe itinerários formativos para a

ação docente, as práticas pedagógicas e as estratégias de avaliação por meio de listas de tarefas e funções. Em ambos os casos, tem sido vinculada a critérios de desempenho. Desse modo, a noção de competência passou a influenciar as ações de educação profissional, pois essa se situa no espaço entre o trabalho e a educação.

Em linhas gerais, podemos afirmar que do ponto de vista de concepções de formação e orientação curricular a pedagogia das competências tem sido a referência para quem defende que a relação entre trabalho e educação seja demarcada pelo campo especificamente técnico da formação profissional. Nesse sentido, ao incorporarem as competências, o sistema de ensino se aproxima das demandas dos processos de trabalho e de suas relações e a escola torna-se cada vez mais espaço de formação para o trabalho, trabalho entendido nas condições atuais, e menos espaço de formação humanística.

O trabalho como princípio educativo

Em contraposição à concepção de formação orientada pela pedagogia das competências, vários autores têm defendido a necessidade de outro modelo de formação, que seja pensado a partir do interesse dos trabalhadores e que tenha como base a ideia do trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva a relação trabalho e educação deve incorporar o trabalho como relação social, portanto, como expressão das contradições que marcam a sociabilidade capitalista.

Assim, pensar a educação nesse contexto implica incorporar ao debate as condições amplas que marcam a sociabilidade, na qual o trabalho ocupa espaço central. Mas não se trata de pensar o trabalho como emprego, como atividade profissional, mas sim como meio pelo qual é produzida a sociabilidade, trabalho como condição ontológica. A educação deve, portanto, pensar a formação de modo integral, articulando trabalho, sociedade, tecnologia e cultura de forma única. É nessa linha de argumentação que Saviani (2006) defende que os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, seus vínculos, seus estreitamentos e/ou separações devem se pautar na compreensão do trabalho como princípio educativo.

Pedagogia das competências e trabalho como princípio educativo tornaram-se, assim, no Brasil contemporâneo, expressões do debate e do embate que tem procurado definir a forma da educação profissional no Brasil.

Tendo como referência esse contexto, nosso objeto de estudo se articula em torno da educação profissional, dos documentos de orientação curricular, da pedagogia das competências e do trabalho como princípio educativo. A especificidade da pesquisa recaiu sobre a forma como o Instituto Federal de Educação de São Paulo, no período 1998-2014, incorporou esse processo.

O problema de pesquisa que orientou este estudo foi formulado do seguinte modo: Como o Instituto Federal de Educação de São Paulo, no período 1998-2014, incorporou, em seus documentos de orientação curricular, o embate travado entre diferentes concepções de formação, expressas na pedagogia das competências e no trabalho como princípio educativo?

Entendemos que as formas pelas quais os documentos curriculares institucionais incorporam concepções de formação, não decorrem de mera transposição dos documentos dos agentes elaboradores das políticas educacionais. Há amplo consenso no debate educacional que os documentos de orientação curricular são, ao longo de seu processo de elaboração e incorporação pelos espaços escolares, objeto de mudanças e reformulações, mesmo que essas não se apresentem formalmente. Ou seja, há mudanças nos processos de incorporação curricular que surgem da cultura e da forma escolar, que são específicas a cada instituição e que precisam ser consideradas nos processos investigativos. Cultura e forma escolar que são produzidas ao longo do tempo, por meio de processos de incorporação, apropriação e negação, e que ganham forma nas práticas cotidianas.

Em se tratando de uma instituição centenária, como o IFSP, os embates pela definição curricular, expressam as diferentes formas institucionais que assumiu e os processos normativos que definiram a educação profissional ao longo do tempo. Assim, as marcas da historicidade do Instituto e os processos normativos que impactaram sua definição e concepção são importantes elementos a serem considerados nos processos do recente debate curricular.

O objetivo central de nossa pesquisa foi o de compreender como as mudanças recentes nos processos de trabalho, formação e, consequentemente,

as mudanças de paradigmas nas políticas para a educação profissional se materializaram nos documentos internos do IFSP.

Diante da questão e do objetivo formulados definimos um roteiro de estudo e trabalho de pesquisa amplo. Inicialmente mapeamos a historicidade do Instituto desde sua fundação em 1910 e, ao fazê-lo, buscamos verificar o que dessa historicidade se manifesta nas disputas travadas na elaboração dos documentos curriculares. Na sequência, nossa atenção foi dirigida à exposição e análise do marco legal que vem constituindo a educação profissional no Brasil desde a Constituição Federal de 1998. Esse processo é indissociável do debate acerca das disputas pelo currículo, razão pela qual dedicamos a esse processo parte considerável em nosso trabalho de pesquisa.

Para tanto a pesquisa implicou em levantamento e análise de caráter documental/bibliográfico. A primeira grande frente implicou compreender a trajetória do Instituto Federal de São Paulo no contexto da educação profissional brasileira. A segunda buscou conhecer e analisar a legislação produzida para a educação profissional, os relatórios, instruções normativas, resoluções.

A etapa seguinte da pesquisa implicou em analisar a polissemia que caracteriza o conceito de competência e a forma como ele é incorporado no debate educacional. Da mesma forma, mostrar quais supostos estão a orientar a tese do trabalho como princípio educativo e de que forma ele ganha densidade no debate educacional.

A quarta e última frente da pesquisa, consistiu na descrição e na análise de documentos centrais para este estudo, especificamente o documento elaborado em 1998, que instituiu as diretrizes para a organização do currículo no âmbito do antigo CEFET de São Paulo e o Plano de Desenvolvimento Institucional, de 2012, que definiu no contexto amplo, a política de organização curricular do IFSP. Nesse contexto da pesquisa nos deparamos com a forma pela qual a denominada pedagogia das competências e a tese do trabalho como princípio educativo ganharam densidade histórica como eixo orientador da política curricular no antigo CEFET, atual IFSP.

Para fins de exposição o trabalho está organizado da seguinte forma. O capítulo 1 apresenta, com base em fontes secundárias, a trajetória institucional que produziu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, suas diferentes fases e nomenclaturas. O capítulo 2 trata do debate

conceitual, das proximidades e distanciamentos que envolvem a pedagogia das competências e a tese do trabalho como princípio educativo. O capítulo 3 apresenta a forma como os aspectos normativos foram definindo o entorno do debate e das disputas sobre educação e qualificação profissional, especificamente a partir da década de 1990. O capítulo 4 analisa por meio de documentos curriculares, tanto os de orientação geral, produzidos pelo MEC, quanto os produzidos especificamente para os institutos federais de educação, incorporaram os conceitos de competências e a perspectiva trazida pelo trabalho como princípio educativo.

CAPÍTULO 1

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP

Nas primeiras décadas do século passado, a região paulista e sua capital, tornaram-se importante polo de atração populacional com taxas altíssimas de crescimento. Porém, este Estado era uma exceção no conjunto dos estados brasileiros.

A questão urbana ligada ao *inchamento das cidades*, o crescimento do número de desempregados, a desordem pública, os movimentos operários e os conflitos sociais adquiriram em São Paulo a sua plenitude, já que a cidade paulista era o palco de constantes greves, movimentos sociais e um visível superpovoamento, sentido na época pelas enormes levas de imigrantes que afluíam à cidade, piorando as condições sanitárias, de moradia, alimentação, evidenciando a necessidade de incorporar pacificamente os expropriados ao mundo do trabalho.

Em suma, pode-se inferir que também na cidade paulista ocorreu o fenômeno da *modernização conservadora*, no sentido da perenidade do poder das oligarquias dentro de um contexto marcadamente industrial. Nessa conjuntura, a escola de aprendizes paulista desempenhou a função estético-regeneradora à medida que reeduca o *novo homem livre*, transformando-o em possível cidadão, qualificando-o para o trabalho, dando-lhe um espaço na estrutura social. A formação de artífices e de operários para as indústrias tinha o seu componente ideológico ligado à disseminação da ética do trabalho nos hábitos racionais, pontualidade, bom uso do tempo, etc. formando o *bom trabalhador*. Este, assim, ganharia um espaço, subalterno na ordem social, ajudando a afastar possíveis perigos de conflitos e desordens que afetassem os interesses estabelecidos.

As necessidades educacionais do Estado paulista e do país só aumentavam dadas as altas taxas de crescimento demográfico de algumas

regiões e das necessidades geradas pelo crescimento econômico que ainda no início do século XX atraía imigrantes e seus descendentes. Por mais que se abrissem novas escolas, o ritmo do crescimento populacional parecia tornar nulos os poucos esforços das autoridades de então.

1.1 A instituição

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - Instituição componente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica advém da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, posteriormente Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Faremos a seguir um breve apresentação da trajetória do IFSP.

Escola de Aprendizes Artífices, essa foi a primeira denominação do Instituto, foi criada pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, o qual fundou dezenove escolas de aprendizes artífices nas capitais dos estados então existentes, escolas destinadas a propiciar “o ensino primário profissional gratuito” (FONSECA, 1986, v. 1, p. 177).

Esse decreto representou o marco inicial das atividades do Governo Federal no campo do ensino dos ofícios. Determinava que a responsabilidade pela fiscalização e manutenção das escolas seria de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. No ano de 1930, na primeira passagem de Getúlio Dornelles Vargas como mandatário do país, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e uma nova subordinação para as escolas foi estabelecida, pois se deu o “agrupamento, sob sua direção, de todas as escolas federais existentes no país”, entre elas as Escolas de Aprendizes Artífices (FONSECA, 1986, v. 1, p. 225).

Na capital do estado de São Paulo, o início do funcionamento da escola ocorreu no dia 24 de fevereiro de 1910, instalada precariamente em um barracão improvisado na Avenida Tiradentes, sendo transferida, alguns meses depois, para as instalações no bairro de Santa Cecília, na Rua General Júlio Marcondes

Salgado, n. 234, lá permanecendo até o final de 1975³. Os primeiros cursos oferecidos foram de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas (FONSECA, 1986). O contexto industrial da cidade de São Paulo, provavelmente aliado à competição com o Liceu de Artes e Ofícios, também na capital do estado e criado em 1873, levou à adaptação de suas oficinas para o atendimento de exigências fabris não comuns na grande maioria das escolas dos outros estados.

Assim, a escola de São Paulo “foi das poucas que ofereceram desde seu início de funcionamento os cursos de tornearia, eletricidade e mecânica e não ofertaram os ofícios de sapateiro e alfaiate comuns nas demais” (CUNHA, 2005, p. 71).

Segundo Fonseca (1986, v.1, p. 183), no primeiro ano de funcionamento, a escola contou com 135 alunos matriculados e uma frequência de 95 deles. Já pelos dados calculados a partir das informações de Cunha (2005), foi possível verificar que, no período diurno, entre os anos de 1909 e 1930, a escola contou com 3.805 alunos matriculados e, no período noturno, entre os anos de 1918 e 1930, obteve 2.121 matrículas.

A Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, ao longo daquele período, fora fiscalizada por diferentes órgãos da estrutura governamental. Enquanto subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, era, inicialmente, acompanhada pelos inspetores agrícolas, depois pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico e, em seguida, pelo Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Posteriormente, já ligada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, a escola foi supervisionada por um novo órgão criado pelo governo, denominado de Inspetoria do Ensino Profissional Técnico (FONSECA, 1986, v. 1).

Foi estabelecido, em 1926, um currículo padrão para todas as oficinas e um “denominador comum” para o ensino em todas as escolas federais. Era a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, promulgada pelo Ministro da Agricultura, Miguel Calmon Du Pin e Almeida, em 13 de novembro de 1926. Essa Consolidação, influenciada pelo

³ A respeito da localização da escola, foram encontrados indícios, nos prontuários funcionais de dois de seus ex-diretores, de que teria, também, ocupado instalações da atual Avenida Brigadeiro Luis Antonio, na cidade de São Paulo

Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico e seu diretor, Engenheiro João Luderitz, também regulava o currículo dos cursos primário e de desenho, sendo que o primeiro era obrigatório para aqueles que não tivessem certificados de exame final das escolas estaduais ou municipais e o segundo, para os alunos em geral, com exceção daqueles que possuíssem algum conhecimento das disciplinas que formavam os dois cursos aos quais seriam encaminhados, de acordo com o seu conhecimento .

A Consolidação, em seu art. 2º, estipula um currículo para as oficinas, estabelecendo primeiramente, para o primeiro e segundo anos, em paralelo aos cursos primários e de desenho, o ensino de trabalhos manuais, como “estágio pré-vocacional da prática dos ofícios”; segundo, que as seções de ofícios que compõem as variadas profissões, no total de nove, seriam criadas na proporção em que seus respectivos compartimentos fossem instalados. A organização das seções estipuladas pela Consolidação é a seguinte, conforme apurado por D'Angelo, (2008 p. 47):

a) Seção de trabalhos de madeira

- 3.º ano – trabalhos de vime, empalhação, carpintaria e marcenaria;
- 4.º ano – beneficiamento mecânico da madeira e tornearia;
- 1.º ano complementar – construções de madeira, em geral, de acordo com as indústrias locais;
- 2.º ano complementar – especialização.

b) Seção de trabalhos de metal

- 3.º ano – latoaria, forja e serralheria
- 4.º ano – fundição e mecânica geral e de precisão;
- 1.º ano complementar – prática de condução de máquinas e motores e eletrotécnica;
- 2.º ano complementar – especialização.

c) Seções de artes decorativas:

- 3.º ano – modelagem (inclusive entalhação) e pintura decorativa;
- 4.º ano – estucagem, entalhação e formação de ornatos em gesso e cimento;
- 1.º ano complementar – construção em alvenaria e cerâmica conforme as indústrias locais;
- 2.º ano complementar – especialização

d) Seção de artes gráficas:

- 3.º ano – tipografia (composição manual e mecânica);
- 4.º ano – impressão, encadernação e fotografia;
- 1.º ano complementar – fototécnica ou litografia;
- 2.º ano complementar – especialização

e) Seção de artes têxteis:

- 3.º ano – fiação;
- 4.º ano – tecelagem
- 1.º ano complementar – padronagem e tinturaria;
- 2.º ano complementar – especialização.

f) Seção de trabalhos de couro:

- 3.º ano – obras de correiro;
- 4.º ano – trabalhos de curtume e selaria;
- 1.º ano complementar – obras artísticas e manufatura de couro;
- 2.º ano complementar – especialização.

g) Seção de fabrico de calçados:

- 3.º ano – sapataria comum;
- 4.º ano – manipulação de máquinas;
- 1.º ano complementar – fabrico mecânico de calçado;
- 2.º ano complementar – especialização.

38

h) Seção de feitura do vestuário:

- 3.º ano – costura à mão;
- 4.º ano – feitura e acabamento;
- 1.º ano complementar – moldes e cortes;
- 2.º ano complementar – especialização.

i) Seção de atividades comerciais

- 3.º ano – dátilo – estenografia;
- 4.º ano – arte do reclamo e prática de contabilidade;
- 1.º ano complementar – escrituração mercantil e industrial;
- 2.º ano complementar – especialização.

Na conclusão de seu artigo 2.º, determina a Consolidação que toda a oficina criada deveria adaptar-se e obedecer à seriação delimitada na organização transcrita acima. (D'ANGELO, 2008, p. 47)

Quadro 1 - Escola de Aprendizes e Artífices do Estado de São Paulo (1914)

Officinas e Cursos	Matrícula	Frequência Média
Officina de marcenaria	24	22
“ “ escultura em madeira	30	26
Officina de mecânica	29	24
“ “ torneiro	12	8
“ “ electricidade	18	13

Total	113	93
Curso primário	113	40
“ de desenho	113	45

Fonte: Relatório do Ministério da Agricultura 1912, p. 275, Apud D'Angelo, 2008 p. 204)

Nos anos subsequentes da década de 1910, a situação das oficinas na escola federal paulista continua sinalizando para uma maior procura no setor de mecânica, até porque era grande a demanda para essa especialidade tanto nos estabelecimentos fabris como nas ferrovias. Naquele ano, a Escola de Aprendizes Paulista produzia um locomóvel, motores elétricos e máquinas para enrolar bobinas, entre outros produtos, caracterizando a formação de aprendizes para o desempenho de funções dentro de oficinas e fábricas. (D'ANGELO, 2008 p. 206)

A partir de 1924 há uma tendência para diminuição das matrículas nas oficinas, embora o curso de mecânica seja o mais procurado e se destaque com um número um pouco maior de alunos:

Quadro 2 - Matrícula na Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo: quadro comparativo 1923/1924

Matrícula	1923	Frequência Média	1924	Frequência Média
Matricula	230	108	180	92
Oficinas				
Mecânica	72	35	78	21
Marcenaria	56	25	38	19
Entalhador	48	25	40	31
Carpintaria de moldes	36	18	21	11
Torneiro	16	5	3	2

Curso Noturno	165	- ⁴	160	36
---------------	-----	----------------	-----	----

Fontes: Relatorio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio 1923, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1926, p.254. Relatório do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, 1924, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1928, p.380. Apud, D'Angelo, 2008 p. 204.

Além da diminuição das matrículas em geral na Escola de São Paulo e o ligeiro aumento do número de alunos para a oficina de mecânica, considerando-se a frequência média, o número de alunos se reduz bastante de 1923 para 1924, justamente num período de rastreamento do ensino profissional nas Escolas Federais pelo Serviço de Remodelação⁵ e possíveis reformas para a implantação das seções de ofícios e racionalização/uniformização das matérias teóricas e práticas.

D'Angelo, (2008, p. 246) ao tratar da crítica feita ao modelo tecnicista da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo sobre as considerações feita à época por João Luderitz, chefe do Serviço de Remodelação:

O aluno entra pequeno, analfabeto quase sempre; vai para uma oficina, percorrendo, em vários anos, as diversas especializações de um grupo de ofícios correlativos e feita, após cinco ou seis anos, sua prática na profissão, aprendeu também a ler e escrever e desenhar, um pouco; sai um homem feito, ótimo operário. (LUDERITZ, João, p.228, in SOARES, p.79.)

Entretanto, fazendo as ressalvas ao funcionamento da escola, “aponta a insuficiência de sua *educação geral*, considerando-a ‘incompleta sob o ponto de vista técnico, uma vez que não se ministra o ensino de rudimentos de ciências elementares e tecnologia das profissões. Dessa forma, fica ressaltado a importância que o Serviço de Remodelação vai dar à formação geral no ensino profissional e o conteúdo das matérias de formação geral, o qual é implementado com a Consolidação nas escolas de aprendizes federais em 1926. (D'ANGELO, 2008, p. 246)

Fica evidente que nessas oficinas havia uma maior especificação com relação à mecânica, ferraria e fundição, por exemplo, sendo que os alunos

⁴ Não informado

⁵ Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, criado em 1920, sob a forma de comissão, pelo Ministro Ildefonso Simões Lopes, à partir da sugestão de Araújo Castro, Diretor de Indústria e Comércio, tinha por objetivo inspecionar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem e tornassem esse ensino mais eficiente, essas medidas foram transformadas em lei somente em 1926, com a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, promulgada em 13 de novembro de 1926, pelo Ministro da Agricultura Miguel Calmon Du Pin e Almeida. D'Angelo, (2008, p. 246)

percorriam todas as oficinas correlatas para sua escolha na profissionalização. Essa tendência fica estipulada para as escolas profissionais federais, em 1920, com o Serviço de Remodelação, tentativa de resolução dos “pontos de estrangulamento” das 19 escolas criadas pelo governo federal, ou mais exatamente em 1926 com a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices.

Quadro 3 - Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo: Matrículas nas décadas de 1910 e 1920

	191 2	191 3	191 4	191 5	1920	192 1	192 2	192 3	1924	1926	1927
Oficina	113	130	151	129	200	165	239	230	180	120	184
Curso Noturno	113	130	151	130	200	165	223	165	160	168	138
Total	226	260	302	259	400	330	462	395	340	288	322

Fontes: Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio de 1912,p.275. Relatório do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio 1913, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1913, 257.

Observando os dados computados, fica nítido que na década de 1910, houve um número ascendente de matrículas nas oficinas e nos cursos noturnos, primário e de desenho. O auge desse processo foi 1920. Já na década de 1920, as matrículas são superiores à 200 em alguns anos iniciais e depois as matrículas tendem a decair, para em 1927 ascender, pelo menos com relação às oficinas, pois nesse ano o movimento do curso noturno foi menor que no ano anterior.

Com relação aos Livros de Matrículas consultados pudemos observar o seguinte: foi possível a localização somente do Livro 2, o qual se inicia com o ano de 1925 e vai até a década de 1950. O Livro 1, que conteria informações da década de dez não foi localizado, possivelmente deve ter sido “deteriorado”. Esse Livro 2 consultado, traz informações sobre a década de vinte nos seguintes termos: a grande maioria dos alunos é brasileira; os pais dos alunos são profissionais urbanos, serralheiros, carpinteiros, marceneiro, sapateiros, pintores, operários, trabalhadores do comércio, motoristas, funcionários públicos, pedreiros, militares, alguns protéticos, escultores, enfermeiros e até lavradores, negociantes, etc. Eram bem poucos os filhos de domésticas, de cocheiros, de faxineiros, denotando que a Escola não era frequentada em São

Paulo pelos muito pobres. Como já nos referimos, a Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo era uma escola que acolhia os filhos de trabalhadores urbanos, principalmente aqueles cuja profissão se não era diretamente ligada às fábricas, eram prestadores de serviços. A idade dos alunos variava entre 12 e 29 anos, mas a maioria se inseria na faixa entre 12 e 20 anos. (IFSP, 2016)

1.2 O Liceu Industrial de São Paulo

O Serviço de Remodelação foi extinto em 1930 pelo Governo Provisório, sendo que o Serviço de Inspeção relativo à Remodelação foi substituído pela Inspetoria do Ensino Profissional Técnico com as mesmas prerrogativas de direção, fiscalização, orientação cujo regulamento criou o cargo de inspetor-geral e quatro inspetores para fiscalizarem as escolas federais.

O Decreto n. 24.558, de 03 de julho de 1934, que expediu novo regulamento para o ensino industrial, transformou a inspetoria em superintendência. Sob a denominação de Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo. De 1909 a 1937, a instituição teve quatro diretores⁶. O primeiro foi João Evangelista Silveira da Mota, que se manteve no cargo durante vinte e dois anos; o segundo, Sebastião de Queirós Couto, foi nomeado em 22 de fevereiro de 1932; o terceiro, Francisco da Costa Guimarães, assumiu em 13 de novembro de 1933, e o quarto, Glicério Rodrigues Filho, nomeado em 18 de junho de 1934, foi o primeiro diretor do Liceu de São Paulo e permaneceu na função até 19 de setembro de 1939.

O ensino no Brasil passou por uma nova estruturação administrativa e funcional no ano de 1937, disciplinada pela Lei n. 378, de 13 de janeiro, que regulamentou o recém-denominado Ministério da Educação e Saúde. Na área educacional, foi criado o Departamento Nacional da Educação que, por sua vez, foi estruturado em oito divisões de ensino: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física (LEI n. 378, 1937). A mesma lei extinguia a Superintendência do Ensino Profissional, transformando-a em Divisão do Ensino Industrial, e sua condução passava às mãos do engenheiro Francisco Montojos (FONSECA, 1986, v.5).

⁶ Dados obtidos pelo cruzamento de informações a partir de Fonseca (1986) e de prontuários dos respectivos diretores na Diretoria de Gestão de Pessoas do IFSP, no ano de 2015.

Já sob o ponto de vista do acompanhamento das Escolas de Aprendizes Artífices, a lei criava, também, oito delegacias federais de educação, uma delas localizadas em São Paulo, responsáveis pela “inspeção dos serviços federais de educação e dos estabelecimentos de ensino reconhecidos federalmente”, utilizando-se para tal de delegados federais e os inspetores de ensino a ela incorporados (LEI n. 378, 1937).

A nova denominação, de Liceu Industrial de São Paulo, perdurou até o ano de 1942, quando o Presidente Getúlio Vargas, já em sua terceira gestão no governo federal baixou o DECRETO-LEI n. 4.073, de 30 de janeiro, definindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial que preparou novas mudanças para o ensino profissional.

Enquanto a Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, transformava as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, dava a essas escolas equivalência às escolas de nível médio.

Assim, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, dispunha em seu 1.^º artigo:

Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942)

A partir de então, o ensino profissional chamado ensino industrial deixava de ser um desconectado elo da estrutura educacional, articulando-se agora com o sistema de ensino.

Assim, durante o período em que a escola foi denominada de Liceu Industrial de São Paulo, entre 1937 e início de 1942, dirigiram a instituição, dando continuidade à sua gestão, Glicério Rodrigues Filho e, em seguida, Francisco da Costa Guimarães, nomeado em 19 de setembro de 1939, que também já havia sido diretor da Escola de Aprendizes Artífices, cabendo-lhe a oportunidade de efetuar a transição para a denominação adotada a partir de 1942 (FONSECA, 1986, v.5).

1.3 Escola Industrial de São Paulo e Escola Técnica de São Paulo

Conforme mencionado, em 30 de janeiro de 1942 foi baixado o Decreto-Lei n. 4.073, introduzindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial e implicando a decisão governamental de realizar profundas alterações na organização do ensino técnico. Os estudos de Matias (2004, p.29) apontam para o fato de que foi a partir dessa reforma que “o ensino técnico industrial passou a ser organizado como um sistema, passando a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação”. Essa norma legal foi, juntamente com as Leis Orgânicas do Ensino Comercial (1943) e do Ensino Agrícola (1946), a responsável pela organização da educação de caráter profissional no país.

Neste quadro, também conhecido como Reforma Capanema, o DECRETO-LEI 4.073 traria “unidade de organização em todo território nacional”. Até então, “a União se limitara, apenas, a regulamentar as escolas federais”, enquanto as demais, “estaduais, municipais ou particulares regiam-se pelas próprias normas ou, conforme os 34 casos, obedeciam a uma regulamentação de caráter regional” (FONSECA, 1986, v. 2, p. 9).

A nova legislação estabelecia o ensino industrial como sendo de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário, possibilitando a articulação com outras modalidades de ensino e estabelecendo a garantia do ingresso em escolas superiores diretamente relacionadas ao curso técnico concluído. Terminava, assim, “a sina do aluno que, ao concluir uma escola profissional, não podia continuar seus estudos” (FONSECA, 1986, v. 2, p. 9).

Por ser concebida no sentido de romper o estigma da educação profissional destinada aos desfavorecidos da fortuna, logo em seu Capítulo Primeiro, ao tratar “Dos conceitos fundamentais do Ensino Industrial”, a nova lei propõe que o ensino profissional, além de atender os interesses das empresas e formar profissionais capazes de acompanhar as transformações da tecnologia, deve buscar a formação humana do aluno e assegurar a igualdade de oportunidades para homens e mulheres.

A Lei Orgânica cuidou com igual desvelo de uma das mais importantes facetas da educação profissional, responsável, em muitos casos, por suas deficiências históricas: a atenção à parte didática pedagógica. Ao introduzir a Orientação Educacional nas escolas industriais federais, o legislador revelou atenção ao cuidado com os alunos, inclusive tratando da questão em capítulo

específico, definindo a necessidade do aprimoramento na forma de seleção do corpo docente e seus requisitos de atuação (FONSECA, 1986, v.2).

A formação docente em qualquer área seria feita em cursos apropriados, e o provimento em caráter efetivo dos professores dependia da prestação de concurso e da prévia inscrição do candidato no competente registro do Ministério da Educação, ressalvando-se os estrangeiros de comprovada competência não residentes no país e especialmente chamados para a função (DECRETO-LEI 4.073, 1942).

Buscar-se-ia o aperfeiçoamento dos conhecimentos e da competência pedagógica, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização durante o ano letivo ou nas férias escolares, com a organização de estágios em estabelecimentos industriais e mediante a concessão de bolsas de estudo para viagem ao exterior (DECRETO-LEI 4.073, 1942).

Cuidava também a lei da melhoria da administração escolar, criando a possibilidade da “instituição, junto ao diretor, de um conselho consultivo composto de pessoas de representação nas atividades econômicas do meio, e que coopere na manutenção desse contato com as atividades exteriores”. Recomendava, também, o funcionamento das escolas em todos os períodos e a especial atenção à organização racional da escrituração e do arquivo escolar (DECRETO-LEI n. 4.073, 1942).

Quanto ao diretor, de maneira específica mencionava a lei: A administração escolar, nas escolas industriais e escolas técnicas, será concentrada na autoridade do diretor, e orientar-se-á no sentido de eliminar toda tendência para a artificialidade e a rotina, promovendo a execução de medidas que deem ao estabelecimento de ensino atividade, realismo e eficiência” (DECRETO-LEI n. 4.073, 1942).

Referidas algumas das mudanças definidas pela legislação, é necessário abordar mais diretamente a questão da denominação da escola, visto o caráter que reveste este trabalho. Assim, no momento em que o decreto passava a considerar a classificação das escolas em técnicas, industriais, artesanais ou de aprendizagem, estava criada uma nova situação indutora de adaptações das instituições de ensino profissional e, por conta dessa necessidade de adaptação, foram se seguindo outras determinações definidas por disposições transitórias para a execução do disposto na Lei Orgânica.

1.4 A organização didática dos Cursos de Ensino Industrial

A primeira delas foi enunciada no Decreto-Lei n. 8.673, de 03 de fevereiro de 1942, que regulamentava o Quadro dos Cursos do Ensino Industrial, esclarecendo 36 aspectos diversos dos cursos industriais, dos cursos de mestria e também dos cursos técnicos. O segundo, sob n. 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, determinava que os estabelecimentos federais de ensino industrial passariam à categoria de escolas técnicas ou de escolas industriais e definia também prazo até 31 de dezembro daquele ano para a adaptação aos preceitos fixados pela Lei Orgânica. Pouco depois, era a vez do Decreto-Lei n. 4.127, assinado em 25 de fevereiro de 1942, que “estabelecia as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, instituindo as escolas técnicas e as industriais” (FONSECA, 1986, v. 2, p. 22).

Foi por conta do último decreto que se deu a criação da Escola Técnica de São Paulo, embora ainda não autorizada a funcionar, visando à oferta de “cursos técnicos e os cursos pedagógicos, e os cursos industriais e os cursos de mestria, desde que compatíveis com as suas instalações” (DECRETO-LEI n. 4.127, 1942).

Instituída, também, essa legislação, que o início do funcionamento da Escola Técnica de São Paulo estaria na dependência de que fossem construídas e montadas novas e próprias instalações, mantendo-a enquanto não se concretizassem essas condições na situação de Escola Industrial de São Paulo. Prosseguindo as providências de regulamentação para a organização do novo espaço do ensino técnico, coube ao Decreto n. 11.447, de 23 de janeiro de 1943, fixar os limites da ação didática nas escolas técnicas e nas industriais. Assim, a oferta dos cursos foi definida conforme a estrutura física e os equipamentos existentes em cada localidade, cabendo, no caso de São Paulo, a seguinte estruturação para aquele ano letivo:

DA ESCOLA TÉCNICA DE SAO PAULO

Art. 10. A Escola Técnica de São Paulo ministrará os seguintes cursos de formação profissional:

I – Ensino industrial básico:

1. Curso de fundição.
2. Curso de serralheria.
3. Curso de mecânica de máquinas.
4. Curso de marcenaria.
5. Curso de cerâmica.

II – Ensino de mestria:

1. Curso de mestria de fundição.
2. Curso de mestria de serralheria.
3. Curso de mestria de mecânica de máquinas
4. Curso de mestria de marcenaria.
5. Curso de mestria de cerâmica.

III – Ensino técnico:

1. Curso de edificações.
2. Curso de desenho técnico.
3. Curso de decorações de interiores.

(DECRETO n. 11.447, 1943).

Ainda quanto ao aspecto de funcionamento dos cursos considerados técnicos, é preciso mencionar que, pelo Decreto n. 20.593, de 14 de fevereiro de 1946, a escola paulista recebeu autorização para implantar o de Construção de Máquinas e Motores. Outro Decreto, de n. 21.609, de 12 de agosto 1946, autorizou o funcionamento de outro curso técnico, o de Pontes e Estradas.

A partir da gestão de Isaac Elias de Moura, iniciada em agosto de 1942, todas as referências tratam-na como Escola Técnica de São Paulo, indicando que a adoção do nome de Escola Industrial foi breve, entre a publicação do DECRETO-LEI n. 4.127, de fevereiro de 1942, e a edição do Decreto nº. 11.447, de janeiro de 1943. Corrobora esse entendimento o fato de que, nesse último decreto, editado para fixar os limites da ação didática das instituições de educação profissional da União, a escola de São Paulo já não constava no rol daquelas categorizadas como industriais, mas sim, de maneira exclusiva, como escola técnica.

Na condição de Escola Técnica de São Paulo, desta feita no governo do Presidente Juscelino Kubitschek, foi baixado outro marco legal importante da instituição. Trata-se da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que determinou sua transformação em entidade autárquica⁷. A mesma legislação, embora de maneira tópica, concedeu maior abertura para a participação dos servidores na condução das políticas administrativa e pedagógica da escola.

⁷ Segundo MEIRELLES, 1994, pp. 62 – 63, apud BARROS NETO, 2004, “Entidades autárquicas são pessoas jurídicas de Direito Público, de natureza meramente administrativa, criadas por lei específica, para a realização de atividades, obras ou serviços descentralizados da entidade estatal que as criou.”

Derivou, portanto, da Lei n. 3.552 a possibilidade do acompanhamento mais estreito dos destinos da escola por parte de seus servidores, mediante a instituição dos Conselhos de Representantes e dos Professores. Entretanto, sua aplicação, de maneira efetiva, somente ocorreu oito meses após sua publicação, pois a legislação regulamentadora, no caso o Decreto n. 47.038, foi baixado somente em 16 de outubro de 1959. O referido decreto detalhava as formas de provimento de ambos os colegiados e definia o Conselho de Professores como órgão consultivo da escola, remetendo o acompanhamento e a responsabilidade pela administração escolar ao Conselho de Representantes. Neste último, nenhum servidor da escola, excetuando-se o representante dos professores, teria assento ao lado de outros integrantes escolhidos entre pessoas não integrantes da comunidade escolar. Por outro lado, a possibilidade da indicação de intervenientes, conforme previa a Lei 3.552, indicava a intenção do governo em manter o controle da estrutura educacional; no caso de São Paulo, uma intervenção de fato ocorreu alguns anos mais tarde, com a designação de Luiz Gonzaga Ferreira.

Importância adicional para o modelo de gestão proposto pela Lei n. 3.552 foi definida pelo Decreto n. 52.826, de 14 de novembro de 1963, do Presidente João Goulart, que autorizou a existência de entidades representativas discentes nas escolas federais, sendo o Presidente da entidade eleito por escrutínio secreto e sendo facultada sua participação em ambos os conselhos, embora sem direito a voto.

Quanto à localização da escola, foram localizados dados que dão conta da ocupação de espaços – durante a existência da escola com as denominações de Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo e Escola Técnica de São Paulo – exclusivamente na Avenida Tiradentes, no início das atividades, e na Rua General Júlio Marcondes Salgado.

Com relação aos gestores, no período da denominação Escola Industrial de São Paulo, cabe dizer que houve um único diretor: Francisco da Costa Guimarães, que já o era enquanto Liceu e continuou no cargo devido à transição; dessa forma, curiosamente, ocupou o cargo de diretor da mesma instituição com quatro denominações diferentes, pois havia sido, também, diretor da Escola de Aprendizes Artífices. Assim, entre 1937, época do Liceu Industrial, até 1965,

quando era denominada como Escola Técnica de São Paulo, ocuparam o cargo de diretor dez pessoas diferentes: Francisco da Costa Guimarães, Isaac Elias Moura, Luiz Domingues da Silva Marques, Djalma da Fonseca Neiva, René Charlier, Luiz Gonzaga Ferreira, Antônio André Mendonça de Queirós Teles, Moacir Benvenutti, Miguel Bianco, Antônio Ribas Koslosky e Theophilo Carnier. (IFSP, 2015)

1.5 A Escola Técnica Federal de São Paulo

A denominação de Escola Técnica Federal surgiu no segundo ano do governo militar, por ato do Presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, incluindo pela primeira vez a expressão ‘federal’ em seu nome e, dessa maneira, tornando clara sua vinculação direta à União. Essa alteração foi disciplinada pela aprovação da Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965, que abrangeu todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal.

Foi, portanto, na condição de Escola Técnica Federal de São Paulo que ocorreu, no dia 23 de setembro de 1976, a mudança para as novas instalações no Bairro do Canindé, na Rua Pedro Vicente, 625. A nova sede ocupava uma área de 60.000 m², dos quais 15.000 m² construídos e 25.000 m² projetados para construção; segundo o sr. Vicente Graciano (1986), “na mudança a escola ampliou-se bastante, possuindo 22 turmas”. À medida que a escola ganhava novas condições, outras ocupações surgiram no mundo do trabalho e outros cursos foram implantados. Dessa forma, surgiram os cursos técnicos de Eletrotécnica (1965), os de Eletrônica e Telecomunicações (1977) e o de Processamento de Dados (1978), que se somaram aos de Edificações e Mecânica que já eram oferecidos (CEFET-SP, 2005).

No ano de 1971, foi celebrado o Acordo Internacional entre a União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), cuja proposta era a criação de Centros de Engenharia de Operação, um deles junto à escola paulista. Embora não autorizado o funcionamento do referido Centro, a Escola Técnica Federal de São Paulo acabou recebendo máquinas e outros equipamentos por conta do acordo. Ainda de acordo com o mesmo autor, o destaque e o reconhecimento da ETFSP iniciou-se com a “Lei nº. 5.692/71, possibilitando a formação de técnicos com 41 os cursos integrados, (médio e

técnico), cuja carga horária, para os quatro anos, era em média de 4.500 horas/aula" (CEFET-SP 2005).

Também foram característica marcantes dessa época as alterações da legislação abordando o funcionamento da escola, com implicações na nomeação de seu diretor. Uma delas foi propiciada pelo Decreto n. 75.079, de 12 de dezembro de 1974, assinado pelo Presidente Ernesto Geisel, que dispunha sobre a organização das escolas federais e criava a figura de novas instâncias: uma consultiva, denominada de Conselho Superior, em substituição ao Conselho de Representantes, e as de Direção Superior, responsáveis pela administração da escola. Mencionava ainda o decreto que "cada escola será dirigida por um Diretor, que será seu representante legal, e os Departamentos por chefes, cujos cargos serão providos na forma da legislação específica" (DECRETO n. 75.079, 1974).

Nova alteração ocorreria no ano de 1981, agora por força do Decreto n. 85.843, de 25 de março daquele ano. Significaram esses dois Decretos a permanência no poder do Professor Theofilo Carnier, que havia sido nomeado como Diretor Executivo da escola em 24 de janeiro de 1974, inicialmente para um mandato de três anos, até o ano de 1986; dez anos, portanto, além do previsto pela norma anterior.

Finalmente, foi no ano de 1986 que, pela primeira vez, professores, servidores administrativos e alunos participaram diretamente da escolha do diretor, mediante a realização de eleições. Após a realização do processo eleitoral, os três candidatos mais votados, de um total de seis que concorreram, compuseram a lista tríplice encaminhada ao Ministério da Educação para a definição daquele que seria nomeado.

A realização da primeira eleição para a escolha do diretor da escola constituiisse em divisor importante na história da Escola. Conforme comprovamos pelas informações obtidas na Revista Homem & Técnica, publicação interna da escola, o processo eleitoral dava mostra de novos tempos para a instituição.

Um avanço na democratização da escola foi a escolha do diretor mediante eleições diretas, realizadas em 1986. Era uma aspiração antiga da comunidade escolar, transformada em realidade pela iniciativa da Associação dos Servidores da Escola

Técnica Federal de São Paulo – ASSETEFESP. Eleito por 130 votos, o professor Antônio Soares Cervila teve aprovada sua plataforma eleitoral, que propunha uma luta constante para tentar melhorar a qualidade do ensino, estimular a participação de servidores e estudantes na gestão escolar e mudar estruturas obsoletas, com transparência e democracia, sobretudo sem ilusões. (HOMEM e TÉCNICA, 1988)

Foi na primeira gestão de Cervila que houve o início da expansão das unidades descentralizadas da escola, com a criação, em 1987, da primeira do país, no município de Cubatão. A segunda Unidade de Ensino Descentralizada - UNED do estado de São Paulo principiou seu funcionamento no ano de 1996, na cidade de Sertãozinho. Na gestão de Francisco Gayego Filho, com a oferta de cursos preparatórios e posteriormente, ainda no mesmo ano, com as primeiras turmas do Curso Técnico de Mecânica, desenvolvido de forma integrada ao ensino médio.

Dessa maneira, em face da transição, Theofilo Carnier foi o primeiro diretor da Escola Técnica Federal de São Paulo, seguido por dois mandatos de Antonio Soares Cervila, tendo sido eleito em ambos. Coube a Francisco Gayego Filho, também eleito pela comunidade escolar, fechar esse ciclo e realizar a transição para a condição de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP. (CEFET, 2005)

1.6 O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - CEFET

Foi por força de um decreto sem número, de 18 de janeiro de 1999, editado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em seu segundo mandato, que se oficializou a mudança de denominação para Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo CEFET-SP, ampliando as possibilidades de atuação e objetivos.

Ainda no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi adotada uma estratégia para o financiamento da ampliação e reforma de prédios escolares, da aquisição de equipamentos da capacitação de servidores; esse financiamento, no caso das instituições federais, passou a ser realizado com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (MATIAS, 2004).

No entanto, a escola sofria a influência do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, do presidente Fenando Henrique Cardoso, pelo qual todos os sistemas

de ensino, federal, estadual, municipal e privado, foram obrigados, por decreto federal, a restringir-se ao oferecimento do Ensino Técnico Modular, excluindo-se desses módulos as disciplinas de formação geral.

A partir de 2004, com a publicação do Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto n. 2.208, por decisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, cada sistema de ensino pôde voltar a oferecer o ensino técnico integrado ao ensino médio ou continuar oferecendo apenas ensino técnico modular.

A obtenção do *status* de CEFET também agilizou a entrada da escola no oferecimento de cursos superiores, em especial na Unidade de São Paulo, na qual, no período compreendido entre 2000 a 2008, foram implantados diversos desses cursos, voltados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, Licenciaturas e Engenharias.

Desta maneira, as peculiaridades da escola criada há quase um século, cuja memória estrutura sua cultura organizacional, foi alterada na última década em decorrência da criação de novas unidades e, consequentemente, com a abertura de novas oportunidades de atuação educacional e de discussão dos objetivos de sua função social. (IFSP, 2016)

A obrigatoriedade do foco na busca da perfeita sintonia entre os valores e possibilidades da instituição e as demandas da sociedade de cada nova localidade na qual se implanta uma Unidade de Ensino passaram, então, a influir na necessidade de flexibilização da gestão escolar e construção de novos mecanismos de atuação. Nesse período, a instituição passou a ser constituída por dez Unidades de Ensino Descentralizadas, conforme indicado abaixo.

UNIDADES IMPLANTADAS ATÉ AGOSTO de 2008

São Paulo Decreto 7.566, de 23/9/1909;
Cubatão Portaria Ministerial 158, de 12/03/1987;
Sertãozinho Portaria Ministerial 403, de 30/04/1996;
Guarulhos Portaria Ministerial 2.113, de 06/06/2006;
Bragança Paulista Portaria Ministerial 1.712, de 20/10/2006;
Salto Portaria Ministerial 1.713, de 20/10/2006;
Caraguatatuba Portaria Ministerial 1.714, de 20/10/2006;
São João da Bao Vista Portaria Ministerial 1.715, de 20/10/2006;
São Roque Portaria Ministerial 710, de 09/06/2008;
São Carlos Portaria Ministerial 1.008, de 29/10/2007;
(IFSP, 2016)

1.7 Os Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Durante o ano de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizaram conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais culminaram, no período de 05 a 08 de novembro de 2006, com a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira, com a participação de 2.761 participantes. Foi a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história. (BRASIL, 2010)

Em 2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, num total de 354 unidades. A meta do governo federal era de que até o final de 2010 fossem cobertas todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional, dando, assim, um novo rumo à tão discutida educação profissional. (PACHECO, 2016, p. 5)

Para Pacheco (2017) os formuladores do Plano de Expansão da Rede Federal, a educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional, entendido como resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal de Ensino e cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma. Essencialmente essa visibilidade se deu com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino, que visa a atender os mais diferenciados públicos oferecendo as nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância.

Ressalta-se que a Educação Profissional e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia já era meta de governo quando na publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, documento que expõe concepções e metas para a educação. Na página da SETEC/MEC na rede mundial de computadores, vê-se claramente a importância

da Rede Federal para a expansão da oferta e melhoria da qualidade da educação brasileira:

... Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. A missão institucional dos Institutos Federais deve, no que respeita à relação entre educação profissional e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o Instituto Federal deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica. (BRASIL, MEC/SETEC, 2012)

Neste diapasão, pode-se compreender que nos últimos nove anos há uma crescente valorização do ensino técnico e programas para sua expansão comparável ao marco inaugural em 1909 à época Educação Técnica, criado pelo então presidente Nilo Peçanha.

A Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Através da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 31 centros federais de educação tecnológica (CEFETs), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDS), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estruturados a partir do potencial instalado nos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

Concordamos com os defensores da proposta, o propósito da criação dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como à busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2011).

Conforme dispõe o artigo 1º da referida Lei, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi assim concebida:

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.

Este é primeiro passo para a expansão da Rede Federal de Ensino Profissional através dos IF que, nas palavras de Pacheco (2011, p. 09):

... têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 400 campi espalhados por todo o território brasileiro, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Essa nova configuração do Ensino Profissionalizante propõe a qualificação dos trabalhadores sem, contudo, abrir mão de sua formação ética, moral e cidadã. Unifica-se, então, a estrutura propedêutica com a estrutura profissional, de forma a preparar o aluno para o trabalho sem, contudo, deixar as noções de cidadania, conforme preceitua a LDB 9.394/96 em seu artigo 2º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É preciso, no entanto, atentar para a relação entre educação e trabalho enquanto valor de uso. O trabalho, segundo FRIGOTO (1996, p. 153) “é *um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia (...), sob a perspectiva do valor de troca, o processo de trabalho não pode constituir-se no parâmetro de uma educação (...) democrática e para a cidadania.*”

As reformas que vêm se efetuando na educação em forma de políticas governamentais e de Estado são, sem dúvida, consequência das transformações que vêm ocorrendo no mundo da produção. É de se considerar, entretanto, que a Educação também é, ou pode ser, espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção. Ao mesmo tempo em que é modificada pelo mundo da produção, ela também é capaz de modificá-lo. Importa, pois, redimensionar a ação educativa dentro do cenário sócio-político-econômico e do próprio discurso educacional, oportunizando reflexões em que o espaço educacional estabeleça relações concretas com o processo social; repensar o processo educativo no sentido de oferecer ao sujeito condições de compreender o meio onde está: social, econômico, político e culturalmente compreendendo-o e ousando transformá-lo.

A partir desta nova concepção, a Educação passa a ser entendida como processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana enquanto sujeito da transformação social, que transforma e é transformado. No mesmo sentido, o Espaço Educacional é entendido como o tempo em que o sujeito permanece na escola e, durante o qual a escola, enquanto agência formadora, cumpre um papel que lhe é específico, qual seja, o de oferecer condições de construção de conhecimentos novos e comprometer-se com a socialização do saber historicamente elaborado. (USP, 1990)

A fim de apresentar um pouco os IF, passaremos agora a abordar algumas de suas características principais.

1.8 A questão da territorialidade na criação dos Institutos Federais

O limite geográfico de atuação de cada Instituto Federal foi uma das principais questões discutidas quando se propôs a criação nos estados federados. Neste sentido, segundo Pacheco (2009, p. 23), não se concebeu nenhum Instituto onde sua Reitoria não esteja no mesmo território. Outro fator de implementação foi considerar as mesorregiões⁸ socioeconômicas dos estados em razão da natureza de atuação dos institutos nas respectivas regiões. Nessa direção, os IF vieram unificar as diferentes autarquias, escolas agrotécnicas, industriais e CEFETs, de um mesmo Estado em decorrência das identidades socioeconômicas de uma dada região mantendo sua delimitação em área territorial contínua. Assim, em 19 estados e no Distrito Federal foi possível constituir um instituto por unidade federada.

Segundo o mesmo autor, algumas dificuldades foram enfrentadas em regiões onde havia um maior número de autarquias com tradições institucionais muito diferenciadas, o que tornou essa unificação bastante complexa. Em decorrência destas dificuldades, alguns Institutos federais foram organizados a partir de escolas agrotécnicas. Assim prevaleceram-se os consensos possíveis naquele momento. Há de se ressaltar também que a questão territorialidade deve ser abordada de forma mais ampla, principalmente pelo fato dessas instituições constituírem uma rede intrincada de Instituições com um propósito uno: desenvolver a capacidade tecnológica de cada região em que se encontram instalados os Câmpus dos Institutos.

A Lei n. 11.892/2008 traz em seu inciso I do art. 6º, a finalidade dos Institutos, qual seja colaborar para o desenvolvimento local, regional e nacional. Ainda o parágrafo 3º, do art. 2º estipula a área de atuação territorial dessa instituição como limite de abrangência de sua autonomia para criação e extinção de cursos para aquela determinada população.

Neste sentido, esses dois trechos legais evidenciam a importância do território na concepção dos institutos federais e na definição dos limites de sua atuação. Entretanto, vale salientar que a noção de território é polissêmica, ou seja, uma região não demanda apenas um tipo de atuação para qualificação

⁸ Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

profissional dada a heterogeneidade do próprio Brasil.

Em uma leitura apressada e antecipada, pode-se inferir que o espaço geográfico tenha como referência as mesorregiões brasileiras. Neste sentido, pode-se afirmar que o território geográfico é quem determina onde os Institutos devem ser instalados. Entretanto, a esse conceito deve ser incorporada a concepção de território, enquanto construção sociocultural, que ocorre em determinado espaço e tempo.

Como foi visto alhures, há uma tênue ligação entre momento econômico e a educação que é oferecida. Trata-se, portanto, de um espaço estabelecido por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre si, num determinado tempo histórico. É no território que se materializa o desenvolvimento local e regional na perspectiva da sustentabilidade – um dos preceitos que fundamenta o trabalho dos institutos federais. (PACHECO, 2009, p 21)

A aplicabilidade deste conceito seria ouvindo e articulando as demandas do território nos quais essas instituições estão inseridas, com suas possibilidades científicas e tecnológicas, tendo como foco a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a construção da cidadania.

1.9 Objetivos, Finalidades e Características dos Institutos Federais

Aqui se faz necessário compreender melhor o que se propõe com essa nova estrutura educacional. A Lei de criação dos IF esclarece cada uma das ofertas de ensino e campos de atuação dessas instituições, retomando a concepção de contribuir para o alcance de transformações sociais por meio da formação de profissionais críticos e comprometido com o bem coletivo.

Essa perspectiva estende-se a todos os níveis de ensino ofertados no âmbito dos IFs, reafirmando seu papel frente ao desenvolvimento em suas diferentes dimensões: social, econômica e cultural. Não é por acaso que a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio está colocada em primeiro lugar no elenco dos objetivos dessas instituições. Com base no artigo 8º da presente lei, observa-se que há notadamente a intenção de que os Institutos Federais tenham sua maior atuação nesse nível de formação, entendendo ainda que esse deve ser ofertado prioritariamente na forma

integrada ao ensino médio, nos termos do inciso I, do artigo 36-C, da Lei n. 9.394/96:

Oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno.

Na leitura do referido artigo, permite-se notar que não seria necessária a ressalva: “para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, uma vez que tal pré-requisito de acesso, independentemente se para adolescentes ou jovens e adultos, já se encontra amparado na LDB. Porém, este adendo denota a intencionalidade de a lei enfatizar que a instituição deverá observar o atendimento diferenciado a ambos os públicos quando da sua oferta de cursos técnicos.

O artigo 6º da lei que cria os Institutos Federais é bastante claro e objetivo sobre as finalidades e características dessas instituições, esclarecendo de forma inequívoca a missão dessas instituições, qual seja, a questão da formação do cidadão, sendo o sujeito político de direitos e deveres, na perspectiva de uma atuação profissional que faça do estudante um excelente profissional.

A questão da pesquisa também está contemplada na legislação dos IFs enquanto princípio educativo, sendo esta concebida como o trabalho de produção do conhecimento, como atividade instigadora do educando no sentido de procurar respostas às questões postas pelo mundo que o cerca e como estímulo à criatividade. As questões suscitadas pelas necessidades sociais como as singularidades econômicas, sociais e culturais de cada região são consideradas como eixo orientador para a pesquisa.

Outra questão importante é a integração curricular da educação básica com a profissional, nos termos do Decreto n. 5.154/2004. Tratada tanto na perspectiva de otimização de recursos, quanto na oferta dentro do mesmo projeto pedagógico de cursos nos dois níveis educacionais: educação básica e superior. Considere-se que o projeto político pedagógico também deve tratar dessas questões, uma vez que ele é alma da escola, o espírito que *in loco* trata das questões mais específicas do ambiente educacional.

Projeto Político Pedagógico: ação intencional. Compromisso sócio-político no sentido de compromisso com a formação do cidadão, para um tipo de sociedade e pedagógico: no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para que essas cumpram seus propósitos e sua intencionalidade” (PORTAL EDUCAÇÃO, 2016)⁹

Os componentes, ações e atividades desenvolvidas e aplicadas pelo Projeto Político Pedagógico impactam diretamente na escolha e na forma de organização dos componentes curriculares em cada projeto de curso.

Como se observa, a lei traz, na maior parte de suas finalidades, certa insistência no estabelecimento de uma relação transformadora com a sociedade. Nesse sentido, as ações de extensão surgem como o laço entre as demandas sociais, o ensino e a pesquisa, devendo impactar na contínua revisão e harmonização do ensino e da pesquisa com as necessidades socioeconômicas e culturais no diálogo permanente com os conhecimentos produzidos pela sociedade. (PACHECO, 2011)

1.10 A questão da Educação de Jovens e Adultos

Outra modalidade de ensino contemplada no âmbito dos IF é a Educação de Jovens e Adultos, por meio do PROEJA¹⁰, ideia cara à educação profissionalizante e tecnológica. A Lei de criação dos IF casa esta determinação à orientação de prioridade à oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade educacional incorporada aos IF, pressupondo que essas instituições ofertem a educação apropriada para este tipo de público.

Também se encontra estipulado como objetivos dos Institutos Federais a oferta de cursos de formação inicial e continuada. A lei observa que tais cursos podem ser ofertados a trabalhador, compreendido como cidadão pertencente à população

⁹ Texto Fragmentado do material didático - Projeto Político Pedagógico/ A Identidade da Escola Sistema de Ensino Portal Educação e Sites Associados

¹⁰ Proejá é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos que tem por objetivo oferecer oportunidade de estudos àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular. Este programa possibilita, em uma única matrícula, reunir os conhecimentos do ensino médio às competências da educação profissional. A idade mínima para ingressar nos cursos do Proejá é de 18 anos e não há limite máximo de idade. Pré-requisito: ter concluído o ensino fundamental. O curso tem duração de três anos e permite ao formando prosseguir os estudos em nível superior, assim como exercer atividades profissionais técnicas. (BRASIL, 2018)

economicamente ativa – PEA, visando tanto sua qualificação inicial quanto a formação ao longo da vida.

Ressalta também que essa formação possa ser dar em qualquer dos campos de atuação da educação profissional e tecnológica, em outras palavras, em todos os setores econômicos, independente de formação anterior.

1.11 A questão da Pesquisa e da Extensão

A pesquisa tão carente de recursos no Brasil, e que atualmente vem sido subsidiada por diversos órgãos governamentais e até organismos internacionais, inclusive privados, mostra-se consideravelmente relevante no âmbito dos Institutos Federais. Na legislação que dá origem a essas instituições, as atividades de pesquisa integram o escopo de suas atribuições. É importante lembrar que até final do século XX, as instituições que originaram os Institutos eram entendidas como destinadas exclusivamente ao ensino na perspectiva da aprendizagem de uma profissão, em seu sentido restrito.

A política de criação dos Institutos Federais traz algumas características específicas das pesquisas desenvolvidas no âmbito destas instituições. Em primeiro lugar, concebe-se a pesquisa focada em problemas concretos da comunidade, de forma a buscar soluções técnicas e tecnológicas. Tais soluções devem ser divulgadas e disponibilizadas à sociedade. É nesse espírito que se entende o termo pesquisa aplicada como sendo a capacidade de aplicar seus resultados para melhoria das condições de vida em uma localidade. Sem negar outras possibilidades de pesquisa, a lei coloca como objetivo precípua da pesquisa nessas instituições sua contribuição para o desenvolvimento sustentável local. (PACHECO, 2011, p. 11)

No que se refere à extensão, vale afirmar que a estrutura da extensão se desenvolveu historicamente nas instituições federais de educação profissional e tecnológica dentro de um viés notadamente empresarial e de arrecadação de recursos para sua autossustentação. Considerando que o papel dos Institutos está visceralmente vinculado ao desenvolvimento local e promoção da cidadania, as atividades de extensão tornam-se essenciais para o diálogo efetivo entre instituição e sociedade. (Idem, 2011)

É nesse sentido que as atividades de extensão são concebidas como uma

espécie de porta de entrada dos diversos públicos às ofertas educativas e oportunidades de formação continuada, contribuindo para democratização institucional. Igualmente, é pela relação dialógica instituição\comunidade, essencial às atividades de extensão, que se descontam os referenciais de seleção dos conteúdos e componentes curriculares que poderão contribuir para um ensino contextualizado e significativo e para definição de objetos de pesquisa sintonizados com as demandas sociais locais.

Tal postura reconhece a importância dos saberes construídos no seio dos movimentos e organizações sociais na formação do trabalhador. As atividades de extensão são também vistas como valiosos instrumentos para inserção do egresso no mundo do trabalho e a manutenção de seu vínculo com a instituição, como canal de informações sobre a efetividade das ações institucionais frente ao cumprimento de suas finalidades.

1.12 A questão Ensino Superior Tecnológico

Assim como descrito da Constituição Federal e na LDB, cabe ao Estado à formação e emancipação do cidadão, preparando-o para a vida, o trabalho e para viver em sociedade. A legislação que cria os IF traz à luz uma questão de vital importância para a educação profissional e tecnológica: a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão.

Trata-se de lugar comum avaliar a efetividade social da educação profissional e tecnológica apenas pelas taxas de empregabilidade de seus egressos. Porém, é importante observar que perante o atual cenário, para além da possibilidade da criação de pequenas e microempresas, bem como do trabalho autônomo, parte dos beneficiários da educação profissional e tecnológica buscam alternativas de trabalho e renda em sistemas de produção alternativos, nas cooperativas ou associações de economia solidária. É esse o caso de camponeses e moradores de áreas de alta vulnerabilidade social, entre outros, que, segundo Pacheco (2011, p. 19), são o principal foco deste segmento educacional:

O desenvolvimento de processos educativos que levem a geração de trabalho e renda em prol do desenvolvimento local pressupõe uma proposta de formação que conduza o educando à ampliação de sua capacidade de perceber os problemas

contemporâneos e posicionar-se criticamente perante estes. Tal comportamento exige autonomia intelectual e uma visão mais integrada do contexto, ou seja, emancipação.

Já em relação à educação superior, percebe-se aqui uma nova concepção da Educação Profissional, anteriormente apenas focada no Ensino Médio e na formação de mão de obra. Com a criação dos IFs, a atuação nesse nível educacional se estende a praticamente todos os tipos de graduação: cursos superiores de tecnologia, graduações tecnológicas, incluindo licenciaturas e bacharelados com ênfase às engenharias. No escopo da pós-graduação são ressaltados os programas especiais de formação docente para a educação básica, que necessitava de regulamentação, e outras especializações nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo as modalidades de pós-graduação *stricto sensu* em mestrado e doutorado.

Neste sentido, frisa-se que o texto vincula os cursos de pós-graduação *stricto sensu* à proposta de geração e inovação tecnológica. Pode-se perceber que alguns princípios gerais perpassam essas diretrizes:

A concepção de que a pós-graduação deve contribuir para a formação de recursos humanos para os campos da educação, ciência e tecnologia, visando o desenvolvimento da educação básica e da profissional e tecnológica, além da formação de profissionais para a pesquisa aplicada, a inovação tecnológica e, a transferência de tecnologia para a sociedade. (BRASIL, 2008)

1.13 Reserva de vaga ao Ensino Médio

O artigo 8º da Lei n. 11.982/2008 trata da questão da reserva de vaga ao Ensino médio e afirma:

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuênciia do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Como o limite da autonomia das autarquias é definido pelos fins para os quais elas são criadas, a lei estabelece referenciais de atendimento em diferentes ofertas educativas, explicitando a atuação mínima requerida nas diferentes faces do serviço público prestado pela instituição. Tal ação tem como objetivo resguardar a proporcionalidade da oferta entre os diferentes cursos a fim de garantir a consecução de um projeto político educacional.

Assim, na distribuição das vagas em cada exercício, cada Instituto deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) destas para atender a educação profissional técnica de nível médio, priorizando a forma de oferta integrada ao ensino médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Aqui há uma diferença de postura em relação ao período de 2004 quando o governo coibiu esta forma de oferta. A lei prioriza a forma integrada, mas não a torna exclusiva, respeitando as características regionais e institucionais.

Igualmente, estabelecem-se na Lei percentual mínimo de 20% (vinte por cento) para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Deduz-se que os restantes 30% (trinta por cento) serão preenchidos pela oferta de cursos previstos na lei, abrindo-se também a possibilidade para os cursos de formação inicial e continuada.

Vale observar que, no texto da lei, os cursos de formação inicial e continuada, normalmente em conteúdos menores de, em média, 160h\aula estão incluídos no rol das ofertas de ensino – o que os coloca com um dos cursos no âmbito da educação profissional e tecnológica, no mesmo espaço dos cursos

técnicos e das graduações e pós-graduações tecnológicas.

Ainda no que trata a lei, abre-se espaço para ampliação da oferta em nível superior desde que as demandas sociais das respectivas regiões assim justifiquem, porém, sem redução do percentual de oferta mínima em educação profissional técnica de nível médio prevista em lei e com aprovação do Conselho Superior do Instituto e do Ministério da Educação.

1.14. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – foi criado de acordo com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, lei que levou à instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Científica, constituída, naquela ocasião, por 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país.

Além do oferecimento de cursos técnicos, integrados e modulares e do ensino superior, graduação e pós-graduação, os institutos foram instituídos para ter forte inserção na área de pesquisa e extensão, visando a estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estender seus benefícios à comunidade. Esse novo modelo resgatou o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico, disponibilizando todo seu aparato cultural e tecnológico à sociedade.

O IFSP ampliou a oferta de educação superior, com destaque para os cursos superiores de tecnologia de engenharias e de licenciaturas e ciências (física, química, matemática e biologia), bem como para a pós-graduação e para a pesquisa tecnológica. Ainda foram incentivadas as licenciaturas de conteúdo específicos da educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de mecânica, eletricidade e informática.

Também por determinação legal, o IFSP, assim como toda a rede, passou a atuar na formação de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva de uma educação inclusiva, que tenta resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados, a quem sempre foi negado o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a vida de uma sociedade, temas estes comprometidos com o desenvolvimento sustentável, amparado nos princípios da ética e da cidadania.

O IFSP passou a ter autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Ainda passou a exercer papel de instituição acreditadora e certificadora de competências profissionais, sendo organizado em estrutura com vários campi, com proposta orçamentária anual identificada para cada câmpus e para a reitoria, equiparando-se com as universidades federais.

Em 2009, houve uma grande mudança estrutural da Instituição os Institutos passaram a ter dois colegiados como órgãos superiores da administração, o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. Houve também a posse de um reitor, não mais um diretor-geral.

As antigas Unidades de Ensino Descentralizadas tornaram-se *campi*, e seus dirigentes, diretores-gerais. O reitor e os diretores de campi, sendo a reitoria e os câmpus órgãos executivos, passaram a ser nomeados pelo presidente da república após consulta à comunidade, cujos segmentos participavam na escolha com peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

Pelas disposições transitórias, o Diretor-Geral da instituição, o prof. Arnaldo Augusto Ciquielo Borges, foi nomeado para o cargo de Reitor do Instituto, em caráter *pro-tempore*. A primeira consulta à comunidade para escolha de reitor foi realizada ao final de 2012, sendo o primeiro reitor eleito do IFSP o professor Eduardo Antonio Modena, reeleito em 2016.

Em 2012, os câmpus Bragança Paulista, Caraguatatuba, Cubatão, Salto, São João da Boa Vista, São Paulo e Sertãozinho realizam suas primeiras eleições para diretor-geral. Em decorrência da escolha do novo reitor e de seus compromissos com a democratização da Instituição, em junho de 2013 foi realizada uma consulta à comunidade para diretor-geral dos câmpus de Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Capivari, Catanduva, Hortolândia, Itapetininga, Matão, Piracicaba, Presidente Epitácio, Suzano e Votuporanga. Desde o segundo semestre de 2010, o IFSP passou a oferecer o programa Projeja-FIC, constituído de cursos de formação profissional para jovens e adultos em parceria com várias prefeituras do Estado de São Paulo, como o curso de

Pintura em Paredes de Alvenaria, desenvolvido em Osasco, Francisco Morato, Itapevi e São Bernardo do Campo. (IFSP, 2016)

Em 2012, o IFSP, em colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, iniciou um programa de oferecimento de cursos técnicos para alunos matriculados na rede estadual. Se isso foi entendido como um atendimento da função social do IFSP, por outro lado, para os mais críticos, isso foi entendido como um abandono do Instituto do seu projeto de oferecimento de cursos integrados próprios e um descumprimento da lei de formação dos institutos.

Também em 2012, foi sancionada pelo Ministério da Educação a Lei n. 12.711/2012, de 29 de agosto desse ano, que garante a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

No primeiro aniversário da política de cotas, em agosto de 2013, o MEC informava que 83% dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia já haviam atingido a meta de reserva de vagas mínima de 50% para alunos oriundos de escolas públicas, prevista para ser cumprida em 2016.

Continuando a expansão, inauguraram-se mais 20 câmpus, como indicados abaixo:

UNIDADES IMPLANTADAS ATÉ SETEMBRO 2013

Campos do Jordão - Portaria Ministerial nº. 116, de 29/01/2010;
Birigui - Portaria Ministerial nº. 116, de 29/01/2010;
Piracicaba - Portaria Ministerial nº. 104, de 29/01/2010;
Itapetininga - Portaria Ministerial nº. 127, de 29/01/2010;
Catanduva - Portaria Ministerial nº. 120, de 29/01/2010;
Araraquara - Portaria Ministerial n. 1.170, de 21/09/2010;
Suzano - Portaria Ministerial n. 1.170, de 21/09/2010;
Barretos - Portaria Ministerial n. 1.170, de 21/09/2010;
Boituva - Resolução n. 28, de 23/12/2009;
Capivari - Resolução n. 30, de 23/12/2009;
Matão - Resolução n. 29, de 23/12/2009;
Avaré - Portaria Ministerial n. 1.170, de 21/09/2010;
Hortolândia - Portaria Ministerial n. 1.170, de 21/09/2010;
Votuporanga - Portaria Ministerial n. 1.170, de 21/09/2010;
Presidente - Epitácio Portaria Ministerial n. 1.170, de 21/09/2010;
Registro - Portaria Ministerial n. 1.170, de 21/09/2010;
Campinas - Portaria Ministerial n. 1.170, de 21/09/2010;

São José dos Campos - Portaria Ministerial n. N°330 de 23/04/2013;
Assis (Núcleo Avançado) - Resolução n. 680, de 06/06/2012;
Jacareí - Em fase de implantação.
(IFSP, 2016)

Fernando Haddad, ex-Ministro da Educação, responsável pela implantação do IFs, exaltou as contribuições dos Institutos Federais como modelos institucionais em condições de promover "uma atuação integrada e referenciada regionalmente", de acordo com alguns dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação.

No tocante à oferta de cursos, ressaltou a observância da "sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais", o estímulo "[à] pesquisa aplicada, [à] produção cultural, [ao] empreendedorismo e [ao] cooperativismo" e o apoio aos "processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão" (Haddad, 2008, p. 18-19).

Ao tratar do ensino médio, o então ministro foi especialmente otimista ao conferir-lhe destaque no que tange à missão dos IFs de ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo". Na sua visão, tais instituições promoveriam

(...) a combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar as formas de organização da produção – [repondo, com isso], em novas bases, o debate sobre a politecnica, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. (Idem, ibid., p. 19)

Ainda no que trata a lei, abre-se espaço para ampliação da oferta em nível superior desde que as demandas sociais das respectivas regiões assim justifiquem, porém, sem redução do percentual de oferta mínima em educação profissional técnica de nível médio prevista em lei e com aprovação do Conselho Superior do Instituto e do Ministério da Educação.

Assim, pode-se afirmar que a criação e expansão da rede federal de educação tecnológica foi um marco divisório na questão da educação

profissional. O Ensino técnico certamente é uma ferramenta de grande valia no empoderamento da economia brasileira, assim como ao próprio trabalhador, uma vez que propicia conhecimento técnico específico para os seus demandantes, tratando a educação e o trabalho como política pública.

Fica óbvio assim, que a iniciativa de criação dos Institutos Federais – que integra um conjunto de medidas normativas que visa à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – do atual governo, que o tem como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC.

Em linhas finais pode-se considerar que os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia representam uma ação corroborativa para o desenvolvimento da economia do país. Diante dos estudos realizados, pode-se afirmar que tal criação é considerada um marco histórico da Educação Profissional no Brasil.

CAPÍTULO 2

O DEBATE CONCEITUAL: PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

As Políticas de Educação para o Ensino Médio e Educação Profissional Técnica, atualmente, tentam a integração ou mesmo aproximação da Educação Propedêutica com a Educação Profissional. O tema é recorrente na história da educação brasileira, com distanciamentos e aproximações, com certo grau de fracassos e pouco sucesso.

Desde o início do século XX, com a industrialização do país, os governos tentam subsidiar mão de obra para o mercado, cada vez mais exigente. Esse mercado deveria arcar com os custos de qualificação e preparação dos agentes produtivos. Todavia, esses grupos de poder impigem aos Governos, muitas vezes sob o corolário do patrocínio privado para as campanhas eleitorais, a tarefa de qualificar pessoas para o trabalho. Percebe-se tal fato claramente na simples leitura das principais legislações brasileiras acerca da Educação, desde o arauto das leis brasileiras, a Constituição da República Federativa do Brasil, às leis ordinárias que a disciplina, no caso a recente (terceira) LDB.

O desenvolvimento da educação acompanhou, dum modo geral, o desenvolvimento do capitalismo. Foi a necessidade de socialização dos trabalhadores ao processo do capitalismo industrial que impulsionou a grande expansão e crescimento da educação. Todavia, nos anos mais recentes, a dinâmica interna do sistema educativo originou algumas divergências em relação aos requisitos do processo produtivo. São disso, exemplo, a crescente dificuldade de integração de jovens educados no mercado de trabalho, fato que representa, em suma, um desafio às formas atuais da produção capitalista. (FRIGOTTO, 2003, pp. 35-36)

Essa relação da educação e trabalho é tema frequente nas ciências humanas e nas leis que tratam do tema. Inegavelmente toda legislação que trata

de educação a vincula ao trabalho. A Constituição Federal da República expressa tal preocupação logo que trata do tema educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu **preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (Grifou-se)

Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei n. 9.394/96, estabelece também, exaustivamente a vinculação da educação ao trabalho em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na seção da Educação Especial, o que nos mostra a preocupação constante do legislador, ao reafirmar repetidamente, a ideologia da classe dominante:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no **trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ [...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do **trabalho** e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o **trabalho**.

[...]

XI - vinculação entre a educação escolar, o **trabalho** e as práticas sociais.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no **trabalho** e em estudos posteriores.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

[...]

III - orientação para o **trabalho**;

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a preparação básica para o **trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

[...]

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do *caput* considerará:

I - a inclusão de experiência prática de **trabalho** no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o **trabalho**, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o **trabalho** e, facultativamente, as habilitações profissionais poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-D (*omissis*)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o **trabalho** após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o **trabalho**

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de **trabalho**, mediante cursos e exames.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do **trabalho**, da ciência e da tecnologia.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no **trabalho**, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

[...]

IV - educação especial para o **trabalho**, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no **trabalho** competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (BRASIL, 1996) (grifos do autor)

As dezessete repetições do termo “trabalho” na LDBN, e sua vinculação a educação, vai além da preocupação legislativa. Inúmeros trabalhos acadêmicos sobre o pensamento pedagógico se debruçam sobre as relações entre trabalho e educação. O que diferencia profundamente esses trabalhos é a forma como é pensada a relação entre trabalho e educação. Nas últimas décadas duas vertentes de pensamento têm se sobressaído esse debate. As que defendem uma visão mais instrumental da educação e a preocupação com a formação profissional assentada na lógica das competências, como as agências multilaterais, especificamente expressas em documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL – do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD – e outros.

De outro lado, inspirados, principalmente, nas contribuições de Antônio Gramsci, outros autores como Demerval Saviani, Gaudencio Frigotto, Mario Manacorda, Miguel Arroyo e Mariano Enguita apontam que, para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo.

Assim, conceitos de competências e trabalho como princípio educativo passaram a não somente demarcar o debate, como os processos normativos educacionais e as políticas educacionais.

Faremos a seguir uma breve exposição desses conceitos de forma a permitir, na sequência, um melhor entendimento da importância que assumiram nas relações entre trabalho e educação, em um primeiro momento no contexto geral, e no desenvolvimento do trabalho aprofundaremos o tema.

2.1 O conceito de competências: algumas considerações

Busca-se durante o estudo, dialogar com as várias conceituações teóricas que trata a literatura sobre o tema. Considera-se que o tema da Pedagogia das Competências não é pacificado entre os diversos textos analisados. O método deste trabalho, como dito alhures, é análise por meio de documentos institucionalizados e ainda da legislação educacional.

Frisa-se que a construção da visão pedagógica da “Formação por Competências” ou “Pedagogia das Competências” em que se adota nas Resoluções n. 03/1998 e 04/1999 trazidas pela Câmara de Educação Básica – CEB – do Conselho Nacional de Educação – CNE – que imediatamente são consolidadas no Projeto Pedagógico do então CEFET-SP em 1998, possui variadas abordagens.

Inicialmente a noção de competências, como visto no decorrer do estudo, é polissêmica. Assim, podem-se arrolar diversas definições ainda no que se refere ao trinômio Educação, Trabalho e Capacitação. Comumente, considera-se a Competência como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (Tanguy; Ropé, 1997)

Estas questões estão presentes no discurso atual que acompanham os documentos das Agências Internacionais como a *Comission de la Comunidade Européia* e UNESCO como nos textos das reformas escolares propostas, segundo afirma Manfredi (2003, p. 28). A partir de algumas semelhanças e também de divergências com a abordagem de Perrenoud, François Ropé e Lucy Tanguy, desenvolvem uma reflexão no livro que coordenaram, intitulado “Saber e Competências”. A investigação é resultado de um estudo sobre o uso das noções de “saberes e competências” na escola e na empresa.

Segundo afirma em seus escritos Ropé e Tanguy (1997, p. 31), este movimento observado nas empresas francesas, de introduzir novas práticas de codificação do trabalho em termos de competências, está se verificando em outros países da Comunidade Europeia. Assim, o uso e a difusão de um modelo centrado em saberes e habilidades possuídos pelos trabalhadores, foi iniciado nas grandes empresas multinacionais ou transnacionais e, vem sendo

acompanhados de um conjunto de operações sociais que lhe dão forma e objetividade, conforme afirmam as autoras acima, que a qualificação pela competência:

[...] são justificados pela idéia de racionalização reivindicada pelos diferentes protagonistas que estão na sua origem e que vão desde os empresários, as autoridades governamentais, os construtores de referenciais, passando pelos cientistas convocados para dar legitimidade às práticas e representações que estão sendo construídas.

Segundo assevera Tanguy e Ropé (1997, p. 16), competência é a capacidade para se resolver um problema em uma situação dada, o que implica sempre ação que só pode ser mensurada por meio de resultados. Nesse sentido, trabalhar com competências exige a redefinição do modelo pedagógico, repensando os problemas de transmissão dos conhecimentos e de aprendizagem, a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica.

Na França, o processo de orientação de programas em termos de objetivos e competências, efetua-se de maneira concomitante ao desenvolvimento de um novo tipo de avaliação no sistema educativo. Introduzidas no ensino profissionalizante com o controle contínuo, elas se estendem a todos os graus do ensino para revestir um caráter geral, mas de formas diferentes e para fins diferentes, ou seja, essencialmente para fins de gestão do sistema escolar e de avaliação de sua eficácia.

A plena difusão dessas práticas de avaliação depende então da iniciativa dos órgãos centrais do Estado. Sendo assim, a avaliação se torna um instrumento de política educativa, suscetível de modificar os modelos cognitivos e culturais dominantes na escola. É importante se destacar, que as reformas foram operacionalizadas, primeiro no ensino técnico e profissionalizantes antes da educação escolar, considerando-se a empresa como um parceiro privilegiado da Educação Nacional no decorrer dos últimos anos, segundo afirmam as pesquisadoras acima (1997, p.52)

As autoras francesas Roupé e Tanguy (1997, p. 56) levantam constatações preocupantes e apontam pontos críticos da pedagogia das competências, destacando-se as seguintes:

a) Mudanças no modelo pedagógico inscrevem-se no âmbito do movimento da racionalização e da intelectualização por que passam as sociedades modernas, como expressão do “cálculo econômico, da razão científica e técnica, assim como da previsão”. “Esta racionalização em andamento nas sociedades modernas encontra sua legitimação na ciência e na técnica”.

b) O modelo de competências se fundamenta numa aparente científicidade e objetividade do processo pedagógico. Mas também apresenta, como universais, das finalidades desta etapa de desenvolvimento capitalista atual, a determinar as competências desejáveis do ponto de vista do capital.

Dentre os educadores brasileiros, destaca-se a professora Terezinha Azeredo Rios, em seu livro “Ética e Competência” em 1997, aproximando-se da posição da tese de Guiomar Namo de Mello que se observa anteriormente, centrando sua reflexão na dimensão ética da competência do educador. Ressalta ainda a autora acima (1997, p. 43-45) que o problema a ser enfrentado é o que diz respeito à desarticulação entre as dimensões técnica e política da competência do educador. Assim, se evitar o formalismo de se tratar o técnico e o político como segmentos estanques e separados, a questão da capacitação profissional do professor e, de sua formação cultural mais ampla assumem grande relevância.

Por conseguinte, as dimensões técnicas, ética e política da prática pedagógica devem estar imbricadas no processo pedagógico, a partir de seus determinantes sociais: explicitando os pressupostos das diferentes metodologias e o contexto em que foram geradas; a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Reforça ainda a educadora, Terezinha Rios, o caráter de mediação da ética como elemento de superação da dicotomia, pelo fato de síntese da técnica e da política.

Assim, parece razoável dizer que Competência não é nata, inata ou apenas aprendida, mas sim construída a partir das características próprias do indivíduo, sua construção social, os conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem e sua aplicação prática.

Nesta perspectiva, a reflexão didática deve partir do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente, para a maioria da população, rompendo-se com uma prática

profissional individualista, superando uma prática instrumental em detrimento de uma construção didática fundamental. (RAMOS, 2009)

Outras definições, propostas por Zarifian (1999, p. 18-19) em sua principal obra sobre o tema consideram que: “a competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta”; “a competência é uma inteligência prática das situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam, com tanto mais força quanto a diversidade das situações aumenta”; “competência é a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade.”

Neste sentido, admite-se o caráter de criação de soluções para os problemas que requeiram solução individual ou coletiva. Assim, parece que o ambiente de trabalho em que se desenvolve certa atividade vai lhe trazer ao indivíduo uma solução para os problemas que daquela situação surgirem.

No que se refere ao mundo do trabalho, essa noção torna-se plural: Competências, pois busca designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de Pedagogia das competências, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.

A emergência da Pedagogia das Competências é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo – a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo-se um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, ao mesmo tempo em que fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social. Pode-se falar da crise do valor dos diplomas, os quais perdem importância para a qualificação real do trabalhador, promovida pelo encontro entre as competências requeridas pelas empresas e adquiridas pelo trabalhador, capazes de serem demonstradas na prática. (PAIVA, 1997)

Assim, enquanto o conceito de qualificação se consolidou como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos, por sua multidimensionalidade social e coletiva, apoiando-se especialmente, mas sem rigidez, na formação recebida inicialmente, as competências aparecem destacando os atributos individuais do trabalhador.

Nos dizeres de Schwartz (1995, *apud* Manfredi, 1999), a qualificação poder ser conceituada e analisada sob três aspectos: conceitual, social e experimental. A primeira define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

Considera-se que as empresas apelam às competências requeridas pelo emprego não estão ligadas, ainda que formalmente, à formação inicial. Ou, em outras palavras, as práticas cognitivas dos trabalhadores, necessárias e relativamente desconhecidas, podem não ser representadas pelas classificações profissionais ou pelos certificados escolares. Essas competências podem ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, longos ou breves, de formação contínua, mas também em atividades lúdicas, de interesse público fora da profissão, atividades familiares etc.

Assim, as competências, a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho que outrora era determinada pela profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado, no máximo, pode ser desenvolvido.

Nesse sentido, as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Isso quer dizer que uma gestão fundada nas competências encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto de trabalho e de seu direito a uma promoção. Tal gestão pretende conciliar o tempo longo da duração das atividades dos assalariados

com o tempo curto das conjunturas do mercado, das mudanças tecnológicas, tendo em vista que qualquer ato de classificação pode ser revisado.

Assim, a extensão das práticas de avaliação e de validação executadas por especialistas detentores de técnicas relativamente independentes da atividade avaliada efetua-se por referência à instituição escolar, dela separando-se simultaneamente, de uma maneira radical: com efeito, o diploma é um título definitivo, mesmo que seu valor possa variar no mercado, ao passo que a validação das aquisições profissionais – as competências – é sempre incerta e temporária (Tanguy; Ropé, 1997).

Segundo análise Manfredi (1998, p. 18) é bastante difícil perceber a novidade na pedagogia das competências. Embora a ninguém ocorra educar para a incompetência, as palavras utilizadas para designar as competências criam uma impressão de familiaridade e, por isso pode-se verificar que essas competências não são estranhas, e que o professor já as possui, embora nem sempre as dominem, bem nem as apliquem no dia-a-dia.

Ainda em Manfredi (1998, p. 23) o mundo empresarial tem mudado o conceito de formação profissional dos “modos de fazer” para a articulação entre competências, habilidades e atitudes, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. Assim, tal como Perrenoud propõe para a escola na sua determinação direta pela formação profissional, para o atual contexto empresarial não se trata apenas de aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de “saber fazer, saber ser e saber conviver”, somando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos.

Para Ramos (2001, p. 45) a abordagem profissional pelas competências pretende, então, liberar a classificação e a progressão dos indivíduos das classificações dos postos de trabalho, a partir da construção de um conjunto de instrumentos destinados a objetivar e a medir uma série de dados necessários à aplicação dessa lógica. Com isso, a evolução das situações de trabalho e a definição dos empregos ocorrem muito mais em função dos arranjos individuais do que das classificações ou da gestão dos postos de trabalho a que se referiam as qualificações. As potencialidades do pessoal são colocadas no centro da divisão do trabalho, tornando-se um instrumento indispensável das políticas da empresa.

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a Pedagogia das Competências.

Então as competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A Pedagogia das Competências passa a exigir, assim, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas, quais sejam, saber, saber-fazer, objetivos, sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades ou tarefas em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

Na América Latina e, em especial no Brasil, conforme Deluiz (2001), o modelo das competências surgiu no bojo das reformas educacionais, que por sua vez eram parte do conjunto de reformas estruturais do Estado. Essas reformas eram decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 1990 para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década perdida de 1980.

Considerando a aprendizagem na educação profissional, ela se associa ao aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, saberes que garantem o desenvolvimento de competências. Nessa perspectiva, a metodologia de ensino não demanda simplesmente o uso do vídeo, do trabalho em grupo, da aula expositiva. A sala de aula implica uma aproximação entre a teoria e a prática através da contextualização, em uma abordagem interdisciplinar.

Mas, como todos, ou pelo menos a maioria dos professores da educação profissional, foram formados no sistema tradicional, portanto a implantação de um modelo por competência exige um amplo programa de educação a fim de que se mudem os paradigmas dessa formação oportunizando uma nova experiência educacional.

A afirmação desse modelo no Ensino Técnico e Profissional, os quais foram introduzidos, nos então CEFETs, por meio das Resoluções CNE/CEB n.

3/98 para o Ensino Médio e Resolução CNE/CEB n. 04/99 para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é resultado de um conjunto de fatores que expressam o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista neoliberal, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados.

Ramos (2001, p. 55) assevera que esse modelo pedagógico acredita que seus agentes professores, gestores, estudantes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas. A validade dos conhecimentos transmitidos é aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços. A Pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar.

Essa redefinição pedagógica somente ganha sentido mediante o estabelecimento de uma correspondência entre escola e empresa. Para isso constroem-se os chamados referenciais, em alguns países, a exemplo da França, chamados de referenciais de diploma, para a escola, e de referenciais de emprego ou de atividades profissionais, para a empresa. (TANGUY; ROPÉ, 1997, p. 52)

No Brasil, esses referenciais se equivalem às diretrizes e aos referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação para a escola, enquanto no mundo do trabalho aplica-se a Classificação Brasileira de Ocupações, produzida pelo Ministério do Trabalho. Tais referenciais, que tomam as competências como base, são, supostamente, as ferramentas de comunicação entre os agentes da instituição escolar e os representantes dos meios profissionais. Constituem-se também como suportes principais de avaliação tanto na formação inicial e continuada quanto no ensino técnico, com o intuito de permitir a correlação estreita entre a oferta de formação e a distribuição das atividades profissionais.

Além de atender o propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a Pedagogia das Competências visa também a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura chamada de pós-moderna. Por isto, a Pedagogia das Competências não se limita à escola, mas visa a se instaurar nas diversas

práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade. (RAMOS, 2001, p. 63-65)

O debate sobre o conceito de competência era, e continua a ser até hoje, muito específico do contexto de cada país. No Brasil, para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, nestes termos, temos:

(...) as competências enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o “saber”, as informações articuladas operatoriamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o “saber fazer” elaborado cognitivamente e sócio-afetivamente) e os valores, as atitudes (o “saber ser”, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. (MEC/SEMTEC, 2005, p. 10).

Segundo Deluiz (2001), esta noção de competências proposta pelo MEC nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, está conceitualmente próxima de uma visão construtivista, pois atribui, na mobilização dos saberes, grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores. Esta opção conceitual ocorreu sob influência de Perrenoud (1999) para quem a competência está situada para além dos conhecimentos. Não se forma pela assimilação, mas sim pela construção de um conjunto de esquemas e disposições que mobilizarão os conhecimentos necessários na situação, no momento e com discernimento.

Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção possui validade econômico-social e também cultural, posto que à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção. O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, comprehende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual. (DESAULNIERS, 1998, p. 98)

A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social se subordina à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. A flexibilidade econômica vem acompanhada da psicologização da questão social. (RAMOS, 2004, p. 12)

A noção de competência situa-se, então, no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência se torna uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social, na medida em que o funcionamento desta última ocorre muito mais por fragmentos do que por uma sequência de fatos previsíveis.

O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, por sua vez, seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social. Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço social e historicamente determinado de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim, das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro.

A validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua viabilidade ou por sua utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Sua viabilidade e utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes. Ou seja, não existe qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para julgar se um conhecimento ou um modelo representacional é válido, viável ou útil. (CARDOSO, 1997, p.52-67)

Com isto, o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. Essa concepção de conhecimento, às vezes chamada de epistemologia experiencial ou epistemologia socialmente construtivista é, na verdade, uma epistemologia adaptativa, visto que seu fundamento axiológico se vincula a essa função. As categorias objetivo e subjetivo se fundem indistintamente no processo de interação, superando proposições de certeza e de universalidade em benefício da particularidade, da indeterminação e da contingência do conhecimento. Em outras palavras, o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeria do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo. Isto implica romper com a epistemologia moderna em favor de uma epistemologia que compõe o universo ideológico pós-moderno. (RAMOS, 2004, p. 19)

A Pedagogia das competências reconfigura, então, o papel da escola. Se a escola moderna se comprometeu com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade. Concordamos que na pós-modernidade a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para se transformarem no projeto possível em face da instabilidade da vida contemporânea.

Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não-trabalho. Em outras palavras, a Pedagogia das Competências pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade. (RAMOS, 2004, p. 25)

Contudo, para Kuenzer (2000, p. 15), por sua vez, a pedagogia das competências dissolve a dialética entre o ensino e a produção do conhecimento, ao pretender reduzir, na prática o geral ao específico, o histórico ao lógico, o pensamento à ação, o sujeito ao objeto, o tempo de vida ao tempo escolar, a riqueza dos processos educativos sociais e produtivos ao espaço escolar. Ainda

a autora mencionada (2000, p. 18) reafirma que, a escola como espaço político e conhecimento como processo coletivo de produção.

Em contraposição a essa concepção, afirma que a competência faz parte de um discurso neoliberal e das políticas inexequíveis deste país, que teimosamente continuam construindo uma educação utópica e precária: o “enfoque por competências” está a serviço da economia de mercado em detrimento da cultura. Assim, pode-se constatar o quanto a noção de competência é limitada em relação à perspectiva da formação humana, da mesma forma que a ideologia, que busca conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais, tem seu limite na construção de uma concepção de mundo transformador.

Assim, parece que a Pedagogia das Competências ou a Formação por Competências inaugura uma concepção neoliberal de sistema vertical de orientação pedagógica, visando, mais uma vez, a tentativa de incorporar educação, capacitação e prática social aos conhecimentos e práticas envolvidos nos processos produtivos e a capacitação do trabalhador. Consta-se que há críticas efetivas e concretas no novo modelo de integração formação-trabalho, em destaque, o cuidado que se deve ter na condução de política educativa para cumprir apenas interesses dos detentores dos meios de produção e seus financiadores.

Efetivamente no CEFET-SP a Pedagogia das Competências foi instituída pelo Projeto Pedagógico do então CEFET no ano de 1998. No referido documento à menção expressa da visão pedagógica e de como ela deve ser trabalhada. Todavia, no período e vigência desta concepção pedagógica não foram realizadas avaliações ou mesmo reflexão sobre a nova política.

Neste sentido, não há documentos institucionais ou mesmo governamentais que fomentassem avaliações de sucesso ou fracasso da política da Formação por Competências na Instituição estudada ou qualquer outra pertencente à Rede Federal, Estadual ou Municipal de Ensino. O que se constata é que com a mudança de governo, há um abandono ou simples rejeição do projeto por ele não se adequar à plataforma política do novo governo, isso pode ser confirmado pelas várias formas que o IFSP se transformou ao longo da história. Isso se dá costumeiramente quando uma política pública não alcança o status de política de Estado, permanecendo no estágio de política de governo.

2.2 O trabalho como princípio educativo: algumas considerações

A Pedagogia das Competências teve hegemonia nas políticas para a Educação Profissional na década de 1990. Hegemonia que perdurou até o fortalecimento das concepções e estudos críticos, além das ações advindas da expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, no Governo Lula. Exemplo dessa nova concepção e compreensão da interação de Educação e Trabalho é a crítica feita por Saviani à pedagogia das competências e a construção de uma análise que tenha sua existência fundada pela concepção do Trabalho como Princípio Educativo.

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos conteúdos e métodos. Embora o tema demande grande esforço para analisar o seu contexto e aplicação, seria necessária uma nova pesquisa ou estudo de pós-doutoramento para melhor compreender essa concepção. Todavia, é preciso trazer alguns conceitos e análises do Trabalho como Princípio Educativo para complementar as ideias desse estudo.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Portanto, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas

e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

O projeto unitário de educação profissional não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social. Além do sentido ontológico do trabalho, a partir das finalidades atribuídas pela LDB ao ensino médio, em particular na sua forma de oferta com a educação profissional, nesta etapa da educação básica toma especial importância seu sentido histórico. É onde se explicita mais claramente o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

Ressalta-se em (LUKACS, 1978: 51), o trabalho também como categoria econômica, a partir do qual se justificam projetos que incorporem a formação específica para o trabalho. Na base da construção de um projeto de formação – que enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional – está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido: a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, essas entendidas como uma

forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho.

Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

Por fim, a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica a comprehende como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. (LUKÁCS, 1978, p. 50-56).

Esta é a base do historicismo como método (GRAMSCI, 1991), que ajuda a superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum. Em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico, o mundo do trabalho, que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. Com isto queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora.

Como diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técnos*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho,

ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

Produzir conhecimento significa, portanto, compreender como se dão os processos facilitadores da compreensão. Nisso a pesquisa também se faz essencial como princípio pedagógico. Assim, esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido em uma educação integrada contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma nele atuar por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras.

A necessária autonomia para que o ser humano possa, por meio do trabalho, atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.

Nesse sentido, é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas na esfera mais formal no âmbito acadêmico, seja na forma aplicada ou na denominada pesquisa de base/acadêmica, como também em outros processos de trabalho, em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

Além disso, é fundamental que essa (re)produção de conhecimento esteja orientada por um sentido ético. Desse modo, é imprescindível potencializar uma concepção de pesquisa, aplicada ou não, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar

as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos.

Nesse sentido, é necessário fortalecer a relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade.

Há um acúmulo de experiências de educação de trabalhadores jovens e adultos que, partindo da sua realidade de trabalhadores, de sua cultura e dos seus conhecimentos e saberes, permite que percebam que a travessia para relações sociais justas e igualitárias implica, ao mesmo tempo: lutar por mudanças das estruturas que produzem a desigualdade; adoção emergencial de políticas públicas distributivas; e, sobretudo, de políticas públicas emancipatórias, com um projeto de desenvolvimento nacional popular que articule elevação da escolaridade, formação profissional de técnica e a geração de emprego e renda.

O processo educativo que viabiliza a construção de saberes começa na sociedade e acaba na sociedade, mas tem na escola uma mediação imprescindível. Na educação integral dos trabalhadores integram-se objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário. Neste, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de conhecimento, ciência e cultura –, também se constitui como contexto, definido pelo conjunto de

ocupações que configuram a realidade produtiva enfrentada pelos trabalhadores.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo: a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, e a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e para a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

CAPÍTULO 3

OS ASPECTOS NORMATIVOS DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

As Políticas Públicas são implementadas por vários dispositivos legais, em geral, as Leis¹¹ trazem a carga normativa, considerando que as Leis, numa concepção amplíssima regula a vida em sociedade, segundo o artigo 59 da Constituição Federal. A lei ordinária e a lei complementar são as mais frequentemente utilizadas, pois são os meios mais comuns de inovar o ordenamento jurídico, ou seja, criar, modificar ou extinguir direitos e obrigações individuais. Como exemplo a já comentada lei ordinária das Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996, que traz, em um aspecto mais amplo, a forma que se organizará a Educação no Brasil, cuja origem normativa se dá na Constituição Federal, artigo 22, XXIV: “Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV - diretrizes e bases da educação nacional; ”.

A LDB, por ser uma lei ordinária, não traz em seu escopo todas as nuances e especificidades, nem regulamentação dos diversos sistemas e modalidades de ensino. Assim, necessita-se de um instrumento normativo, de valor hierárquico inferior, que apresente definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados. A esse instrumento dá-se o nome de Resolução¹². Essas Resoluções são embasadas em Pareceres¹³ de

¹¹ Lei (do verbo latino *ligare*, que significa "aquito que liga", ou *legere*, que significa "aquito que se lê") é o conjunto de normas recolhidas e escritas, baseadas na experiência das relações humanas, que servem para ligar os factos ou os acontecimentos ao direito, em ordem à paz social (de modo a garantir ou mostrar os direitos das partes, e, assim, atingir a igualdade e a liberdade entre os cidadãos). (Brasil, 2017)

¹² Resolução é um ato normativo decorrente de um parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou de uma das câmaras. As resoluções são destinadas a estabelecer regras e normas a serem observadas pelos correspondentes sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como pelos estabelecimentos de ensino, de todos os níveis e modalidades, sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou de uma de suas câmaras. (BRASIL, 2017)

¹³ Os pareceres, que são documentos resultantes de análises técnicas, são encaminhados para o Ministro da Educação, que tem o prazo máximo de 60 dias para analisá-los. Ele pode homologá-los; reprová-los e consequentemente encerrar o processo; ou devolvê-los ao CNE para um reexame. (BRASIL, 2017)

especialistas, que no caso do estudo em tela, são advindos do Conselho Nacional de Educação e suas duas câmaras: de Educação Básica e Educação Superior.

Na Câmara de Educação Básica – CEB, as resoluções são os instrumentos jurídico-normativos responsáveis pela interpretação das leis, orientação e institucionalização da interpretação que o Conselho Nacional da Educação dá, observadas aí, as vontades políticas, visto que integrantes do governo têm assento cativo no órgão.¹⁴ (BRASIL, 2017)

Os conselhos, em uma leitura ampla, são formados por membros da sociedade civil que visam trazer o aspecto democrático aos atos de governo, seja como instrumento de chancela, seja em caráter criativo ou consultivo, os conselhos socializam e democratizam o debate, trazendo, em tese, às normas uma melhor e maior amplitude e aplicabilidade.

No que se refere à criação do Conselho Nacional de Educação, curiosamente, essas tentativas não se originam nos governos democráticos, talvez pela incapacidade técnica dos funcionários públicos dos Governos. Historicamente, a primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública, na área de educação, aconteceu na Bahia, em 1842, com funções similares aos *boards* ingleses. (BRASIL, 2017)

Em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. Vê-se que as ideias trazidas de outros países e outras realidades educacionais permeiam nosso ordenamento jurídico desde os tempos remotos da República. Todavia, a ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 pelo Decreto n. 8.659, de 05/04/1911, com a criação do Conselho Superior de Ensino.

A ele se seguiram o Conselho Nacional de Ensino, Decreto n. 16.782-A, de 13/01/1925, o Conselho Nacional de Educação, Decreto n. 19.850, de 11/04/1931, o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de

¹⁴ O CNE é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, constituídas por doze conselheiros cada. Eles são escolhidos e nomeados pelo Presidente da República. Os secretários da Educação Básica e de Educação Superior do MEC são membros natos do órgão. Pelo menos metade dos indicados nas listas de cada uma das câmaras deve ser baseada em consultas a entidades da sociedade civil da área de Educação. A indicação deverá incidir sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à Educação, à ciência e à cultura. Para escolher os membros das câmaras, o Presidente da República deve considerar a necessidade de estarem representadas todas as regiões do Brasil e as diversas modalidades de ensino existentes.

Educação, Lei n. 4.024, de 20/12/1961, os Conselhos Municipais de Educação, Lei n. 5.692, de 11/08/1971, e, novamente, Conselho Nacional de Educação, MP n. 661, de 18/10/94, convertida na Lei n. 9.131/95.

O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação. Foi instituído pela Lei n. 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Assim, a missão do Conselho seria a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional, visto que sua composição dá também por membros da sociedade civil com notório saber acadêmico e social.

As atribuições e manifestações do Conselho, deliberativas e normativas, são apresentadas em forma de resoluções e pareceres, de conteúdo normativo ou decisório, que devem ser seguidos por municípios, estados e a União, após homologação do MEC. A ideia é que escolas e redes se orientem a partir desses documentos.

Cabe, portanto, ao Conselho a tarefa de formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira, conforme sua definição legal. Todavia, o que se vê nas últimas décadas são disputas de ideias e concepções pedagógicas, defendidas pelo grupo ideológico que se encontra no Poder. Compete também ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno. (BRASIL, MEC, 2017)

Elencam-se como compromissos desse órgão:

1 - Consolidar a identidade do Conselho Nacional de Educação como Órgão de Estado, identidade esta afirmada e construída na prática cotidiana, nas ações, intervenções e interações com os demais sistemas de ensino.

2 - Participar do esforço nacional comprometido com a qualidade social da educação brasileira, cujo foco incide na escola da diversidade, na e para a diversidade, tendo o PNE e o PDE como instrumentos de conquista dessa prioridade.

3 - Articular e Integrar num diálogo permanente, as Câmaras de educação básica e de educação superior, correspondendo às exigências de um Sistema Nacional de Educação que, ultrapasse barreiras burocráticas, mediante prática orgânica e unitária. As câmaras devem intensificar o diálogo entre si. Não há subordinação entre elas, pois representam níveis de ensino de um único sistema nacional de educação. Estrategicamente, a articulação e integração CES e CEB possibilita aperfeiçoar as leituras das diferentes etapas do processo de escolarização, aproximando as câmaras, constituindo um todo orgânico, que se exerce no Conselho Pleno e, consequentemente, um verdadeiro Conselho Nacional de Educação.

4 - Consolidar a estrutura e diversificar o funcionamento do CNE. Não queremos que ele responda apenas às demandas, mas que se constitua em espaço de fortalecimento de suas relações com os demais sistemas de ensino e com os segmentos sociais, espaço de estudos para as comissões bicamerais, audiências públicas, fóruns de debates, sempre cuidando da dotação de infra-estrutura material necessária e do quadro de pessoal próprio.

5 - Instaurar um diálogo efetivo, articulado e solidário, com todos os sistemas de ensino (em nível federal, estadual e municipal), em compromisso com a Política Nacional de Educação, em regime de colaboração e de cooperação. Talvez este se constitua no desafio maior para o CNE.

Na composição do Conselho Nacional de Educação, como mencionado alhures, existem as Câmaras de Educação Básica – CEB e de Educação Superior – CES. Essas câmaras se constituem, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos em cada Câmara, respectivamente, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, nomeados pelo Presidente da República. Aqui vê-se uma tentativa de controle governamental, ainda que o caráter dos conselhos seja democrático, a participação diretiva do Governo retira o caráter democrático, ao nosso ver, da câmara. Ou seja, uma descentralização vigiada.

Atribui-se ao Conselho e às Câmaras exercer as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes. A Câmara de Educação Básica tem

como atribuições analisar e emitir pareceres sobre procedimentos e resultados de processos de avaliação da educação infantil, fundamental, média, profissional e especial, deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação; e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação - PNE. (BRASIL, MEC, 2017)

O Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica, portanto, são colegiados consultivos e deliberativos formados por diversos setores da sociedade responsável pela aplicação, interpretação e implementação das políticas públicas em educação.

3.1 - Os princípios legais da qualificação sob a ótica das competências

Em 17 de abril de 1997, o Decreto n. 2.208 regulamentou a educação profissional em:

(...) articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho, compreendendo os seguintes níveis: básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio (...); tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação - baseado no Parecer CEB n. 15/98 - aprova a Resolução CEB n. 3 de 26/6/98, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Embora essas indicações de necessidade de reforma curricular já pudessem ser identificadas anteriormente, o Parecer n. 15/98, causou um certo grau de perplexidade nas redes de ensino e na academia. O impacto inicial do projeto decorria, principalmente, de sua clara pretensão de "refundar" a escola média, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Em fins de 1999, o Ministério da Educação divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, versão mais elaborada de conceitos e princípios políticos e pedagógicos que aparecem anteriormente em

documentos preliminares do Ministério, no Parecer CEB n. 15/98 e na própria Resolução CEB n. 3/98.

É interessante observar que, com esta última medida, a União não apenas estabelece a prescrição de um currículo nacional para o ensino médio - medida coerente se considerarmos a dimensão continental do país e a necessidade daí decorrente de uma política democrática de acesso ao conhecimento sistematizado - mas acaba tomando para si uma tarefa que historicamente vem sendo assumida no âmbito estadual. A definição de parâmetros curriculares detalhados denota forte intervenção federal na implementação do currículo, função essa desempenhada pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, sobretudo a partir da redemocratização do país nos anos 1980.

Lopes (2002a) observa que a Resolução CEB n. 3/98, em seu artigo 3º, sublinha que a organização do currículo, das situações de ensino-aprendizagem e dos procedimentos de avaliação deve estar coerente com os princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Prossegue, no artigo 4º, indicando que o currículo deverá incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, organizando-se nos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização. Assim, o termo Competência surge para inaugurar a nova visão que se pretende dar à formação do estudante de nível médio.

A discussão do Parecer n. 15/98 em diversas audiências públicas revelou que sua estrutura teórica muito bem articulada. Porém, seu estilo aparentemente sem arestas não era capaz de elidir a veiculação de conceitos polissêmicos, cuja significação no contexto era de difícil apreensão. Em certo sentido, o documento criou o que Frigotto e Ciavatta, chamaram de "inferno semântico", segundo o qual os significados partilhados por uma literatura progressista são sutilmente enviesados, ou tornados "híbridos", como aponta Lopes, 2002a, procurando legitimação ao embaralhar os campos político-ideológicos, confundindo a crítica. (Idem, 2002a)

Vê-se aqui então a origem das complexas relações semânticas entre a Pedagogia das Competências e sua relação o vocábulo competência¹⁵ incorporado ao mundo corporativo, que se relaciona à capacidade ao bom exercício de uma atividade. O termo competências, nas diretrizes curriculares, foi a que mais concentrou a atenção dos especialistas. As primeiras críticas apontaram a origem do conceito no modelo de competências desenvolvido na área empresarial para a seleção e treinamento de trabalhadores e seu distanciamento dos princípios de formação geral que a Ensino Médio se propõe.

Todavia, o aprofundamento da crítica ao modelo de competências, da forma como incorporada às diretrizes curriculares, apontou a isonomia entre o modelo criado no âmbito empresarial e aquele introduzido nos documentos oficiais. Machado (2002), por exemplo, discute o processo de institucionalização da lógica das competências no Brasil e conclui, entre outros aspectos, que a intenção que sustenta tal processo é a de:

(...) fazer mudanças nas práticas sociais (...) especialmente nas esferas do trabalho e da educação, pretendendo também ocultar o caráter de tais mudanças, que só aparentemente é neutro em relação às classes sociais e às oportunidades sociais e educacionais.

Como mencionado anteriormente ao se discutir as críticas à interdisciplinaridade, afirma-se que o modelo de competência tem sido associado também a teorias do eficientismo social¹⁶, em vista de sua ênfase na avaliação de comportamentos terminais, principalmente daqueles demandados pela produção, o que o torna veículo de uma ideologia conservadora. (LOPES, 2002b)

Adicionalmente, o aporte psicológico da pedagogia das competências foi criticado por visar à construção do novo profissionalismo, em particular de esquemas cognitivos e socioafetivos que possibilitem a adaptação dos sujeitos

¹⁵ Competência é o substantivo feminino com origem no termo em latim *competere* que significa uma aptidão para cumprir alguma tarefa ou função. Também é uma palavra usada como sinônimo de cultura, conhecimento e jurisdição.

¹⁶ Nos anos de 1910, na Psicologia, o comportamentalismo, e na Administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. Surge, então, uma preocupação com a eficiência da escola para a socialização do jovem de modo a atender ao modelo da sociedade americana. Desse modo, a escola e o currículo passam a ser importantes instrumentos de controle social.

às situações novas de trabalho e não-trabalho. Nesse quadro, há excessiva ênfase nos aspectos subjetivos dos alunos, negligenciando-se o conjunto de determinações históricas e sociais que incidem sobre o processo educativo. (RAMOS, 2004, p. 52)

Modernamente, dois segmentos tentam nominar esse novo momento de concepção de Educação Profissional: a Pedagogia das Competências e a Educação como Princípio Educativo. Tais concepções como se verificará adiante irão se alternar a depender do momento histórico em especial dos grupos que chegam ao poder e suas decisões quanto propositores de Políticas Públicas Educacionais para a sociedade tecnológica e o novo ambiente produtivo. Ressalta-se que tais movimentos de criação dessas políticas vão de encontro ao perfil e a formação cultural dos trabalhadores que estão sendo amplamente valorizados nos processos de recrutamento para o mercado de trabalho.

Assim, analisar as legislações retrocitadas possibilitarão uma análise mais detalhada sobre como a Pedagogia das Competências ganha espaço na agenda governamental de política pública, externada especialmente nos anos de 1990.

Em 1997, após a aprovação da Lei n. 9.394/96, o Decreto n. 2.208/97 impôs um conjunto de reformas à educação profissional no país. Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma curricular. Essa alteração introduziu a noção de competência como referência primordial. A concepção era que um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adota-se assim uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. (LOPES, 2002a)

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) produziu estudos guiados por esses princípios e foram encaminhados à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, dos quais se originaram as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional. (DCNs e RCNs)

A primeira legislação em que a pedagogia das competências aparece explicita é na Resolução CNE/CEB n. 3/98. Essa Resolução trata então da Institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nascida sobre os ideais neoliberais do Governo de Fernando Henrique Cardoso.

O Documento, então, visa trazer definições doutrinárias, princípios, procedimentos e fundamentos para a organização pedagógica e curricular dos diversos sistemas de ensino, vinculando a educação às práticas sociais do mundo do trabalho. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a qualificação é enfocada como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho (FERRETTI, 2000).

O Parecer CNE/CEB n. 15/98 que basila a Resolução CNE/CEB n. 03/98 traz explicitamente a ideia que se espera no novo Ensino Médio. A superação da nefasta dualidade intrínseca ao ensino médio, qual seja, preparar um técnico executor de tarefas e preparar para o vestibular. Mello (1998, p. 35) trata da Pedagogia das Competências como referência a LDB, no sentido de estabelecer disciplinas ou conteúdo específicos. Destaca **competências de caráter geral** das quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma identidade autônoma. E indica alguns pressupostos que devem ser seguidos: (MELLO, 1998, p. 36)

- Visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surrendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais.
- Disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo.
- Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas.

- Reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir.
- Reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada socio-interativamente na sala de aula, no trabalho, na família e em todas as demais formas de convivência.
- Reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais.

Com essa leitura, a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizaria mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Propunha-se aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

As DCNEM trariam então, segundo (RAMOS, 2002, p. 404) uma diferenciação entre qualificação e habilidades profissionais que os alunos adquiririam pela formação profissional:

A lista de competências resultante desse trabalho equivale ao perfil profissional. Por se referirem à área, essas competências são abrangentes e definidas, portanto, como competências gerais. As habilitações profissionais são recortes específicos dessas áreas, a se constituírem como profissões associadas aos títulos definidos pelo diploma de técnico de nível médio. Como a regulamentação abrange somente a área profissional, é possível que haja uma expansão do número de habilitações propostas pelas instituições formadoras ou uma grande diversidade curricular para uma mesma habilitação. Podem também ocorrer organizações curriculares equivalentes para habilitações diversas. Dessa forma, será o mercado de trabalho o principal regulador do exercício profissional, com populações de formandos encontrando severas barreiras ao exercício da atividade para a qual teriam sido formados. Isso nos indica que a reforma da educação profissional no Brasil não está livre das tensões que atingem o conceito de qualificação, incidindo sobre a forma e o conteúdo da formação.

Já na Resolução CNE/CEB n. 3/98 o princípio da Competência é trazido no art. 4º como fonte de conteúdo e forma de conteúdo para as finalidades a que se destina o Ensino Médio. Traz também a construção da significação social sobre o mundo físico e natural, daí vê-se a preocupação que as relações sociais implicam na formação do egresso. A contribuição das Ciências, Letras e das Artes para a construção de competências para o exercício da cidadania e também do trabalho.

O artigo 5º apresenta a relação das Competências e sua manifestação nos currículos. Nota-se que a preocupação da prevalência da construção de competências cognitivas e sociais sobre a mera informação. Assim, preocupa-se com os efeitos da aprendizagem sobrepostas à quantidade de informação obtida pelo aluno. Bem como as metodologias utilizadas para alcançar tal objetivo, usando as ressignificações, desconstruções sociais a experimentação e resolução de problemas, prevalecendo-se a prática sobre a teoria. Essas competências têm de estar vinculadas ainda sentimentos e afetividade do aluno.

Envolve-se ainda nesse contexto as avaliações que deverão ser consideradas as competências básicas adquiridas, entretanto, não propõe meios nem exemplos, afirmindo-se apenas que será competência do MEC a realização.

No inciso IV, do artigo 7º propõe-se a interdisciplinaridade como mecanismo para estimulação das competências comuns. No Parecer CNE/CEB n. 15/98 que subsidia a Resolução, destaca-se que:

Interdisciplinaridade e Contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. Juntas elas se compararam a um trançado cujos fios estão dados, mas cujo resultado final pode ter infinitos padrões de entrelaçamento e muitas alternativas para combinar cores e texturas.

Os ensinamentos da psicologia de Piaget e Vigotsky foram convocados para explicar a interdisciplinaridade e a contextualização porque ambas as perspectivas teóricas se complementam naquilo que, para estas DCNEM é o mais importante: a importância da aprendizagem sistemática, portanto da escola, para o desenvolvimento do adolescente.

Ademais, as competências terão de ser vinculadas às Áreas de Conhecimento em aspectos especificamente identificados no artigo 10. A relação com a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias deverá ser embasada na compreensão do sistema simbólico das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. Confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

A *nova legis* então visa analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, através da relação dos textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. A compreensão e uso a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, bem como conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

A compreensão dos princípios das tecnologias da comunicação e da informação também devem ser associadas aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar. O entendimento da natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias. Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (CNE/CEB, 1998, p. 15)

Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias a competência terá de favorecer o aluno a compreender as diversas formas de relação do mundo social com as ciências naturais e suas variáveis através da compreensão de dados estatísticos. Ainda perceber sua relação social e mundo digital e tecnológico e as ciências naturais. (Idem, 1998)

Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias se vislumbra desenvolver a competência de percepção dos elementos cognitivos, sociais,

afetivos e culturais e sua relação com a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos e a relação físico-espacial que delas se originam. (CNE/CEB, 1998, p. 18)

Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe. Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida. (CNE/CEB, 1998, p. 19)

A referida Resolução é inaugural no que se refere à institucionalização da Pedagogia das Competências. As habilidades, conhecimentos, práticas e percepções que o aluno deve desenvolver na sua vivência escolar traduz-se em buscar conhecer e se relacionar desenvolvendo-se socialmente com a informação obtida, suas cognições e a interação nos diversos meio onde ele se estabelece como indivíduo e como sujeito ativamente social.

A partir do Aviso Ministerial n. 382/98, documento provocador, oriundo do MEC, dirigido à Câmara de Educação Básica – CEB, esta foi instada a emitir parecer, a fim e regulamentar e preencher as brechas legais, conceituais e pedagógicas não elencadas pelo Decreto n. 2.208/97 para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, o Aviso Ministerial enumerou as premissas para dar origem ao Parecer CEB/CNE n. 19/99.

Assim, requisita-se à CEB que proponha as diretrizes que devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área. Atenta-se ainda no Aviso a observação de que cada instituição deve 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 em que o curso será implementado.

A partir do Parecer CNE/CEB n. 16/99, que embasa todos os argumentos para a criação da Resolução CNE/CEB n. 4/99, que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Basicamente o Decreto trata da modulação da educação profissional de nível técnico e da certificação de competências trazidas pelo então Decreto n. 2.208/97.

Assim descrevia o Parecer n. 16/99:

Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho.

Quanto à certificação de competências, todos os cidadãos poderão, de acordo com o artigo 41 da LDB, ter seus conhecimentos adquiridos “na educação profissional, inclusive no trabalho”, avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos.

A grande idealização trazida no parecer referia-se quando competências básicas deveriam ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre então um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social.

No teor do documento os pareceristas trazem a união dos princípios gerais da educação com princípios específicos da educação profissional de nível técnico. Em continuidade, o texto traz a criação de um princípio normativo, explícito, denominado Princípio para a laboralidade. Assim, é estipulado:

Competências para a laborabilidade

O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos desse Parecer, entende-se por competência 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.

Segundo o texto, alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de

problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando a profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

Inaugura um novo conceito no vetusto binômio “saber-fazer”, o texto do parecer faz a indicação de que a vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho.

Observação trazida por Deluiz, (2001, p. 2) em que o modelo de Competências trazido pela Resolução CNE/CEB n. 4/99, sucinta a ideia de controle laboral do indivíduo pelos próprios colegas, o que inaugura uma nova forma diretiva do trabalho pelo empregador.

No modelo das competências o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados – que se convertem em uma comunidade social de colaboradores –; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos.

O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento.

Este conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões,

ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática.

No contexto da Resolução CNE/CEB n. 4/99, esses valores axiológicos surgem em texto normativo, há a efetiva positivação daquelas ideias e concepções pedagógicas. Vê-se claramente no Art. 3º, III a seguinte referência legal: “*Art. 3º São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3º da LDB, mais os seguintes: III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade*”.

A definição da Pedagogia das Competências ganha materialidade na educação profissional de nível técnico no art. 6º da referida resolução, assim, *ipsis literis*:

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

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

- I - Competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II - Competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III - Competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

A competências então seria dividida em três segmentos. A competência adquirida na formação geral e propedêutica, aquela trazida pela escola no Ensino Fundamental e Médio. A competência aquisitiva adquirida com a prática e experiência da formação que a própria área técnica possibilita, e a competência profissional adquirida no contexto da qualificação buscada ou oferecida ao trabalhador nos cursos de aperfeiçoamento profissional.

Em seguida no Art. 7º a Resolução confere à Escola a autonomia para organizar a oferta dos cursos baseado na pedagogia das competências:

Art. 7º Os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola, consideradas as competências indicadas no artigo anterior.

Fica estipulado ainda que no texto do histórico escolar, emitido pela escola, será constado as competências do perfil do profissional ali formado, conforme letra da lei do §4º, art. 14 da Resolução, “*§ 4º Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas deverão explicitar, também, as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso.*” Tal prerrogativa será do MEC que criará um sistema nacional de certificação de competências.

A resolução do Conselho Nacional da Educação, que estabeleceu as diretrizes curriculares do ensino médio, abriu a possibilidade de as escolas incluírem conteúdos professionalizantes (25% das disciplinas), que poderiam ser incorporados como créditos válidos para a integralização de um curso técnico.

Sendo assim, a certificação educacional das áreas profissionais existe apenas no ensino médio técnico e no ensino superior. As políticas de educação desenvolvidas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, tanto as realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) quanto as implementadas pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), não propuseram mecanismos para reconhecer conhecimentos dos milhares de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e/ou apresentam defasagem idade/escolaridade, e que são portadores de experiências de trabalho, seja para a continuidade de estudos, seja para a qualificação e requalificação profissionais.

O MEC produziu três documentos referenciais sobre certificação. O primeiro é o Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências. Versão preliminar – fevereiro de 2000, e o segundo, o Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional baseada em Competências – SAC – outubro de 2000. O terceiro documento, "Organização de um Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências – SNCBC", foi enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em novembro de 2002, no estertor da gestão tucana. No Governo Fernando Henrique Cardoso, o MEC e o MTE desenvolveram algumas iniciativas para a criação de mecanismos de certificação, que, entretanto, não resultaram em medidas concretas (Moraes et al., 2002).

Atualmente, cabe ao MEC organizar e divulgar Cadastro Nacional de Instituições de Ensino voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e Estudantes

Matriculados e Certificados ou Diplomados, no âmbito do Sistema Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (SISTEC).

A Resolução CNE/CEB n. 4/99 inaugurou, portanto, a Pedagogia das Competências no âmbito da Educação Profissional de Nível Técnico. A concepção trazida visava a adequação e integração entre os saberes técnicos e convivência social, buscando a democratização das relações entre trabalhador, educação e formação profissional.

O texto normativo explicita em seu anexo a criação de vinte áreas profissionais, estabelecendo a carga horária mínima correspondente. Estão contempladas as áreas (BRASIL, 1999): 1. Agropecuária 1.200, 2. Artes 800, 3. Comércio 800, 4. Comunicação 800, 5. Construção civil 1.200, 6. Design 800, 7. Geomática 1.000, 8. Gestão 800, 9. Imagem pessoal 800, 10. Indústria 1.200, 11. Informática 1.000, 12. Lazer e desenvolvimento, social 800, 13. Meio ambiente 800, 14. Mineração 1.200, 15. Química 1.200, 16. Recursos pesqueiros 1.000, 17. Saúde 1.200, 18. Telecomunicações 1.200, 19. Transportes 800, 20. Turismo e hospitalidade.

Em cada área, a Resolução estipula as competências que necessariamente deverão ser desenvolvidas. Este se localiza na área 10, Indústria.

10 ÁREA PROFISSIONAL: INDÚSTRIA

10.1 Caracterização da área

Compreende processos, contínuos ou discretos, de transformação de matérias primas na fabricação de bens de consumo ou de produção. Esses processos pressupõem uma infra-estrutura de energia e de redes de comunicação. Os processos contínuos são automatizados e transformam materiais, substâncias ou objetos ininterruptamente podendo conter operações biofísicoquímicas durante o processo. Os discretos, não contínuos, que geralmente requerem a intervenção direta do profissional caracterizam-se por operações físicas de controle das formas dos produtos. Com a crescente automação, os processos discretos tendem a assemelhar-se aos processos contínuos, de modo que o profissional interfira de forma indireta por meio de sistemas microprocessados. A presença humana, contudo, é indispensável para o controle, em ambos os processos, demandando um profissional apto para desenvolver atividades de planejamento, instalação, operação, manutenção, qualidade e produtividade. As atividades industriais de maior destaque, excluídas as da indústria química, são as de mecânica, eletroeletrônica, automotiva, gráfica,

metalurgia, siderurgia, calçados, vestuário, madeira e mobiliário e artefatos de plástico, borracha, cerâmica e tecidos, automação de sistemas, refrigeração e ar condicionado.

10.2 Competências profissionais gerais do técnico da área:

- Coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na instalação, na produção e na manutenção, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativa e de pessoas.
 - Aplicar normas técnicas de saúde e segurança no trabalho e de controle de qualidade no processo industrial.
 - Aplicar normas técnicas e especificações de catálogos, manuais e tabelas em projetos, em processos de fabricação, na instalação de máquinas e de equipamentos e na manutenção industrial.
 - Elaborar planilha de custos de fabricação e de manutenção de máquinas e equipamentos, considerando a relação custo e benefício.
 - Aplicar métodos, processos e logística na produção, instalação e manutenção.
 - Projetar produto, ferramentas, máquinas e equipamentos, utilizando técnicas de desenho e de representação gráfica com seus fundamentos matemáticos e geométricos.
 - Elaborar projetos, leiautes, diagramas e esquemas, correlacionando-os com as normas técnicas e com os princípios científicos e tecnológicos.
 - Aplicar técnicas de medição e ensaios visando a melhoria da qualidade de produtos e serviços da planta industrial.
 - Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas, correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade.
 - Desenvolver projetos de manutenção de instalações e de sistemas industriais, caracterizando e determinando aplicações de materiais, acessórios, dispositivos, instrumentos, equipamentos e máquinas.
 - Projetar melhorias nos sistemas convencionais de produção, instalação e manutenção, propondo incorporação de novas tecnologias.
 - Identificar os elementos de conversão, transformação, transporte e distribuição de energia, aplicando-os nos trabalhos de implantação e manutenção do processo produtivo.
 - Coordenar atividades de utilização e conservação de energia, propondo a racionalização de uso e de fontes alternativas.
- 10.3 Competências específicas de cada habilitação A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.
- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas.

Essa Resolução permaneceu em vigor de 1998 a 2012. Portanto, a Pedagogia das competências encontrou eco nos documentos curriculares da instituição.

3.2 - Os princípios legais da qualificação sob a ótica do trabalho como princípio educativo

Em 2012, entra em vigor a Resolução CNE/CEB n. 6 de 20 de setembro de 2012, instituindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que através do seu artigo 42 revoga expressamente a Resolução CNE/CEB n. 4/99.

Art. 42 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial as disposições da Resolução CNE/CEB n. 4/99 e da Resolução CNE/CEB n. 1/2005¹⁷.

Mudanças nesse padrão foram gestadas a partir de 2003, quando o Ministério da Educação, através da SEMTEC organizou dois seminários que foram o marco da discussão da integração do Ensino Médio ao Ensino Profissional. Vale dizer que é nesse ano que teve início o mandato do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), o qual trazia, por sua origem operária e trajetória política de sindicalista, a expectativa de mudanças, notadamente no campo social e em favor dos trabalhadores.¹⁸

O primeiro Seminário Nacional recebeu o título “Ensino Médio: Construção Política” e ocorreu em Brasília em maio de 2003. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas” realizado também em Brasília no ano de 2004,

¹⁷ RESOLUÇÃO n. 1, de 3 de fevereiro de 2005. 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 n. 5.154/2004.

¹⁸ Em nenhum outro terreno das políticas públicas, o governo Lula pode reivindicar tanto sucesso quanto no plano social, ainda que considerações sobre a extensão e a sustentabilidade no longo prazo sejam de rigor. Sua base foi a economia, que apresentou uma combinação de continuidade das políticas “neoliberais” herdadas do governo anterior, mais o benefício do ambiente internacional, de 2003 a 2008, muito favorável ao crescimento brasileiro: nunca antes na história do mundo, a economia mundial cresceu tanto, com tanta valorização das commodities exportadas pelo Brasil. (ALMEIDA, 2010)

específico da educação profissional e tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.

Para Pacheco (2010) os defensores da unificação entre os níveis de ensino entendiam que o desenvolvimento da habilitação profissional no ensino médio é uma possibilidade legal e necessária aos jovens brasileiros, devendo-se ter assegurada a formação geral, de acordo com as finalidades dispostas no artigo 35 e com os princípios curriculares a que se refere o artigo 36, formando, assim, uma rede interligada e lógica de princípios e razões que nunca deveriam ter-se separado.

Como fruto desses seminários, o governo federal instituiu o Decreto n. 5.154/2004, que possibilitava a educação profissional de se integrar e se articular à educação escolar, além de definir as possibilidades de oferta de cursos em cada uma das etapas e dos níveis da educação nacional. Nesse contexto, a discussão de se construir um projeto politécnico de formação profissional é retomada. A formação profissional orientada exclusivamente para o mercado de trabalho é revista e o conceito de qualidade social passa a fazer parte dos novos projetos de curso.

Do ponto de vista institucional, em 2006 é iniciada a expansão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica inclusive em municípios interioranos distantes dos centros urbanos, objetivando uma sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais. A partir desse período é construído um novo e inédito projeto de ensino técnico no Brasil.

A expansão desta nova forma de ver o ensino profissional é fortalecida e potencializada com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, que coloca em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade, “objetivando uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida”. (BRASIL, 2010)

A denominação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sido utilizada, senso comum, como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior. Na legislação vigente, o termo rede

associado à educação profissional, até então, aparecia somente no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001.

Na Lei n. 11.892/2008, o termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento. É nessa via que tem se utilizado a perspectiva de rede para o estudo das organizações como redes sociais, ou seja, ligadas por um tipo específico de relação social. (PACHECO, 2010)

O desenvolvimento científico e tecnológico está associado ao desenvolvimento econômico, político e social. Seguindo esta linha específica de entendimento, produzir novas tecnologias e disseminá-las democraticamente é tarefa essencial em qualquer projeto nacional que se pretenda inclusivo, distributivo, soberano e democrático. A educação tecnológica tem papel estratégico em um projeto desta natureza. Segundo Bastos (1998, p.11-30), seu papel é:

(...) registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse os limites das simples aplicações técnicas, como instrumentos de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do homem, enquanto trabalhador e do país.

A partir de 2011, os Institutos Federais já se estruturavam fisicamente, graças ao crescimento da economia e novas legislações, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Emenda Constitucional n. 59/2009 – que extinguiu a Desvinculação das Receitas da União (DRU) – e dispôs sobre outras medidas, que permitiram ao País aumentar o volume de recursos destinados à Educação.

Porém, as mudanças pedagógicas, introduzidas em 2004, pelo Decreto n. 5.154/04 ainda não se refletia nos Planos Pedagógicos da Educação Profissional Tecnológica em nível técnico. A demanda provocada pelas mudanças na legislação e nos investimentos proposta no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por si só, já indica a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer

CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 3/98), além de se identificarem outros motivos que reforçam essa necessidade¹⁹.

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi justificada em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

As justificativas para elaboração de novas diretrizes curriculares para o ensino médio estão anunciadas no parecer CNE/CEB n. 5/2011 e dizem respeito a mudanças recentes na legislação e política educacionais, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a ampliação da obrigatoriedade da escolarização, resultante da emenda constitucional n. 59, de novembro de 2009. Explicitam-se ainda outros motivos, ancorados nas novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (Brasil, 2011, p. 1)

Identificado pelo MEC que os avanços, modernização e sucesso que se esperava com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio lançadas em 1998 não alcançaram as mudanças necessárias para que o Ensino Médio e o Ensino Técnico, principalmente em relação à crescente população jovem que não encontrava na Educação um instrumento que lhes provesse o desenvolvimento humano digno.

De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010):

¹⁹ Durante o ano de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica –SETEC do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizaram conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais culminaram, no período de 05 a 08 de novembro de 2006, com a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira, com a participação de 2.761 participantes. Foi a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história. (BRASIL, 2010)

(...) constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. No Nordeste a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativas, com mais de 11 anos de estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6%. Especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa é, atualmente, da ordem de 8,3 milhões. A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (INEP, 2009).

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio era iminente. Para tanto, foi criada, em janeiro de 2010, pela Portaria CNE/CEB n. 1/2010, recomposta pela Portaria CNE/CEB n. 2/2010, a Comissão constituída na Câmara de Educação Básica - CEB do CNE que vinha trabalhando na atualização das várias Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em agosto de 2010, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC encaminhou ao CNE uma sugestão de resolução feita por especialistas daquela Secretaria e outros contratados especificamente para elaboração do referido documento. Juntamente com a proposta de resolução, a SEB encaminhou outros documentos para subsidiar as discussões, além de disponibilizar técnicos para acompanhamento dos trabalhos.

A proposta foi encaminhada aos membros do Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio que apresentaram, além das sugestões das Secretarias Estaduais de Educação, um documento coletivo discutido na reunião do Fórum, realizada em Natal, RN, em 1º de setembro de 2010. Em seguida, a mesma proposta foi submetida à apreciação de especialistas que deram suas sugestões na reunião conjunta com os membros da Comissão Especial da CEB e da Secretaria de Educação Básica do MEC, realizada nas dependências do CNE, em 17 de setembro de 2010.

No dia 4 de outubro de 2010, a sugestão de resolução destas Diretrizes foi discutida em audiência pública convocada pela Câmara de Educação Básica e realizada no CNE e contou com a participação de mais de 100 pessoas, entre educadores e representantes de entidades. Destaque-se que o mesmo

documento foi enviado ao Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, que, por sua vez, o encaminhou para as Secretarias Estaduais de Educação.

Foram recebidas diversas contribuições individuais e de associações, dentre as quais se destaca o documento enviado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em 16 de fevereiro de 2011, o relator participou da reunião do CONSED com os Secretários Estaduais de Educação, para informar sobre o andamento dos trabalhos de elaboração destas Diretrizes e solicitar a contribuição dos mesmos.

Segundo o Parecer CNE/CEB n. 5 de 2011 o grande desafio consistia na incorporação das grandes mudanças em curso na sociedade contemporânea, nas políticas educacionais brasileiras e em constituir um documento que sugira procedimentos que permitam a revisão do trabalho das escolas e dos sistemas de ensino, no sentido de garantir o direito à educação, o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, com a melhoria da qualidade da educação para todos.

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo (Parecer CNE/CEB n. 7/2010).

Conforme argumenta Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 1970 e 1980, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam.

Na década de 1990, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas, e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos estudantes. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e

por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante.

Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

Essa outra concepção da educação como qualidade social vê a relação intrínseca entre educação, os sujeitos sociais, as tecnologias e a cultura. Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que se refere à relação da Educação e Trabalho, propõem então uma nova concepção de pedagogia, visto que a Pedagogia das Competências não desenvolveu resultados que propiciaram mudanças significativas na Educação.

Neste sentido, o Parecer propõe então uma nova percepção para a dualidade Educação/Trabalho, qual seja, o trabalho como princípio educativo. Expressa o texto que a concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. O Parecer ainda considera que o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la, ainda que seja sujeito de sua história e de sua realidade.

Constitui-se então que o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades.

Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho.

Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. (BRASIL, 2011)

As novas diretrizes para o ensino médio materializam-se em texto normativo na Resolução CNE/CEB n. 2/2012 que, como dito alhures, ultrapassam a concepção da Pedagogia das competências e se materializa no trabalho como princípio educativo, vinculando os currículos do Ensino Médio a essa nova abordagem, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas pelo Parecer CNE/CEB n. 5/2011 e pela Resolução CNE/CEB n. 2/2012, revisam o

Parecer CNE/CEB n. 15/98 e a Resolução CNE/CEB n. 3/98 e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios quando da oferta de Ensino Médio.

A citada revisão se mostrou necessária em virtude das mudanças sofridas pela LDB e também para levar em consideração as novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais, construídas a partir de um grande debate nacional, partem do princípio de que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Adotada com a devida qualidade social, a educação deve contribuir para a construção do projeto de nação.

A superação das antigas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz por meio de novas construções pedagógicas no que se refere à qualificação e a relação do trabalho com a educação. As modificações podem ser observadas quando se expressa, literalmente, no corpo da norma, quando se observa no artigo 5º, II, da Resolução CNE/CEB n. 2/2012, *ipsis literis*:

Art. 5º - O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I – (...);
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

Segundo o Parecer CNE/CEB n. 5/2011, que é a base a construção da norma contida na Resolução n. 2/2012, o trabalho como princípio educativo é compreendido sob dois aspectos construtivos. O primeiro, porque considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é sujeito de sua história, que é produtor de sua realidade, se apropria e pode transformá-la. Já o segundo aspecto proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação da existência humana.

Nessa concepção, o trabalho é definido em seu sentido histórico e ontológico. Isto quer dizer que, o trabalho é ponto de partida para a produção científica. A ciência é o resultado de um processo empreendido pela humanidade, em um movimento permanente de construção de novos conhecimentos, na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais.

Também basila o desenvolvimento da tecnologia, através da transformação da ciência em força produtiva, que visa a satisfação das necessidades da humanidade. E ainda da produção da cultura, já que a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Esses documentos visam à construção de uma educação, principalmente do Ensino Médio, a partir de quatro dimensões da condição humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, as quais procura definir.

Nomear trabalho, cultura, ciência e tecnologia como centro das propostas curriculares para o ensino médio exige mais do que a busca pelos significados de cada um dos elementos que o compõe, e ultrapassa o sentido de justificá-los ou legitimá-los no discurso sobre o currículo.

Sinaliza-se para o necessário desafio de se buscar, juntamente com os sujeitos jovens e adultos aos quais essas proposições se destinam, os significantes desses conceitos como forma de desvelá-los e explorá-los na história, nas relações de poder e nos interesses que circundam as relações sociais entre o trabalho, a ciência, a tecnologia na contemporaneidade.

O texto normativo é expressão de uma prática social, o que torna igualmente relevante a compreensão das relações sociais que tencionam suas proposições, com vistas a superar sua limitação instrumental. Articulada ao eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura está a afirmação do trabalho como princípio educativo, orientação está presente nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (Brasil, 2011, 2012).

Essas orientações se baseiam na perspectiva de se tomar o trabalho como princípio educativo na medida em que os conteúdos e os métodos educativos estejam interessados em reconquistar, ou ainda, reconstruir a ideia de uma classe social excluída da sociedade capitalista pela exploração do trabalho.

A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Educação, ciência e tecnologia, no contexto contemporâneo, necessitam ser submetidas à crítica permanente. Assim, se faz necessário analisar e avaliar as proposições presentes nas diretrizes para o ensino médio e, ao mesmo tempo, alertar para a necessidade de que essas proposições não sejam fragilizadas pelas incorporações formais, instrumentais, mas que sejam, ao invés disso, submetidas à reflexão rigorosa por parte de todos os que com elas se envolverem. Caso contrário, surtirão o mesmo efeito neutros das tentativas, ainda que frustradas, anteriores de transformar a Educação em uma resposta satisfatórias às demandas sociais, sejam elas individuais ou coletivas.

No que se refere à Educação Profissional de Nível Técnico, são significativas as alterações promovidas na LDB pela Lei n. 11.741/2008, incorporando os dispositivos essenciais do Decreto n. 5.154/2004, ao qual se sobrepõe, inserindo-os no marco regulatório da educação nacional. Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a Seção IV-A do Capítulo II, que trata da Educação Básica. Assim, além da Seção IV, que trata do Ensino Médio, foi acrescentada a Seção IV-A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III, do Título V, para tratar da Educação Profissional e Tecnológica, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos arts. 39 a 42 da LDB.

Recentemente, o Decreto n. 5.154/2004 teve sua redação alterada pelo Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014, inclusive para ajustar-se aos termos da Lei n. 12.513/2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

Finalmente, em 2012, aprovou-se a Resolução CNE/CEB n. 6/2012, com base no Parecer CNE/CEB n. 11/2012, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual foi apresentada aos educadores brasileiros. A abordagem do Trabalho como Princípio Educativo está estampada no artigo 6º, III da Resolução:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:
(...)

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

A Educação Profissional Técnica ou Tecnológica, em quaisquer circunstâncias, enfoca a partir da Resolução CNE/CEB n. 06/2012 o trabalho como princípio educativo, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do artigo 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

No trabalho pedagógico, é essencial que o método de estudo restabeleça as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido se revele gradativamente em suas peculiaridades próprias. Então, é pressuposto essencial do chamado currículo integrado, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. (BRASIL, 2014, p. 48)

Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são, desta forma, entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de Trabalho como Princípio Educativo, simplesmente pelo fato deste ser compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana.

A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, o currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Estes dois princípios devem estar presentes em toda a Educação

Básica e, de modo especial, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e de organização. (BRASIL, 2014, p. 55)

CAPÍTULO 4

DO CEFET-SP AO IFSP: COMPETÊNCIAS E TRABALHO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO

Importante frisar, no início deste capítulo, que as fontes materiais para o trabalho são escassas. Acredita-se que parte do problema decorra do caráter secular da Instituição, dificuldades em políticas arquivísticas, embora a instituição que atualmente conta com 108 anos desde a sua criação, os documentos estão desorganizados e espalhados pelos 36 campus da instituição. Acrescenta-se a isso as constantes mudanças nas políticas educacionais adotadas pelos diferentes políticas de governo para a educação profissional.

O arquivo da Instituição não se encontra organizado, apenas em 2015, criou-se o Centro de Documentação e Memória do Câmpus São Paulo (CDM-SPO), cujos trabalhos de organização e arquivamento ainda não foram concluídos. Ainda assim, com os esforços dos servidores do CDM-SPO, conseguiu-se um documento nominado de Projeto Pedagógico do CEFET-SP, no qual se baseia esse capítulo.

4.1 - O projeto pedagógico do CEFET-SP/Escola Técnica Federal de São Paulo e a pedagogia das competências

O primeiro Projeto Pedagógico embasado nas diretrizes da Nova LDB de 1996 para o então CEFET-SP foi criado em 1998. Segundo esse documento, os esforços gerenciais das equipes das Diretorias de Departamento de Ensino das ETFs e CEFETs para a criação de um Projeto Pedagógico datavam desde a década de 1980, quando foram propostas novas bases curriculares para algumas habilitações profissionais. Esse trabalho, porém, nunca fora concluído.

Na década de 1990, iniciaram-se alguns encontros dos diretores dos Departamentos de Ensino das ETFs e CETEFS para a proposição e unificação das propostas pedagógicas dessas instituições, especialmente na questão

curricular para aperfeiçoamento da Educação Técnica daquelas instituições. (CEFET-SP, 1998)

A precursora desse esforço institucional de renovação do currículo da Educação Profissional foi a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, que em elogiado trabalho, apresentou no II Congresso Nacional de Educação Tecnológica no Paraná, em 1994, a proposta pedagógica de um modelo nacional, chamado de modelo da Escola de Natal.

Todavia, depois de conhecida a proposta, as escolas federais instaladas nos estados reivindicaram o direito de criar suas próprias propostas de revisão curricular autônoma e contextualizada. O pedido foi chancelado pelo Conselho das Escolas Técnicas Federais (CONDITEC), em janeiro de 1995 (CEFET-SP, 1998).

A então ETF de São Paulo, em fevereiro de 1995, reuniu os professores da Instituição para formar uma comissão com o objetivo de proceder-se uma análise curricular da Escola. A comissão foi criada em abril daquele ano, denominada Comissão de Análise Curricular da ETFSP.

Naquele ano de 1995, as comissões de Análises Curriculares de cada instituição se reuniam com vistas a trocar informações, objetivando apresentar ao MEC/SEMTEC, em dezembro daquele ano, o documento intitulado, “Construção do Plano Político-Pedagógico das EAFs, ETFs e CEFETS. O documento trazia propostas de diretrizes para o projeto político-pedagógico da Educação Tecnológica, que podem assim ser sintetizados: ampliação do conceito de currículo para as atividades desenvolvidas pela instituição; definição do conceito de Educação Tecnológica; participação coletiva; currículo flexível baseado na cidadania e as demandas do setor produtivo; intercâmbio entre instituições; respeito às peculiaridades locais; autonomia didático pedagógica; realização de estudos e pesquisas de avaliação de atendimento de cada Escola; participação popular e dos dirigentes na elaboração dos projetos; valorização e capacitação dos recursos humanos; disseminação do ensino a distância; participação do setor produtivo e trabalhadores nos conselhos deliberativos das Escolas; transformação das escolas em CEFETs. A SEMTEC também já havia se pronunciado naquela época e emitiu documento nesse mesmo sentido às instituições. (CEFET, 1998, p. 8)

A partir de 1997, posterior à criação do primeiro Projeto Pedagógico da Instituição, havia a necessidade da implementação dessas ideias em sala de aula. E ainda com as novidades e incertezas metodológicas, políticas regulamentadoras e sociais trazidas pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 1996, e as demais reformas que se anunciavam criaram uma nuvem de incertezas para as equipes pedagógicas reunidas em diversas comissões institucionais.

Houve ainda naquele contexto a discussão de qual linha filosófica teórica sustentaria o currículo da Instituição. As linhas de pesquisa para responder a essas questões seguiram estudos de Neidson Rodrigues, Pablo Gentilli, Celso Ferreti, Francisco Moreno de Carvalho, Maria José Birraque, José Carlos Libâneo, Cipriano Carlos Luckesi, entre outros.

Do ponto de vista das definições filosóficas o grupo de trabalho foi levado a estudos e debates que visaram a situação econômica e social atual e o papel da educação nesse contexto. Foram significativas as contribuições dos professores das áreas que, na nova organização do Ensino Médio, são organizadas como Ciências Humanas e Linguagens e Códigos que estão ligadas mais diretamente aos profissionais com formação em Sociologia, Filosofia, Geografia, História, Letras, Artes, etc. (CEFET-SP, 1998, p. 10)

O embasamento legal para a proposição de modelos de cursos, duração, carga horária e outras definições nesse sentido se deu pela Lei n. 9394/96, do Decreto n. 2.208/97 e pela Portaria Ministerial 646/97.

No Projeto Pedagógico da Escola Técnica Federal de São Paulo, na iminência de se transformar em CEFET, prevê-se na sua regulamentação e embasamento teórico os aspectos socioeconômicos e políticos informar que a Escola tem papel fundamental no mundo globalizado, estando presente na busca de minimizar as distorções e desigualdades regionais.

Interessante o aspecto assistencialista contido no referido Decreto, quando se prevê: “possibilitar aos estratos menos favorecidos melhores condições de vida.” Vê-se que a tradição secular, tecnicista, está enraizada na Educação Profissional. A ligação com mundo do trabalho, na década de 1990, ainda não suscitava discussões sobre a constante dualidade entre ensino técnico e do propedêutico. Ao menos não era essa a preocupação da época. Ao

que consta a grande necessidade dos dirigentes da Instituição era moldar a educação oferecida nos CEFETs a algum modelo filosófico existente.

Perpetuou-se a visão das funções da educação profissional como aquela que remedia os menos favorecidos da sorte. Porém, foi-se constituindo uma incipiente vinculação da qualificação com a escola formal. Vejamos o seguinte trecho do discurso do Presidente Wenceslau Braz: "A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriagues e ao crime. " (CEFET-SP, 1998, p. 12)

Ainda se observa no teor do documento analisado a preocupação com modelo econômico neoliberal adotado na Agenda do governo de FHC.

Para a economia brasileira, que enfrenta não só o desafio da estabilização, mas também da abertura, a intensidade das transformações estruturais decorrentes o intensificam a necessidade e a premência de uma política industrial e desenvolvimento ativa para o país. Algo que, certamente, a política econômica atual está longe de contemplar dentro do modelo neoliberal. (Op. cit. p. 19)

Pelo que se percebe, a instituição busca sempre se adequar aos mais recentes estudos sobre as áreas lá ensinadas. Isso tudo favorecido pela localização da Instituição, na capital mais moderna da América Latina no que se refere ao desenvolvimento de tecnologias. Assim, a educação tem de acompanhar o movimento da globalização e do mercado. A necessidade de formar mão de obra qualificada para o mercado parece ser a maior preocupação do Governo FHC, percebe-se que isso se refletia nas escaldas hierárquicas horizontal de poder. Os funcionários do alto escalão do governo mostravam essa preocupação nos documentos norteadores da política da Educação no Ensino Médio e Técnico, tais como Ofícios Circulares, Fóruns e encontros nacionais como o Departamento de Desenvolvimento de Ensino do MEC, o Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais (CONDITEC) e o II Congresso Nacional de Educação Tecnológica do Paraná, em 1994. Todavia, percebe-se pela leitura do Projeto Pedagógico do CEFET-SP, em sua contextualização dos aspectos econômicos da educação, que a Escola segue uma diretriz divergente.

Nossa proposta é, antes de tudo, a concepção de um processo educativo que tem consciência das várias crises pelas quais o país e o mundo passam: desde a grave crise social até a crise de valores. É nosso objetivo assim como deve ser o de toda relação dialógico-educadora resgatar valores humanos atuando assim nas questões afetivas (as relações humanas) que parece estarem fortemente abaladas. (CEFET-SP, 1998, p, 29)

O que se verifica é que o contexto do professor é o de maior influência na formação e execução do currículo. Assim, a escola se identifica mais com o que o professor, enquanto regente de aulas, ministra em seus conteúdos do que as diretrizes curriculares implantadas em sistema vertical de orientação pedagógica.

No entanto, na metodologia do projeto de reformulação curricular e seus fundamentos filosóficos, é latente a preocupação com o controverso momento em que o país atravessava na década de 1990. Alguns pensadores da educação deram suporte à construção da proposta curricular:

Para a teoria do currículo da Escola foram adotadas como suporte do método dialético Matos Vilar, Freire, Libâneo, Apple, Giroux, Buffa e Arroyo. A elaboração de uma proposta pedagógica, no âmbito deste trabalho, significa a construção de uma alternativa ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem que, refletindo a filosofia que sustenta a concepção do currículo, possibilite uma unidade ao trabalho da Escola, aumentando assim as oportunidades de superação da dicotomia entre conhecimento teórico e prático, e consequente fragmentação entre o saber e fazer, entre áreas técnicas e de formação geral e profissional. (CEFET-SP, 1998, p. 38)

Nesse sentido, estabelece-se o currículo da ETFSP como elemento mediador entre: a sociedade e a escola; a Cultura e suas aprendizagens socialmente significativas; a teoria e a prática. Assim, na construção do objetivo e do conteúdo, do ponto de vista didático-pedagógico, o currículo, segundo o Projeto Pedagógico do CEFET, visará expressar o papel social competido à Escola. Como elementos estruturadores básicos do currículo estão os princípios pedagógicos da prática social concreta, a contextualização, e da interdisciplinaridade.

Assim, ao elaborar o seu currículo, a ETFSP entendeu que ela não pode deixar de considerar a realidade sócio-cultural ou mesmo antropológica do homem. O mundo está em transição, a sociedade brasileira, portanto, também está em transição, e a nossa escola não pode continuar a mesma: sua mudança é um imperativo sob pena de ficar relegada a um papel secundário e, mais que isso, ficar sem papel. (CEFET-SP, 1998, p. 28)

O projeto Pedagógico do CEFET, construído em 1998, traz como proposta pedagógica, inspirados em ideias filosóficos, e não só tecnicistas, a construção de uma nova concepção de currículo, possibilitando unidade entre trabalho, Escola e Sociedade.

A elaboração de uma proposta pedagógica (...) busca ainda favorecer a superação da dicotomia entre conhecimento teórico e prático, a fragmentação entre o 'saber' e o 'fazer'; entre a área técnica e a formação geral, entre educação geral e educação profissional. (CEFET, 1998, p. 38)

De acordo com essa proposta pedagógica contida no Projeto Pedagógico de 1998, a nova concepção da mudança de ETF-SP para CEFET-SP tenta superar a histórica dialética entre ensino propedêutico e o ensino técnico ou educação tecnicista. A instituição buscava acompanhar novos rumos, como os processos tecnológicos desenvolvidos na área de tecnologia e as recentes transformações na economia do mercado de trabalho, trazidos pela globalização, abertura de mercado e a invasão das novas tecnologias nos processos produtivos.

No Brasil, essa diferenciação se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social. Durante muito tempo o atual ensino médio ficou restrito àqueles que prosseguiriam seus estudos no nível superior, enquanto a educação profissional era destinada aos órfãos e desvalidos, os 'desfavorecidos da fortuna'.

Assim, a educação profissional era destinada àqueles que estão sendo preparados para executar o processo de trabalho, e a educação científico-acadêmica destinada àqueles que vão conceber e controlar este processo. Essa sempre foi a visão que separou a educação geral, propedêutica da educação

específica profissionalizante. Reduz, assim, a educação profissional a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho.

No decorrer do documento Projeto Pedagógico do CEFET-SP, percebem-se as tendências pedagógicas que a Instituição pretende adotar. No corpo do texto são citadas as tendências pedagógicas de Libâneo, quais sejam, a linha liberal e a progressista²⁰. O Corpo Técnico Pedagógico do CEFET/SP justifica a aderência pela Linha Progressista, e ainda escolhem a tendência “Crítico Social do Conteúdos” para orientar a construção do currículo da instituição.

A opção por um linha crítico-social dos conteúdos

Para que esta proposta possa manter a coerência desejada entre seus postulados teóricos e sua manifestação na

²⁰ As **tendências pedagógicas** são divididas em liberais e progressistas. A pedagogia liberal acredita que a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais, baseadas nas aptidões individuais. Dessa forma, o indivíduo deve adaptar-se aos valores e normas da sociedade de classe, desenvolvendo sua cultura individual. Destacam-se quatro tendências **pedagógicas liberais**:

Tradicional: tem como objetivo a transmissão dos padrões, normas e modelos dominantes. Os conteúdos escolares são separados da realidade social e da capacidade cognitiva dos alunos, sendo impostos como verdade absoluta em que apenas o professor tem razão.

Renovada: a educação escolar assume o propósito de levar o aluno a aprender e construir conhecimento, considerando as fases do seu desenvolvimento. Os conteúdos escolares passam a adequar-se aos interesses, ritmos e fases de raciocínio do aluno.

Renovada não-diretiva: há uma maior preocupação com o desenvolvimento da personalidade do aluno, com o autoconhecimento e com a realização pessoal. Os conteúdos escolares passam a ter significação pessoal, indo ao encontro dos interesses e motivação do aluno.

Tecnicista: enfatiza a profissionalização e modela o indivíduo para integrá-lo ao modelo social vigente, tecnicista. Os conteúdos que ganham destaque são os objetivos e neutros. O professor administra os procedimentos didáticos, enquanto o aluno recebe as informações. Já as **tendências pedagógicas progressistas** analisam de forma crítica as realidades sociais, cuja educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade. Ela assume um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo. É dividida em três tendências:

Libertadora: o papel da educação é conscientizar para transformar a realidade e os conteúdos são extraídos da prática social e cotidiana dos alunos. Os conteúdos pré-selecionados são vistos como uma invasão cultural. A metodologia é caracterizada pela problematizar da experiência social em grupos de discussão. A relação do professor com o aluno é tida como horizontal em que ambos passam a fazer parte do ato de educar.

Libertaria: a escola propicia práticas democráticas, pois acredita que a consciência política resulta em conquistas sócias. Os conteúdos dão ênfase nas lutas sociais, cuja metodologia está relacionada com a vivência grupal. O professor torna-se um orientador do grupo sem impor suas ideias e convicções.

Crítico-social dos conteúdos: a escola tem a tarefa de garantir a apropriação crítica do conhecimento científico e universal, tornando-se uma arma de luta importante. A classe trabalhadora deve apropriar-se do saber. Adota o método dialético, esse que é visto como o responsável pelo confronto entre as experiências pessoais e o conteúdo transmitido na escola. O educando participa com suas experiências e o professor com sua visão da realidade. (LIBÂNEO, 1994)

prática da Escola, são indicadas algumas orientações de como o trabalho pedagógico deve ser organizado. Estas indicações estão amplamente amparadas na tendência apontada por Libâneo como a “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” e nas suas disposições da nova legislação de ensino. (CEFET-SP, 1998, p. 42)

Aqui se vê a prevalência da autonomia da Instituição para escolher inspiração para o currículo. Observa-se, considerando as políticas neoliberais, capitalistas, com a abertura de mercado adotada nos anos de 1990, que a instituição, autarquia que goza de autonomia administrativa, opta por seguir a linha progressista e crítico-social como pedagogia inspiradora. Nota-se uma saudável desobediência civil-institucional por parte do CEFET.

Segundo Libâneo (1994) a pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicionais e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre transmissão dos conteúdos e a assimilação entre a transmissão ativa por parte de um aluno concreto, inserido num contexto de relações sociais. Dessa articulação resulta o saber criticamente elaborado.

As propostas dessa tendência:

(...) foram desenvolvidas, no Brasil, por Demerval Saviani, o qual se baseia em vários autores, como Marx, Gramsci, Kosik, Snyders, entre outros. Junto a Saviani, temos vários outros educadores que elaboram a favor desta corrente, dos quais destacamos José C. Libâneo, Carlos R. J. Cury e Guiomar N. de Mello. Entendida nesse sentido, a educação, na definição de Demerval Saviani, citador por Libâneo, é “uma atividade mediadora no seio da prática social global”, ou seja, uma das mediações pelo qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada. (CEFET-SP, 1998, p. 41)

Como as outras tendências progressistas, a crítico-social dos conteúdos também está preocupada com a função transformadora da educação em relação à sociedade, sem, com isso, negligenciar o processo de construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos acumulados pela humanidade.

Segundo Aranha (1996), a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, ou, como também é conhecida, a Pedagogia Histórica-Crítica, busca: “Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências.” (ARANHA, 1996, p. 216).

Pode-se perceber, na fundamentação desta tendência, uma preocupação com a transformação social, contudo, para tal, parte-se da compreensão da realidade, a partir da análise do mundo do trabalho, das vivências sociais, buscando entendê-lo não como algo natural, mas sim construído culturalmente - torna-se importante no processo de transformação social a mediação cultural.

Da mesma maneira, é imprescindível conceber que a educação - via escola - trabalhe amplamente com os conteúdos. Neste caso, Libâneo (1994), a respeito do papel da escola, diz que:

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia 'dos conteúdos' é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. (LIBÂNEO, 1994, p. 69)

E continua afirmando:

Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos, que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é 'uma atividade mediadora no seio da prática social global', ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada

(sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada. (LIBÂNEO, 1994, p. 69)

Para Libâneo, portanto, é fundamental que se entenda que:

A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade". (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Entendendo, pois, que o processo educativo:

... é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, somente é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de distinguir-se a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado. (...) não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico para a democratização da sociedade, na medida em que se comprehende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico". (SAVIANI, 1987, p. 80).

O PP do CEFET/SP propõe sugestões para adequar o modelo da tendência pedagógica adotada ao sistema de ensino da escola e sua estrutura. Basicamente, a nova concepção busca obedecer ao art. 13 da NLDB/1996 que determina que os docentes devem, entre outras coisas, participar ativamente do planejamento pedagógico, das avaliações, e do desenvolvimento profissional.

No que se refere à Pedagogia das Competências, o documento traz a noção de que as competências que deverão ser certificadas se referem a um segmento que deverá ser desenvolvida na formação integral, em cada módulo ou em conjunto organizado em módulos. A definição que o CEFET usa para Competência se baseia na definição de Elenice M. Leite em sua obra: *Trabalho e qualificação*; publicada no livro: Reestruturação Produtiva e Mercado de Trabalho no Brasil. Os estudiosos brasileiros são os pensadores da educação

que mais se assemelham à definição trazida por *Bernard Porcher*, em seu trabalho *Du Référentiel á La L'Evaluation*, produzido na França em 1992.

Embora a noção de competência esteja sujeita a inúmeras interpretações, trabalharemos, neste documento, como competência enquanto “saber construído, mediante a conjugação da teoria e da prática”. Uma competência pode então ser traduzida como um conjunto de conhecimentos e capacidades organizados para a realização de uma determinada atividade ou um grupo de atividades presentes num projeto, por exemplo. As competências devem ser sempre contextualizadas e atualizadas, tendo em vista seu caráter de ligação com o objetivo bastante definido em termos práticos. (CEFET-SP, 1998, p. 44)

O Documento reconhece a polissemia do termo competência, e escolhe a noção de “saber construído, mediante a conjugação da teoria e prática” (CEFET, 1998). Pois, considera que uma Competência pode ser traduzida em um conjunto de conhecimentos e capacidades organizados para a realização de uma determinada atividade ou um grupo de atividades presentes num projeto. As competências devem ser sempre contextualizadas e atualizadas, tendo em vista seu caráter de ligação com um objetivo bastante definido em termos práticos. Prevalecendo o sendo de “Formação por Competências. (CEFET/SP, 1998, p. 44-45)

O documento exemplifica como deve ser aplicada a Formação por Competências ao apresentar a situação hipotética de um aluno de um Módulo do curso de Mecânica pretenda desenvolver a competência para fazer projetos mecânicos. O que se espera ao final do curso é que aluno possa apresentar um projeto, desenvolvido durante todo o módulo, o que será objeto de uma orientação por todos os professores que lecionam nesse módulo, seja de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Desenho, Projetos ou outras disciplinas. Preferencialmente, espera-se que essa atividade seja desenvolvida durante uma apresentação pelo próprio aluno, nos moldes de uma defesa de monografia, usual nos cursos de especialização, mestrado e doutorado. (CEFET-SP, 1998, p. 45)

Assim, espera-se do professor que os erros, as impropriedades e outros problemas em relação ao projeto final devem ser repassados para o aluno, dando a ele a oportunidade de refazer o trabalho nos aspectos em que ainda

permaneçam suas dificuldades. Se um aluno apresenta trabalho em que o relatório possua erros nos termos técnicos em inglês que, dentro de um critério pré-estabelecido sejam inadmissíveis, deverá ser orientado para retomar os estudos desta disciplina, ainda que com formas alternativas que a Escola possa oferecer para apresentar seu trabalho posteriormente, com limites preestabelecidos.

Com relação à avaliação das competências, o conceito trazido pelo Projeto Pedagógico do CEFET/SP é que a adoção de uma sistemática de avaliação diagnóstica de entrada, em que o aluno que demonstre possuir a competência ensejada em determinado módulo, possa ser antecipadamente certificado.

O que se apresenta como resultados de estudo sobre a avaliação realizado pelo grupo de reformulação é resultado, além da experiência dos professores, dos estudos e trabalhos do Professor José Carlos Libâneo, op. cit. e Cipriano Carlos Luchesi, especialmente no caso deste último do texto “Verificação ou Avaliação: o que pratica a Escola?”, In Ideias do Projeto de Ensino e a Avaliação. São Paulo, FDT, 1990. (CEFET-SP, 1998, p. 45)

O PP ainda estabelece que:

A avaliação deve consistir também na demonstração daqueles alunos que não possuam conhecimentos básicos suficientes para o desenvolvimento da profissionalização, devendo a Escola oferecer-lhe a oportunidade de complementação dessa formação através de módulos de acesso, organizados especialmente para essa finalidade, não deixando simplesmente de atender a certo candidato com essa característica ou leva-los a exclusão pela repetência ou evasão. (CEFET/SP, 1998, p. 47)

Assim, inaugurava-se um novo contexto pedagógico para a Instituição. É o que se infere pela análise do Projeto Pedagógico do recente criado CEFET/SP em 1998. O Projeto trouxe distintas abordagens e princípios filosóficos para interdisciplinaridade entre Ciência, História, Tecnologia e Cultura a qual pretendia construir uma educação renovada, que atendesse aos requisitos da formação do homem para a modernidade.

Então a Instituição adotou para seu currículo a proposta pedagógica da linha Crítico-social dos conteúdos, trazida por Libâneo, com viés progressista,

social e integrador de conteúdos de formação geral e formação profissional. A Pedagogia das competências ganha formato no CEFET/SP pela concepção dos brasileiros Elenice M. Leite, inspirada em Porcher, em que se busca conjugação de teoria e prática na construção de um projeto integrado com todo o conhecimento necessário para a sua realização. Essa Competência pode ser certificada mediante as habilidades utilizadas pelo aluno na construção desse projeto, ou ainda, ser adquirida por formação complementar oferecida na própria instituição.

No ano de 2005, o CEFET formulou documento denominado o Projeto Político Pedagógico 2005-2009, todavia, as concepções pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais trazidas pelas Resoluções CNE/CEB n. 3 de 1998 e 04 de 1999 mantiveram-se sem alteração, ou seja, o pensamento da Pedagogia das Competências ainda vigorava na Instituição.

Em 2007, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o CEFETs, as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no total de trinta e oito instituições em todo o Brasil, descentralizados em Câmpus e Reitorias.

A transformação além de estrutural foi também pedagógica, administrativa e financeira, propondo a mesma autonomia das Universidades Federais. No que se referem às modificações pedagógicas, os então Projetos Pedagógicos seriam substituídos por uma parte específica dos seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), dos trinta e oito institutos, que é um documento que define a missão da Instituição e as estratégias para atingir as metas e objetivos, abrangendo um período de cinco anos. Faz parte do PDI a elaboração do Projeto Político Pedagógico e da sua Organização Didático-Pedagógica.

Ocorre que a criação dos Institutos Federais e a expansão da Rede Federal ocorreram de forma repentina, e não houve tempo hábil para uma transição tranquila. No mesmo ano, por meio da minuta do Decreto n. 6.905/2007 e da Chamada Pública 02, de dezembro de 2007, os CEFETs puderam enviar suas propostas de transformação em Institutos Federais. O ano de 2007 foi marcado por intensas discussões sobre as intencionalidades do governo federal, uma vez que a minuta do Decreto trazia diversas inovações para a rede federal.

Segundo (Silva, 2014), algumas autarquias que eram independentes passaram a ser vinculadas a outras. Outras instituições que eram vinculadas a universidades perderam esse vínculo histórico. Das trinta e oito instituições transformadas apenas 13 delas se originaram de seus próprios câmpus. Uma das questões para as instituições foi se a equiparação com instituições de nível superior traria algum prejuízo à oferta de cursos técnicos.

Ao longo do ano de 2007 e parte do ano de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) procurou esclarecer todas as dúvidas relacionadas à estrutura e orientação didática. A SETEC alegava que a adesão era opcional e ficava a cargo de cada instituição. Mas era senso comum nas instituições que havia uma pressão da SETEC para que os CEFETs, EAF e ETVU aderissem ao projeto dos institutos federais. Uma forma de convencimento era de que os institutos teriam um tratamento especial em termos de recursos a partir da equiparação com as universidades. (SILVA, 2014)

Em 2009, o já então IFSP estabelece seu PDI para o período 2009 – 2013. Assim como no PPP anterior de 2005-2009, não há nenhuma modificação na estrutura pedagógica ou nos princípios filosóficos que anteriormente inspiravam a Instituição. Observou-se que o documento se pautou, quase que exclusivamente, na questão de articulação de curso e flexibilização do currículo do IFSP:

A concepção do projeto pedagógico do IFSP deverá nortear as reflexões, ações e estratégias da instituição escolar. Essa concepção, baseada na diversidade da Instituição busca alguns objetivos: a articulação entre os cursos, a flexibilização dos currículos, no sentido de permitir ao aluno progredir, ultrapassar níveis com os créditos que já possui dos níveis anteriores, mediante avaliação considerando seu mérito e seu conhecimento extra-escolar. Numa concepção de formação integral e que abarque as diversas demandas sociais, todas as modalidades de cursos ofertados no IFSP têm o mesmo grau de importância na utilização da infra-estrutura escolar, de acesso a investimentos e excelência educacional. (IFSP, 2009, p. 76)

Observa-se, ainda a continuação da ideia de ensino especializado ligado à prática formal, ideia essa amplamente difundida pela Pedagogia das Competências. Destaca-se:

O princípio filosófico que norteia um Projeto Político Institucional deve levar em conta que em todo tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe com um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, com um tipo de prática social separada das outras e da vida. (IFSP, 2009, p. 77)

Assim, a Pedagogia das Competências se mostra presente na Instituição no mesmo tempo de vigência das Resoluções do Conselho Nacional de Educação desde 1998, ou seja, até 2012, quando as Resoluções CNE/CEB n. 02 e 06 de 2012 que trazem como diretrizes curriculares para o cenário da Educação Básica o Trabalho como Princípio Educativo.

4.2 Orientação pedagógica institucional: o trabalho como princípio educativo

A ideia de que o trabalho não é somente uma prática social, mas sim um produto das relações sociais, tecnológicas, culturais e humanas influenciaram diretamente na elaboração dos princípios filosóficos e pedagógicos do IFSP, analisados neste tópico a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014-2018.

Cumpre destacar que o PDI 2014-2018 foi criado em 2013, até o momento, o documento que foi mais bem elaborado pela Instituição. O documento consistente, bem estruturado e formulado por diversos especialistas da área de educação apresenta 687 páginas em estrutura e conteúdo bem definidos. Contou com a elaboração de vários autores, dentre os quais se destacam: as Comissões Locais de todos os câmpus; os representantes discentes; os representantes dos servidores docentes e técnico-administrativos; as Pró-reitorias do IFSP; a CISTA, a CPPD e a CPA do IFSP; os observadores da Faculdade de Educação da UNICAMP e o Instituto Federal Baiano.

O PDI está dividido em partes, a introdução faz a apresentação do documento e conta como o trabalho foi realizado e distribuído e elaborado. Deve-se considerar aqui que o trabalho foi muito bem feito, e destaca-se a dificuldade

da instituição em organizar os trabalhos e documentos dos 36 câmpus espalhados por toda a extensão do Estado de São Paulo.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – deu início, no mês de junho de 2013, à elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional que compreende o período de 2014 a 2018, por meio da Portaria n. 2.552 de 29 de maio de 2013 do IFSP, que institui a Comissão responsável pelos trabalhos de organização e sistematização das propostas oriundas da comunidade sobre o assunto.

Para tanto, na primeira reunião da referida Comissão, ocorrida em 16/06/13, foi definido o plano de ação que daria sustentação a todo o debate e à construção do referido documento. (IFSP, 2013, p. 26)

Apresenta ainda o perfil institucional com o histórico e estrutura do IFSP e seus câmpus; o projeto político institucional, com as políticas pedagógicas e de ensino pesquisa, extensão e gestão; a organização acadêmica dos cursos; corpo docente; corpo técnico administrativo; corpo discente; organização administrativa; avaliação institucional; demonstrativos da capacidade financeira e considerações finais.

Analisar-se-á neste tópico da tese os princípios metodológico, filosóficos e pedagógicos que pautam a Instituição, em especial, como e se o trabalho como princípio educativo se manifesta no PDI 2014-2018:

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) tem como objetivo estabelecer a finalidade e o horizonte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Como instituição educativa, o IFSP deve ter autonomia para estabelecer o seu projeto e para executá-lo e avaliá-lo. A autonomia e a gestão democrática fazem parte da própria natureza do ato pedagógico e devem transparecer em seu projeto político-pedagógico.

A Instituição adota como princípio pedagógico as bases de Vygotsky (1998) para a construção histórico-social do educando. A parte mais conhecida da extensa obra produzida por Vygotsky em seu curto tempo de vida converge para o tema da criação da cultura. Interessa em particular a esse trabalho os estudos sobre desenvolvimento intelectual. Vygotsky atribuía um papel preponderante às relações sociais nesse processo, tanto que a corrente

pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Encontram-se estampadas no PDI as seguintes afirmações:

Compreendemos o **ser humano** como ser sócio-histórico, ou seja, resultado de um conjunto de relações sociais historicamente determinadas, em constante construção e transformação. Nesse sentido, “somos produtos da interação com o meio e todo conhecimento é resultado da construção da relação com o outro” (VYGOSTSKY, 1998). Assim sendo, o desenvolvimento de capacidades, potencialidades, habilidades, competências, valores e atitudes especificamente humanas depende da ação educativa informal e formal existente no meio em que se vive. (IFSP, 2013, p. 144) (Negrito no original)

O PDI concebe então o vínculo da educação com o contexto social e cultural que leva a questionamentos e revisão de modelos educacionais estabelecidos para atender os anseios e necessidades da sociedade, apresentando desafios acentuados e problematizados.

No mundo globalizado e em constantes transformações, o conceito de educação vem sendo revisto e ampliado, assumindo uma perspectiva processual que não se encerra ao final da escolarização, mas se prolonga ao longo da vida do indivíduo para permitir que ele possa responder aos desafios da provisoriação do conhecimento, num contexto em constante mudança. (DELLORS, 1999)

O PDI então adota a orientação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Técnico trazidas pela Resolução CNE/CEB n. 2 e 6, respectivamente, de 2012.

Os desafios da formação acadêmica e profissional não se limitam à formação técnica, mas são pautados na promoção de meios necessários para a constituição de uma cidadania consciente e ativa, o que só é possível numa sociedade democrática na qual estejam presentes: o diálogo, a crítica e o debate de ideias. (BRASIL, CNE/CB, 2012)

O documento destaca que a experiência democrática, por meio da educação, fundamenta-se no diálogo, que é uma das diretrizes para a formação cidadã, compreendendo que o diálogo é relacional, ou seja, não acaba no sujeito que pensa, mas transita em torno do objeto de conhecimento, que promove a

mediação do primeiro pensante, estendendo-o até um segundo pensante, num processo comunicativo. Ressalta-se: “A postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos.” (FREIRE, 2004, p. 81)

O processo educativo, dialógico, no contexto da formação humana, deve integrar todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura.

A integração dessas dimensões implica tratar a educação como uma totalidade social, pelas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Dessa dimensões, o **trabalho** é a primeira mediação entre o ser humano e a realidade material e social, na medida em que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica. É por meio do trabalho que os conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente transformam as condições naturais da vida e possibilitam a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

O trabalho é entendido como um processo que permeia todas as esferas da vida humana. Dá-se, assim, a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades. Nessa perspectiva, aproximamo-nos da compreensão do **trabalho como princípio educativo** (RAMOS, 2004 e FRIGOTTO, 2004), na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho produtivo. Com isso, a educação deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, ao propiciar também a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da atividade produtiva, para promover o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que configurem a vida cidadã e economicamente ativa. (IFSP, 2013, p. 146-147) (grifos do autor)

Assim, insere-se no contexto a educação profissional, em que o conhecimento científico adquire o sentido de força produtiva, focando-se o trabalho como primeiro fundamento da educação como prática social. Ao aprender, compreender e apropriar-se dos conceitos científicos e tecnológicos básicos, transpondo-os na apropriação de técnicas e procedimentos, amplia-se

a possibilidade de atuar de maneira autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica constitui uma política pública por seu compromisso social, tanto por contribuir para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, quanto por ser fator de fortalecimento do processo de inserção cidadã. Portanto, o objetivo da formação profissional, segundo essa concepção, não é formar um profissional para o mercado de trabalho, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho.

Assim, a educação deve contribuir para que os seres humanos criem e recriem, pela ação consciente do trabalho, pela linguagem e pela cultura, a sua própria existência. Uma formação integrada, além de possibilitar o acesso a conhecimentos, promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais, sobre as referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, e incorpora os valores ético-políticos. (IFSP, 2013, p. 148-152)

Os Institutos Federais, de maneira geral, em especial o IFSP, segundo seus PDI, objetiva agregar à formação acadêmica a preparação para o mundo do trabalho, discutindo os princípios das tecnologias a ele relativas. Para isso, destaca que é preciso derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

A partir da compreensão da relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a organização e desenvolvimento curricular, em seus objetivos, conteúdos e métodos, deve-se basear na concepção do trabalho como princípio educativo, o que não significa apenas *aprender fazendo*, nem é sinônimo de formar tão somente para o exercício do trabalho. (IFSP, 2013, p. 156)

O documento destaca que as bases de um currículo devem ser capazes de desenvolver uma formação profissional flexível, deixando o tecnicismo de ofícios e compreender o mundo do trabalho:

Dessa forma, deve-se integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, assim como a apropriação de conceitos, habilidades e competências necessárias para a intervenção consciente na realidade, principalmente por meio do trabalho, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na

compreensão do mundo do trabalho, para uma participação qualitativamente superior nele. (IFSP, 2013, p. 157)

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entender o trabalho como princípio educativo é muito complexo, sobretudo para aqueles que vivem do trabalho. Além dessa dificuldade apontada por Marx, consideremos três aspectos inerentes à sociedade brasileira: o nosso passado escravista, cuja marca está impressa na mentalidade empresarial; a visão moralizante do trabalho e a redução da dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, o aprender fazendo.

Sem desconsiderar a dimensão didático-pedagógica do trabalho, o que demarca a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo é de ordem ontológica, inerente ao ser humano, e, consequentemente, ético-política, trabalho como direito e como dever.

O trabalho como princípio educativo vincula-se 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.

Assim, constata-se que a superação da ideia de Competências para a compreensão do sujeito como parte do mundo do trabalho transporta a ideia de uma superação do papel da educação profissional. Vista sempre como preparatória e não emancipatória, a educação profissional apresenta uma nova concepção advinda de uma política educacional progressista. A superação da visão neoliberal do mundo do trabalho se apresenta como positiva, de acordo com as observações do estudo.

Deve-se considerar, entretanto, a historicidade da instituição e dos sujeitos e atores que viabilizam a implementação das políticas públicas no *locus*. Esses sujeitos interferem diretamente na implementação das políticas públicas em educação, conforme observado por Mainardes (2006) em sua tradução e interpretação de Ball & Bowe (1992). Pois, as políticas implementadas de forma vertical apresentam resultados diferentes se os atores de base não estão prontos ou discordam de sua concepção original.

Durante os estudos, observou-se que os professores são os grandes reprodutores ou negadores das políticas públicas advindas das instâncias superiores de poder. Esse papel, inclusive, foi reafirmado pela própria LDB em seu art. 13, a qual estabelece a presença do professor nos processos educativos e decisões da escola.

Em linhas finais, observa-se que as políticas públicas em educação estabelecidas, criadas e positivadas pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação encontrou guarida nos documentos oficiais do IFSP. Ao menos isso foi observado nos documentos analisados, quais sejam, o Projeto Pedagógico do então CEFET-SP em 1998 implantador da Pedagogia das Competências e sua reafirmação nos PPP de 2005-2009 e no PPP de 2009-2013, bem como, na modificação de diretrizes curriculares da concepção do Trabalho como Princípio Educativo o qual também foi abarcado pelo PDI 2014-2018 do atual IFSP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do século XX o Brasil sofreu grande mudança em seu cenário político, econômico, social e educacional. O fim da escravidão do país, o declínio da oligarquia cafeeira, aliadas à imigração europeia e ao êxodo rural para os grandes centros urbanos, em expansão com crescente industrialização do país, fez do Estado de São Paulo, em especial sua capital, um grande centro urbano. Esse processo ocorreu de modo desorganizado, a miséria e a criminalidade aliadas à falta de qualificação para o trabalho nas indústrias criou um cenário socialmente desastroso para a cidade.

Ao findar a terceira década século XX, São Paulo aparecia como o maior centro industrial da América do Sul. Possuindo pouco menos de 2.000 estabelecimentos fabris em 1918, tinha em 1932 cerca de 2.100; mas, em 1947, este número elevava-se a 12.000 e, atualmente pode ser calculado em 20.000. Exercem suas atividades, nada menos de 440.000 operários, é desse movimento que que sai mais da metade da produção industrial de todo o país. (USP, 2016, p. 128)

A metrópole industrial, assim surgida, ainda não repousava em bases muito sólidas: foi incrementada por acontecimentos históricos, como as duas grandes guerras, e por situações artificiais, decorrentes da política protecionista; não contou com o necessário potencial de energia, capaz de atender às suas exigências sempre crescentes. Precisava preocupar-se sempre com o problema de maquinários e com o fornecimento de certas matérias-primas e outras fontes de energia. Embora tivesse diante de si amplas perspectivas no que se refere aos mercados consumidores, sofreu a concorrência de outros centros industriais de destaque, desenvolvidos no interior do próprio Estado de São Paulo. (USP, 2016, p. 129)

Nesse contexto, as instituições de ensino profissionalizante se expandem no Brasil via Estado, que começa a formalizar a aprendizagem do trabalho também pelas vias da escolarização. Em 1906, o então presidente Nilo Peçanha criou uma rede com 19 Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos Estados (Decreto n. 7.566 de 23/09/1909). Em 1910 foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo que, ao passar do século, adotou nomes e concepções

pedagógicas diferentes, quase sempre, influenciadas pelas ideologias políticas dos governantes do país em suas épocas.

O objeto de estudo desta pesquisa se articulou em torno da educação profissional, dos documentos de orientação curricular, da pedagogia das competências e do trabalho como princípio educativo. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, visou compreender como o Instituto Federal de Educação de São Paulo, no período 1998-2014, incorporou, em seus documentos de orientação curricular, o embate travado entre diferentes concepções de formação, expressas na pedagogia das competências e no trabalho como princípio educativo e, nesse sentido, compreender esses documentos no contexto das mudanças recentes nos processos de trabalho, formação da educação profissional e das políticas públicas em educação.

Nesse intento, analisaram-se em sequência as fontes legais-normativas que tratam da educação profissional, tais qual a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Ordinária n. 9.394/1996, os Decretos n. 2.208/97 e 5.154/2004, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação n. 3/1998, n. 4/1999, n. 2/2012 e n. 6/2012. Tratou-se de mostrar como as diretrizes curriculares da educação profissional foram efetivamente incorporadas nos documentos curriculares orientadores oficiais da instituição.

A análise documental centrou-se nos documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do CEFET-SP de 1998, o Projeto Político Pedagógico de 2005-2009, o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009-2013 e o PDI 2014-2018. Esses documentos foram a base para a compreensão de como o Instituto Federal de São Paulo incorporou o debate sobre competências e trabalho como princípio educativo.

Partimos da compreensão de que as formas que os documentos institucionais assumem no interior do IFSP, como o Projeto Pedagógico e o PDI de 1998 a 2014, não decorrem de mera transposição de concepções pedagógicas e filosóficas dos agentes idealizadores das políticas educacionais, mas sim, do efetivo envolvimento dos profissionais da educação, conforme ordena a LDB/96 em seu artigo 13, o contexto histórico, bem como os fatores territoriais e anseios da comunidade acadêmica no debate curricular.

O objetivo da pesquisa foi alcançado de forma satisfatória, embora tenhamos encontrado dificuldades no levantamento de fontes documentais do

IFSP, pois o setor de documentação, memória e arquivo do Campus São Paulo está em fase de organização e catalogação. Entendemos que a instituição por ter se expandido de forma ampla em anos recentes, ainda esteja buscando formas e modelos de organização para seu arquivo. Essa foi uma das razões que nos levou a centrar a pesquisa documental no Câmpus São Paulo do IFSP, o mais antigo e organizado.

Os documentos encontrados e analisados nos permitiram inferir que a Pedagogia das Competências orientada pelo MEC e positivada pelo Conselho Nacional de Educação em 1998 encontrou abrigo no Projeto Pedagógico do então CEFET-SP do mesmo ano.

Na legislação, o conceito de competência estabelecido na Resolução CNE/CEB n. 4/1999, em seu artigo 6º, advinda, então, das instâncias hierarquicamente superiores, é dado pela capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Assim, as competências requeridas pela educação profissional, consideradas a natureza do trabalho, são as competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; as competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área, e as competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Assim, o Projeto Pedagógico do CEFET-SP de 1998 adotou e empregou a diretriz curricular das competências quando apresenta sugestões para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, observou-se que foi adotada a definição de competência trazida por Leite (1997), a qual especificamente concebe as Competências como saber construído, mediante a conjugação de teoria e prática:

Uma competência pode então ser traduzida como um conjunto de conhecimentos e capacidades organizados para a realização de uma determinada atividade ou um grupo de atividades presentes num projeto, por exemplo. As competências devem ser sempre contextualizadas e atualizadas, tendo em vista seu caráter de ligação com o objetivo bastante definido em termos práticos.

A obra de Ramos (2001) foi exaustivamente consultada no decorrer da pesquisa, em razão de sua presença nesse debate e sua posição crítica acerca das competências. Para a autora, a caracterização da aprendizagem com base em Competências no Ensino Médio se realizaria mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Propõe que se deve aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática. A aplicação desse conceito foi observada no Projeto Pedagógico de 1998 e na prática pedagógica da instituição.

No cenário internacional se destacam os estudos de Tanguy e Ropé (1997), as autoras destacam que a noção de competências é polissêmica. Podem-se arrolar diversas definições no que se refere ao trinômio Educação, Trabalho e Capacitação. Comumente, considera-se a Competência como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas.

As estudiosas fazem críticas pontuais à Pedagogia das competências. Destacam os críticos da pedagogia das competências que a racionalização e intelectualização da sociedade moderna se pautam na ciência e técnica como pilares. Assim o modelo de competências se fundamenta numa aparente científicidade e objetividade do processo pedagógico, determinando as competências desejáveis do ponto de vista do capital e não no desenvolvimento cultural, social e econômico do estudante.

Igual crítica foi encontrada durante a pesquisa bibliográfica em Deluz (2001), em que o modelo de Competências trazido pela Resolução CNE/CEB n. 4/99 suscita a ideia de controle laboral do indivíduo pelos próprios colegas, o que inaugura uma nova forma diretiva do trabalho pelo empregador. Assim, no modelo das competências o controle da força de trabalho se expressa por meio de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador.

A autora afirmou que a ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados, que se convertem em uma comunidade social de colaboradores,

a autogestão pela internalização da disciplina, o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos.

O presente estudo não se pautou em avaliação quali-quantitativa da aplicação da concepção das competências, isso demandaria outros estudos, os quais possibilitariam a criação de outra tese. Todavia, pôde se observar que a Instituição adotou a diretrizes curriculares do órgão central, MEC, em sistema vertical de implementação de políticas públicas, mediante comissão específica envolvendo professores e pedagogos. Isso possibilita dizer que os documentos de orientação curricular são, ao longo de seu processo de elaboração e incorporação pelos espaços escolares, objeto de mudanças e reformulações, mesmo que essas não se apresentem formalmente. Ou seja, há mudanças nos processos de incorporação curricular que surgem da cultura e da forma escolar e que são específicas a cada instituição.

Observou-se ainda que as mesmas diretrizes curriculares se mantiveram presentes durante o período de vigência das Resoluções CNE/CEB n. 3/1998 e 4/1999 quanto à sua aplicação no então CEFET-SP, ou seja, de 1998 a 2013. Isso pôde ser verificado, pois, no Projeto Político Pedagógico 2005-2009 e também no PDI 2009-2013, nada se modificou quanto à orientação dos princípios filosóficos e metodológicos. Assim, não houve qualquer menção nos documentos da instituição, vigentes entre 2005 a 2013, que possibilitasse outra conclusão.

As alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Técnico só voltaram a ocorrer em 2012, quando o Conselho Nacional de Educação emanou as Resoluções n. 02/2012 e n. 6/2012, pela da Câmara da Educação Básica. Especialmente a DCN do Ensino Técnico, aponta para novos princípios que deveriam pautar a educação profissional. Em seu artigo 6º, III, tem-se literalmente:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:
(...)

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

Nesse sentido, o trabalho é assumido como princípio educativo e tem sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular para todas as instituições de ensino técnico do país.

O pensamento de Lukács (1979) inspira essa concepção, já que retrata as relações econômicas modernas, afirma que se tornam fundamento da profissionalização, e que o trabalho como princípio educativo deve se opor à redução da educação profissional apenas como subsídio de qualificação. Afirma ainda que cultura, sociedade, ciência e tecnologia devem ser incorporadas a práxis humana. Nesse sentido, a científicidade e tecnicidade apontadas criticamente na Pedagogia das Competências como basilares dão espaço para uma relação mais social, cultural e ainda tecnológica. Assim, o superado termo de qualificação profissional é substituído por uma visão humana e social quando aproximam trabalho e educação e formação.

Tomamos por válidas as contribuições de (FRIGOTTO, et. al. 2017) ao afirmarem que o processo educativo que viabiliza a construção de saberes começa na sociedade e acaba na sociedade, mas tem na escola uma mediação imprescindível. Na educação integral dos trabalhadores integram-se objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário. Nesse, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo, condensa em si as concepções de conhecimento, ciência e cultura. Observou-se que o então IFSP também adotou as diretrizes curriculares nacionais do trabalho como princípio educativo, elencadas nas Resoluções do CNE de 2012, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, formulado em 2013 para viger de 2014 a 2018.

O presente estudo teve, basicamente, como condão analisar a aplicação dessas concepções no IFSP. Não encontramos em nossa pesquisa documentos institucionais ou governamentais, que fomentassem avaliações de sucesso ou fracasso da política da Formação por Competências ou Trabalho como Princípio Educativo no CEFET-SP ou no atual IFSP ou qualquer outra instituição

pertencente à Rede Federal, Estadual ou Municipal de Ensino. O que se constatou foi que, com as mudanças de governo, há um abandono ou simples rejeição do projeto por ele não se adequar à plataforma política do novo mandatário. Isso se dá, costumeiramente, quando uma política pública não alcança o *status* de política de Estado, mas apenas de política de governo.

Verificou-se ainda, diante da experiência do pesquisador enquanto professor da instituição pesquisada, que o contexto do professor é o de maior influência na formação e execução do currículo. Assim, a escola se identifica mais com o que o professor, enquanto regente de aulas, ministra em seus conteúdos do que as diretrizes curriculares implantadas em sistema vertical de orientação pedagógica.

Enfim, espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão sobre como as políticas públicas, positivadas, ou seja, revestidas de rigor de lei, ganham concreticidade nos documentos de orientação curricular.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Uma avaliação do governo Lula**: políticas sociais e área institucional. Novembro 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 11.ed. 2006.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.ed.rev. ampl. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO. Miguel G. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Universidade Federal de Minas Gerais. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.
- BASTOS, João Augusto. **A educação tecnológica**: conceitos e perspectivas. In: Tecnologia e Interação. Curitiba, CEFET-PR, 1998.
- BIRD. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. Washington DC, 1995.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jun. 1998. Seção 1, p. 29.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 16/1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 1999. Seção 1, p. 25.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2004. Seção 1, p. 15.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3 de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, de 11 de outubro de 1998, Seção 1, p. 26.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4 de 2005** - Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, 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. Diário Oficial da União, de 11 de novembro de 2005, Seção 1, p. 74.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4 de 1999** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, de 11 de novembro de 2005, Seção 1, p. 26.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6 de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 30 set. 2012. Seção 1, p. 25.

_____. Conselho Nacional de Educação. Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2014.

_____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 12 abril de 2012.

_____. **Decreto n. 24.558, de 3 de julho de 1934.** Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 23 de maio de 2015.

_____. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. acesso em 6 janeiro de 2012.

_____. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crê nas captaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 10 dezembro 2011.

_____. **Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910.** Crê o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/ 417045.pdf>. Acesso em 23 janeiro 2012.

_____. **Decreto n. 8.673, de 3 de fevereiro de 1942.** Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 22 jul. 2016.

_____. **Decreto n. 11.447, de 23 de janeiro de 1943.** Fixa os limites da ação didática das escolas técnicas e das escolas industriais da União e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 22 jul. 2016.

_____. **Decreto n. 20.593, de 14 de fevereiro de 1946.** Amplia a ação didática das Escolas Técnicas de Manaus, Salvador e São Paulo. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 22 jul. 2016.

_____. **Decreto n. 21.609, de 12 de agosto de 1946.** Amplia a didática da Escola Técnica de São Paulo. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 22 jul. 2016.

_____. **Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959.** Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 22 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 52.826, de 14 de novembro de 1963.** Altera o Regulamento do Ensino industrial, aprovado pelo Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959, e modificado pelos de nºs 47.258, de 17 de novembro de 1959, 49304, de 21 de novembro de 1960, 615, de 20 de fevereiro de 1962 e 52.212, de 2 de julho de 1963. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 22 jul. 2016.

_____. **Decreto n. 75.079, de 12 de dezembro de 1974.** Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 22 jul. 2016.

_____. **Decreto n. 85.843, de 25 de março de 1981.** Dispõe sobre a reorganização do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 23 jul. 2016.

_____. **Decreto sem número, de 18 de janeiro de 1999.** Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo -

CEFET/SP, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 23 jul. 2016.

_____. **Decreto-lei n. 200 de 25 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em 20 de março 2016.

_____. **Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em 15 fevereiro 2016.

_____. **Decreto-lei n. 4.073 - de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em:
<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>. Acesso em 19 março de 2016.

_____. **Decreto-lei n. 4.119, de 21 de fevereiro de 1942.** Disposições transitórias para execução da lei orgânica do ensino industrial. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 22 jul. 2016.

_____. **Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 22 jul. 2016.

_____. **Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em:
<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>. Acesso em 24 fevereiro 2016.

_____. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 23 maio de 2016.

_____. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 23 maio de 2016.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 1 maio 2016.

_____. **Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 23 maio de 2016.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em 23 maio de 2016.

_____. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 23 de março de 2016.

_____. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Lei do Provão. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 23 de novembro de 2017.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 30 maio de 2016.

_____. **Lei n. 11.892 de 28 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília. 2008.

_____. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades; Lei de Cotas nas Universidades; Lei de Cotas Sociais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 23 jul. 2017.

_____. MEC. **Conselho Nacional de Educação.** 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em 05 dez. 2017.

_____. MEC/SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

_____. MEC. **Plano nacional de educação (2014 – 2024).** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 18 nov. 2016.

- _____. MEC. **Censo escolar 2014**. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em 10 abr. 2017.
- _____. MEC. **Institutos federais** – um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691&option>. Acesso em 10 julho 2016.
- _____. MEC/INEP/IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2010. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- _____. MEC. **Programa universidade para todos**. Disponível em:
<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni>. Acesso em 18 de julho de 2016
- _____. MEC/COAGRI. **Lema do ensino agrícola**. DF, 1985.
- _____. MEC/SEMTEC. **Centenário da educação brasileira**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em fev. 2016.
- _____. MEC/SEMTEC. **Educação média e tecnológica**: fundamentos, diretrizes e linhas de ação. Brasília, 1994.
- _____. MEC/SEMTEC. **Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**: introdução. Brasília: MEC/SEMTEC, 2005.
- BRASILE, Juliano. **Banco Mundial**: pobreza cai em ritmo mais lento desde 2012 na A. Latina. Revista Valor Econômico. Disponível em
<http://www.valor.com.br/internacional/4746071/banco-mundial-pobreza-cai-em-ritmo-mais-lento-desde-2012-na-alatina>. Acesso em 17 jan. 2018.
- CARDOSO, A. et al. **Trajetórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade**. Há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil? Contemporaneidade e Educação, Ano II, 1: 52- 67, maio, 1997.
- CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, Brasília-DF: FLACSO, 2005.
- D'ANGELO, Marcia. **Caminhos para o Advento da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo (1910-1930)**: um projeto da elite para uma sociedade assalariada. Dissertação de Mestrado. USP, 2008.
- DELLORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.
- DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**: implicações para o currículo. Boletim Técnico Senac, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/modelocompetencias.html>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

DESAULNIERS, J. B. R. **Formação & Trabalho & Competências**. Rio Grande do Sul: Edipucrs, 1998.

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERRETTI, C.J. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas do ensino para o ensino médio**: integração com base no mercado médio e do ensino técnico. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, abr. 2000.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2004.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 5 vol., 1961.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M., RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. Revista Educ. Soc. vol.26 no.92 Campinas, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017. Acesso em 02 nov. 2016.

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- excertos**. 2005. Disponível em: redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/.../1392215839. Acesso em 10 set. 2017.

_____. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** São Paulo: IIEP (mimeo).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, Volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A questão social no capitalismo**. Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, Brasília, v. 2, n. 3, jan/jun de 2001.

IFSP. **Livro de matrícula da escola de aprendizes artífices de São Paulo 1925**. Acervo.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional - PDI 2009-2013**. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/176-pdi>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI 2014-2018**. 2013. São Paulo. Disponível em:

<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/176-pdi>. Acesso em: 10 abr. 2017.

KUENZER, A. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

LEITE, Elenice M. Trabalho e qualificação: A classe operária vai à escola. In: GITAHY, Leda (Org.), Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina. (Lecturas de educación y trabajo n. 3, Campinas, IG/Unicamp, Buenos Aires, RED CIID-Cenep, 1994.

LIBÂNEO. J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice C. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo.** Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p. 389-403, set. 2002a

_____, C. **Parâmetros curriculares para o ensino médio:** quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C., MACEDO, E. (orgs.). Disciplinas e integração curricular: história e política. Rio de Janeiro: DPTA, p. 145-176. 2002b.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social:** os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Lucília R. S. **Politécnica, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____, Lucília R. de Souza. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil.** Pro-Posições, Campinas, Editora da Unicamp, v. 131, n. 37, p. 92-110, jan./abr, 2002.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANACORDA, M. A. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 4 ed. 1994.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional -** das dimensões conceituais e políticas. Educ. Soc. vol. 19 n. 64 Campinas Sep. 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

_____. **A ideologia alemã (Feurbach)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>. Acesso em 15 out. 2017.

MATIAS, C. R. **Reforma da educação profissional na unidade de Sertãozinho do CEFET/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2004.

MELLO. Guiomar Namo. **Afinal, o que é competência?** Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, março 2003.

MORAES, C.S.V., LOPES NETO, S. **Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional**. São Paulo: EDUSP, 2002.

PACHECO, Eliezer. **Centenário da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Ministério da Educação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 10 dezembro 2016.

_____. **O novo momento da educação profissional brasileira**. Ministério da Educação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/educapro_080909.pdf. Acesso em 20 out. 2017b.

_____. **Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em 18 nov. 2016.

PAIVA, V. **Desmistificações das profissões**: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. Contemporaneidade e Educação, Ano II, 1: 19-37, maio, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

RAMOS, Marise. N. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**. São Paulo: IIEP, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

_____. **Trabalho e Educação: fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped, v.12, n.34, jan.-abr., 2007.

SCHWARTZ, Bertrand. *Apud* Manfredi, Silvia, Maria. **Modernizzare senza escludere** - un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale. Roma, Anicia srl, 1995.

SILVA, C. O. **Programa Reuni:** ampliação do acesso ao ensino superior? 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Universidade de São Paulo. **A cidade de São Paulo no século XX. São Paulo.** Revista USP. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/36445/39168>. Acesso em 17 jan. 2018.

TANGUY, L. & ROPÉ, F. (Orgs.) **Saberes e Competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZARIFFIAN, P. **Objective Comptence.** Paris: Liasion, 1999.