



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA APARECIDA DA SILVA

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

**Um debate sobre a pedagogia das competências e o
trabalho como princípio educativo**

CAMILA APARECIDA DA SILVA

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL
MÉDIO NO BRASIL**

**Um debate sobre a pedagogia das competências e o
trabalho como princípio educativo**

Relatório final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

2020

Ficha Catalográfica

Silva, Camila Aparecida da.

A reforma da educação profissional de nível médio no Brasil:
um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como
princípio educativo. / Camila Aparecida da Silva. 2020.

224 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São
Paulo, 2020.

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

1. Educação profissional de nível médio. 2. Instituto federal
de educação. 3. pedagogia das competências. 4. Trabalho como
princípio educativo. 5. Curso de mecânica

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho - PPGE/UNINOVE

Titular - Prof. Dr. Manuel Tavares – PPGE/UNINOVE

Prof. Dr. Carlos Bauer de Sousa – PPGE/UNINOVE

Titular - Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto – FE/UNICAMP

Profª Drª Juliana Cristina Perlotti Piunti – IFSP-Sertãozinho/SP

Dedico esta produção à minha mãe, Silvia Regina da Silva que sempre acreditou e incentivou e, sobretudo, não desistiu de mim em nenhum momento. Te amo

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo a minha família, lastro forte e sempre importante nas tomadas de decisão e na conclusão de todos os projetos de vida. Tiago, o mais velho, obrigado por ter se sacrificado tantas vezes por todos nós, e por ser um exemplo de coragem na busca da felicidade. Carolina, por ser a voz sempre dura, porém verdadeira, sempre, e por ter a risada mais gostosa de ouvir. Juliana, por ser mediadora silenciosa no meio de tanta gente feroz, você traz conforto a todos. Pedro Henrique, obrigado por ter chego depois e ter ensinado tanto a todos nós; sua audácia e coragem é assustadora, mas entenda, somos de outros tempos, que bom que você é diferente da gente; aprendo com você sempre. A minha mãe Dona Silvia. O que dizer? Você é a razão de tudo, por tudo que você nos ensinou, cada passo meu é reflexo da sua coragem, determinação, honestidade e lealdade, que testemunhei em você a vida toda. Obrigado por me deixar livre para ser o melhor que eu puder e saber. Você vai estar lá, mesmo de longe você está em tudo, te amo.

Agradeço aos grandes amigos que sempre estiveram comigo, Gisele, Lucas, Thais, Flavia, Léia, vocês sempre estiveram comigo, mesmo de longe. Aos amigos que o doutorado me trouxe, Carin, Héliida, Adriano, que me ajudaram na caminhada, sempre dando força, um abraço e um sorriso, obrigado companheiros. Meus amigos irmãos Aneli, que desde a faculdade vibra na mesma energia, nos ajudamos pelo caminho sempre e para sempre. Anderson Paiva (Judeu), somos irmãos de trajetória e de vida, nos entendemos em poucos sinais, saímos dos mesmos lugares, chegamos onde muitos acharam que não chegaríamos. Obrigado por estar ali sempre para lembrar, que permanecer neste lugar, exige vigilância. A luta é mais leve com você por perto, sem esquecer do Daniel Samways meu orientador e organizador das ideias acadêmicas e da vida. A minha amiga Ana Laura que me recebeu em sua casa em São Paulo, e me ajudou em tudo quando mais precisei, Lau que bom que você está sempre comigo.

Obrigado ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, por ter oferecido as condições para realização deste trabalho, por meio do afastamento para capacitação.

À UNINOVE, por disponibilizar a bolsa de formação de pesquisador, estímulo importante para formação dos profissionais da educação do Brasil.

Por fim agradeço ao meu orientador Celso Carvalho, que me ajudou em toda a trajetória acadêmica, mestrado e doutorado, e lá se foram 10 anos. O obrigado por ser um ser humano incrível e um profissional íntegro. Sou melhor profissional hoje por ter aprendido com você a ser melhor.

Atenção

Tudo é perigoso

Tudo é divino maravilhoso

Atenção para o refrão

É preciso estar atento e forte

Não temos tempo de temer a morte.

Caetano Veloso e Gilberto Gil

Resumo: Esta pesquisa teve como objeto de estudo as concepções de currículo que orientaram as reformas da educação profissional técnica de nível médio contemporâneas, especificamente os aspectos que definiram essas reformas: os conceitos de competências e o trabalho como princípio educativo. A questão geral que orienta a pesquisa pode ser assim formulada: Como os documentos oficiais para educação profissional de nível médio incorporam o debate sobre pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo? O objetivo geral da pesquisa foi saber como os professores do curso de mecânica do IFSP compreenderam as reformas, suas diferentes concepções e seus fundamentos, expressas nos diferentes decretos e documentos de orientação curricular. Para chegar a esse objetivo analisamos as reformas da educação profissional técnica de nível médio propostas nos documentos de reforma curricular do MEC (Decretos 2208/97 e 5154/04), especificamente as concepções que os fundamentam, analisamos a forma como essas concepções foram incorporadas nos documentos de referência curricular produzidos no âmbito do IFSP e entrevistamos professores do curso de Mecânica. As fontes de pesquisa se constituem da legislação da educação profissional técnica de nível médio no Brasil, sobretudo os Decretos, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os documentos curriculares produzidos pelo IFSP, um conjunto de entrevistas semiestruturadas com professores do campus São Paulo, do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio. A pesquisa mostra que os professores entrevistados têm preferência e aproximação maior com a Pedagogia das Competências, fato explicado pela história do curso, em que predomina uma lógica *naturalizada* pela cultura industrial, que é expressa por eles na instituição escolar e que define a forma como reagem às políticas educacionais. Em síntese, se as reformas propõem mudanças que reafirmam as convicções desses professores, como foi o caso da reforma definida pelo Decreto 2.208, eles reagem de forma a convalidar a reforma. Se a reforma propõe mudanças em sua prática e uma perspectiva diferente, como ocorreu no contexto do Decreto 5.154/2004, a resistência é maior.

Palavras – Chave: Educação profissional de nível médio; Instituto Federal de Educação; Pedagogia das Competências; Trabalho como princípio educativo; Curso de Mecânica

Abstract: This research aims to study the curriculum conceptions that guided the reforms of contemporary technical professional education, specifically the aspects that defined these reforms: the concepts of competence and work as an educational principle. The main question that guided this work was – How do official documents for high school vocational education incorporate the debate on skill pedagogy and work as an educational principle? Thereby, the general objective of this research is to find out how the professors of the IFSP mechanics course understand the reforms, its different conceptions, and foundations expressed in the different decrees and curricular guidance documents. In order to achieve this objective, we analyze documents about some reforms of technical and vocational secondary education proposed by the Ministry of Education (MEC) that discuss the curriculum (Decreets 2208/97 and 5154/04), specifically the concepts that underlie them, and the way of these concepts can be incorporated into curriculum reference documents produced within the scope of the IFSP. Beyond the analyzes of documents set described, the legislation of technical professional education of secondary level in Brazil, mainly the Decreets, the National Curricular Guidelines, and the curricular documents produced by the IFSP, the present research are constituted by a set of semi-structured interviews with professors from the São Paulo campus, of the Technical Course in Mechanics Integrated to High School. The results showed that the teachers interviewed have a preference and a closer relationship with the Pedagogy of Competences, a fact that can be explained by the nature of the course, in which a naturalized logic in the industry predominates, expressed by them in the school institution. We could also observe how the teachers react to those policies in different ways. In summary, if the reforms propose changes that reaffirm their convictions, as was the case with the reform via Decree 2.208, they react in order to validate the reform. If the reform proposes changes in their practice and a different perspective, as occurred in the context of Decree 5.154 / 2004, they present a greater resistance.

Keywords: vocational education in secondary education; Federal Institute of Education; pedagogy of competences; work as an educational principle; mechanics course.

Resumen: Esta investigación tuvo como objeto de estudio las concepciones contemporáneas de currículo que orientaron las reformas de la formación técnica profesional de nivel medio, específicamente los aspectos que definieron estas reformas: los conceptos de competencias y el trabajo como principio educativo. La pregunta general que guía la investigación se puede formular de la siguiente manera: ¿Cómo incorporan los documentos oficiales de la educación profesional secundaria el debate sobre la pedagogía de competencias y funcionan como principio educativo?— en las que se incurre en las reformas curriculares de la educación profesional secundaria contemporánea? El objetivo general de la investigación fue conocer cómo los profesores del curso de mecánica IFSP entendieron las reformas, sus diferentes concepciones y sus fundamentos expresados en los diferentes decretos y documentos de orientación curricular. Para lograr este objetivo, analizamos las reformas de la educación secundaria técnica y profesional propuestas en los documentos de reforma curricular del MEC (Decretos 2208/97 y 5154/04), específicamente los conceptos que las sustentan, analizamos la forma en que estos conceptos fueron incorporados a los documentos de referencia curricular elaborados en el ámbito del IFSP y entrevistamos a los profesores del curso de Mecánica. Las fuentes de investigación están constituidas por la legislación de la educación técnica profesional de nivel secundario en Brasil, principalmente los Decretos, las Directrices Curriculares Nacionales y los documentos curriculares producidos por el IFSP, un conjunto de entrevistas semiestructuradas con profesores del campus de São Paulo, del Curso Técnico en Mecánica Integrado al Bachillerato. La investigación muestra que los docentes entrevistados tienen una preferencia y una relación más cercana con la Pedagogía de Competencias, hecho que se explica por la naturaleza del curso, en el que predomina una lógica naturalizada en la industria, expresada por ellos en la institución escolar. reaccionar a las políticas de diferentes maneras. En resumen, si las reformas proponen cambios que reafirman sus convicciones, como fue el caso de la reforma a través del Decreto 2.208, reaccionan para validar la reforma. Si la reforma propone cambios en su práctica y una perspectiva diferente, como ocurrió en el contexto del Decreto 5.154 / 2004, la resistencia es mayor.

Palabras clave: Educación profesional de nivel medio; Instituto Federal de Educación; Pedagogía de habilidades; Trabajo como principio educativo; Curso de Mecánica.

Lista de siglas

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

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

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

CEB – Câmara Nacional de Educação

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEFET – Centro Federal de Educação CEFET-SP – Centro Federal de Educação de São Paulo

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais

ETF – Escola Técnica Federal

ETFSP – Escola Técnica Federal de São Paulo

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

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

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PP – Projeto Pedagógico

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

RCN - Referenciais Curriculares Nacionais

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

SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica

SISTEC – Sistema Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

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

SUMÁRIO

Introdução.....16

Capítulo 1 PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 Delineamento da pesquisa.....26

1.2 A problematização do objeto.....33

1.3 O campo teórico conceitual a orientar a pesquisa.....34

1.4 As fontes de pesquisa e análise dos dados.....39

Capítulo 2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Concepções de currículo.....46

2.2 Concepções de currículo para Educação Profissional de NívelMédio.....56

2.2.1 A Pedagogia das Competências.....56

2.2.2 O Trabalho como Princípio Educativo.....60

Capítulo 3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA RELAÇÃO DESEJADA PELO MERCADO E ASSUMIDA COMO POLÍTICA DE ESTADO.....64

3.1 A pedagogia das competências como orientadora da vida e não só do trabalho.....64

3.2 Orientações nacionais para um currículo habilidoso e competente.....	70
3.3 A resposta documental da instituição aos desejos do mercado e do estado.....	78

Capítulo 4 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: A BUSCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRAL DO TRABALHADOR.....	92
--	-----------

4.1 Decreto nº 5.154/2004: uma mudança na busca de transformação.....	93
--	-----------

4.2 Um democrático processo de discussão para Educação Profissional no âmbito nacional.....	97
--	-----------

4.2.1 O Documento Base da Rede Federal de Educação Profissional.....	104
---	------------

4.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Profissional de Nível Médio de 2012.....	125
--	------------

4.3 Documentos produzidos no contexto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo.....	130
--	------------

4.3.1 O Projeto Político Pedagógico do IFSP.....	136
---	------------

Considerações finais.....	146
----------------------------------	------------

Referencias.....	152
-------------------------	------------

Apêndices.....	157
-----------------------	------------

Memorial.....	157
----------------------	------------

1 Roteiro para entrevistas semiestruturadas.....	163
---	------------

2 Transcrições das entrevistas.....	165
--	------------

Introdução

Nosso interesse de pesquisa reside no universo da educação e nas imbricações históricas na educação profissional técnica de nível médio. A educação profissional no Brasil é um vasto campo para percebermos como se configura a divisão de trabalho na perspectiva da classe social. Podemos ver claramente como a educação profissional revela uma linha divisora importante sobre a concepção do que é trabalho e de quem deve efetivamente realizar cada tipo de trabalho - a divisão entre trabalho braçal e intelectual determina destinos. Luís Antônio Cunha (2007, p. 8) fala sobre isso:

Na senda aberta por Farrington, Rodolfo Mondolfo (1967) fez sua própria revisão do pensamento clássico grego e chegou à conclusão de que se travou aí um conflito entre dois conceitos opostos de trabalho, um positivo – que o valorizava como elemento do conhecimento – e outro negativo, que o relegava a uma atividade inferior.

Parece inocente nos atermos a isso, mas necessário, pois essa divisão não só é presente como faz parte do ideário que até os dias de hoje permeia a educação profissional, de forma a configurar as políticas públicas e as reformas educacionais nesse campo.

O trabalhador, visto sobretudo como *matuto*, sem conhecimento, que executa seu trabalho sem compreender os desdobramentos de sua atividade ou o que a precedeu, por vezes ainda aparece na construção do discurso do *profissional qualificado*. Desde os tempos da escravidão, podemos ver traços dessa dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Cunha (2007, p. 16) afirma que “(...) homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social.”

Não é por acaso essa reticência em relação ao trabalho manual, pois aos negros e mulatos foi tudo que restou como atividade, depois de uma liberdade sem direitos. Essa dualidade entre formação técnica e propedêutica, entre trabalho intelectual e manual, com o tempo apenas se acentua à medida em que as formas de organização do trabalho e os modelos produtivos se ampliam e se diversificam. Esse processo tem profundo impacto nas formas de organização da educação, em especial da educação profissional, e é questão

sempre presente desde as primeiras iniciativas de regulação em todos os níveis de ensino.

Exemplo do processo acima mencionado é a forma como a ditadura militar buscou equacionar a questão. A profissionalização universal e compulsória do antigo segundo grau, tida como um fracasso por muitos, ocorreu em 1971 por força da Lei nº 5.692. Recorremos novamente a Cunha (2007, p. 181), que esclarece que

o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas.

O fracasso se configurou porque a estrutura e o investimento público necessários eram incompatíveis com a lógica das forças políticas que sustentavam a ditadura. Forçar a profissionalização, como o regime militar tentou fazer, esbarrou na defesa que as elites fazem do privilégio de formar ‘seus’ quadros para a gestão e controle do sistema.

Outra questão importante a mencionar é a relação entre as políticas para a educação profissional e as mudanças nos processos sociais, especificamente nas formas de organização do trabalho. A preocupação mais recente de ampliação da oferta de educação profissional e o caráter das reformas que têm sido feitas advêm de mudanças nos processos de trabalho e nas suas formas de organização que respondem à crise do fordismo e à emergência da denominada acumulação flexível, tem sido o contexto amplo desse processo reformista. (HARVEY, 2010)

Entender, portanto, esse processo é fundamental. Como se organizam as fábricas, como a acumulação do capital ocorre, como isso afeta diretamente o trabalho e o trabalhador, quais as mudanças decorrentes da chamada *sociedade da informação* e dos novos comportamentos de consumo.

Vivemos hoje um período de profunda ideologização no campo do trabalho, algo diferente do que poderíamos chamar de fragmentação da organização do trabalho, que ocorria no fordismo, e que se expressa na

individualização, no interior dos locais de trabalho (mesmo que pensemos no trabalho em casa), e no individualismo que é a marca da sociedade de consumo e do comportamento social. Nesse novo momento da história do trabalho, podemos dizer que há o estímulo da realização pessoal e o crescimento do discurso da meritocracia, que responsabiliza o trabalhador pelo seu sucesso ou fracasso nos mundos do trabalho.

Os trabalhadores que vivem de salário são profundamente impactados pelas necessidades postas à própria manutenção desse trabalho e, sobretudo, do consumo. Essa era a base do fordismo, forma de regulação social em que a organização e fragmentação do trabalho e sua correspondência com as linhas de produção eram elementos importantes de caracterização da classe trabalhadora. Mas o fordismo é mais que isso:

A separação entre gerência, concepção, controle e execução (e tudo o que isso significava em termos de relações sociais hierárquicas e de desabilitação dentro do processo de trabalho) também já estava bem avançada em muitas indústrias. O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2010, p.121)

No apogeu do fordismo, a organização da jornada de trabalho em 8 horas, a disciplina e a ordem na fábrica se impõem, tornando-se a própria medida da vida. Formar para o trabalho não é apenas apresentar o que o trabalhador deve fazer, mas também como ele deve se comportar dentro do espaço da fábrica. Com a fragmentação do trabalho o modelo fordista acaba também por 'organizar' a formação para o trabalho de forma muito específica: o trabalhador era concebido como alguém que deve ser treinado para operar apenas determinados aspectos do trabalho ou da linha de produção.

Outro elemento que podemos elencar como característica da organização fordista da produção é o extremo controle do trabalho. Em razão da fragmentação, tem-se a alienação da visão total do trabalho realizado e um distanciamento da compreensão do trabalhador sobre o que ele produz que não o completa. No fordismo, essa fragmentação era parte da lógica da

rotatividade dos trabalhadores, pois era necessário o domínio tão-somente de uma atividade específica do processo produtivo. Tal sistema de organização do trabalho, embutido na organização social e econômica, desborda para o espaço da escola, gerando desigualdades nos mais diversos âmbitos da vida.

Nem todos eram atingidos pelos benefícios do fordismo, havendo na verdade sinais abundantes de insatisfação mesmo no apogeu do sistema. Para começar, a negociação fordista de salários estava confinada a certos setores da economia e a certas nações-Estados em que o crescimento estável da demanda podia ser acompanhado por investimentos de larga escala na tecnologia de produção em massa. Outros setores de produção de alto risco ainda dependiam de baixos salários e de fraca garantia de emprego. E mesmo os fordistas podiam recorrer a uma base não-fordista de subcontratação. (HARVEY, 2010, p.132)

Essa conjuntura de precarização mobilizou movimentos populares, sindicatos e outras formas de organização popular na defesa de direitos que acabam por envolver questões das minorias. Em resposta a tais pressões os proprietários desencadearam forte ataque às instituições e organizações populares. Esse não era um fato novo, afinal, enquanto a classe trabalhadora estiver desorganizada e fragmentada ela pode ser mais bem controlada.

A lógica estatal constitui outro fator importante desse processo. A importância do Estado, por força de suas ferramentas de regulação, na manutenção do *status quo* e do poder dos mercados - que já vinham se transformando com base, não só na acumulação gerada na esfera produtiva, mas na criação de capital através do mercado financeiro -, passa a agir no sentido de fazer girar uma mercadoria abstrata, não mais de produtos, mas de dinheiro e divisas. O final da década de 1960 e o início da de 1970 mostravam sinais de que a organização do mundo em bases fordistas não era mais adequada à lógica de acumulação capitalista. O mundo dos mercados financeiros e da especulação imobiliária necessita de desregulamentação e fronteiras abertas, e o regime fordista, com sua rigidez social, seus contratos de emprego regulados e sua base de financiamento propiciada pelo Estado, passa a ser questionado. Para Harvey (2010, p.140), os sintomas da mudança eram evidentes:

No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas

experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]

A acumulação flexível traz novas demandas ao mercado de trabalho. O trabalhador especialista, formado para o posto de trabalho definido e regulado não servia mais: era necessário formar o trabalhador de forma a permitir a utilização de sua capacidade de trabalho de forma ampla, flexível, perpassando todos os espaços da produção. Como consequência, a mudança na formação profissional desses trabalhadores implica mudanças na escola, o que não ocorre automaticamente, mas demanda tempo, reformas nos sistemas de ensino e em seus currículos.

O discurso produzido pelo mercado, pelo governo e pelas organizações multilaterais passa a enaltecer a necessidade de que a formação técnica profissional seja pensada numa perspectiva que contemple tanto as necessidades técnicas demandadas pelo mercado de trabalho quanto as de formação geral. O discurso passa a ser de que a formação para o trabalho deve propiciar uma capacidade de interagir com a sociedade mais complexa que no fordismo, pois não mais restrita ao campo do trabalho, mas extensiva aos campos da comunicação, da informação, da inovação. Em síntese, o trabalhador deve ser preparado para participar da sociedade em todos os âmbitos.

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com

frequência muito específicas de cada empresa. (HARVEY, 2010, p. 143)

Esse debate e suas consequências são amplos. A crise do fordismo e a emergência da acumulação flexível mobilizam as forças do capital em nível mundial e em várias frentes, concentradas em modificações profundas nas relações capital x trabalho e Estado x Sociedade. No plano político nasce uma nova direita da articulação entre conservadores, fundamentalistas cristãos e adeptos da militarização, confluência de forças que levou ao poder Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha, governos que impulsionaram o desmonte da legislação trabalhista e da regulamentação salarial. As agências multilaterais agiram de forma coordenada, construindo o discurso da necessidade de reformas, entre elas, a mais importante, por ser estruturante das demais, a reforma do Estado.

No campo da educação, o discurso reformista se torna hegemônico nos anos 1980 e 1990, sendo responsável por significativas mudanças. A educação é alçada à condição de espaço fundamental e condição necessária para os processos de desenvolvimento econômico, de produção de conhecimento, de tecnologia e de formação do *novo homem* e do *novo trabalhador*. Nesse contexto complexo em que o mercado e suas forças representadas na esfera do Estado empurram a escola para um profundo processo de mudanças na forma de educar para um novo trabalho, para uma nova atitude profissional, para um novo contexto de fábrica e de mercado, à educação profissional foi dada a responsabilidade de formar para um mundo mais tecnológico, mais moderno e, sobretudo, de mudanças profundas nas relações sociais de trabalho.

É importante ressaltar aqui que conceitos presentes ao longo da tese, como mercado e eficácia, estão presentes nos documentos sobre educação e, especificamente, sobre educação profissional de nível médio, de forma abrangente e naturalizada. Entendemos que são conceitos disseminados pela ideologia liberal, que de forma abstrata, defendem que as relações sociais devem ser mediadas pelo mercado e que este exige eficácia. A premissa é de que há uma lógica de concorrência determinando a vida em seus mais diversos aspectos sociais, tornando a convivência e a sociabilidade um campo

de disputa pautada pelo liberalismo. Acreditamos que a educação profissional pode ser mais ampla e mais humana do que esta definição liberal, por hora nos deteremos a entender como o debate entre pedagogia das competências e trabalho como princípio educativo se dá no âmbito documental da instituição estudada.

É da percepção dos impactos desse complexo processo de mudanças sociais, econômicas e políticas no campo educativo que deriva nosso interesse em estudar a educação profissional de nível médio, posto que neste nível de ensino se propõe um viés escolar de formação para o trabalho. Nosso estudo tem como referência temporal os governos de FHC (1995-2002) e de Lula da Silva (2003-2010), período em que as reformas educacionais se expressaram de forma significativa, e em cujo contexto as concepções de currículo orientadas, respectivamente, pelas competências e pelo trabalho como princípio educativo foram os vetores mais importantes a orientar as reformas propostas à educação profissional de nível médio. Datam desse período, também, e por isso são trazidos ao estudo, os principais elementos regulatórios que as definiram: o Decreto Federal nº 2.208/97, editado por FHC, que tem como norte pedagógico a formação orientada pela pedagogia das competências, e o Decreto nº 5.154/2004, já no contexto do governo Lula, que muda a orientação pedagógica estabelecendo como fundamento o trabalho como princípio educativo.

A pesquisa tem como fontes principais documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) para sustentar as propostas de reforma, a legislação produzida para regular a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e um conjunto de entrevistas com professores do curso técnico de Mecânica na modalidade integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Dada a dimensão do IFSP e a quantidade de professores que o compõe, o recorte utilizado para escolha de nossa base empírica recaiu sobre professores do curso de Mecânica, por ser o mais antigo do Instituto e, nesse sentido, carregar parte significativa da cultura escolar que ali se apresenta, seja pelo fato de que grande parte dos professores desse curso possuem vínculo longo com o Instituto e terem vivenciado esse momento de reformas desde seu início.

Nosso objetivo foi compreender como os documentos oficiais para educação profissional de nível médio incorporam o debate sobre pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo? E também como essas reformas impactaram na construção de currículos, como os professores se apropriaram ou não das orientações nacionais e dos documentos produzidos no âmbito da instituição, especificamente a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo.

A exposição da tese está assim organizada. No Capítulo 1 apresentamos o processo de construção da pesquisa, a delimitação do objeto, a problematização, as fontes utilizadas e as referências teóricas que nos orientaram na discussão metodológica e do percurso da pesquisa. No Capítulo 2, apresentamos o debate teórico em torno do conceito de currículo, as diferentes concepções que permeiam, como se manifesta na educação profissional de nível médio no Brasil, especificamente por meio de conceitos como competências e trabalho como princípio educativo. O capítulo 3 é dedicado a estabelecer relações entre o conceito de competências, sua expressão em documentos de orientação curricular e a forma como foi incorporado nos documentos internos do IFSP e pelos professores. No Capítulo 4 tratamos do conceito de trabalho como princípio educativo, sua expressão nos documentos de orientação curricular, produzidos como decorrência do Decreto 5154/04, tanto documentos nacionais, como documentos internos do IFSP e a forma como trabalho como princípio educativo é compreendido pelos professores do curso de mecânica.

Capítulo 1

PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso desta pesquisa implicou um processo de avanços, retrocessos, reorganização e replanejamento resultantes de uma complexa gama de acontecimentos externos que o influenciaram.

O interesse em realizar o doutorado foi estimulado pelo ingresso da pesquisadora no Instituto Federal de São Paulo, no campus localizado na cidade de Avaré (IFSP-Avaré). A maioria dos professores do Instituto já possuía formação em nível de doutorado, fator que influencia muito o percurso institucional docente, dado que algumas ações só podem ser realizadas por professores doutores como a liderança de grupos de pesquisa e a pontuação interna para os projetos de extensão. Mas, sobretudo, interfere no lugar de fala nas disputas internas por destinação de verbas, estímulo a projetos e defesa de cursos. Ser professor-doutor não é apenas uma questão de crescimento acadêmico, mas de sobrevivência política no dia-a-dia do campus e das disputas que acontecem em seu espaço.

A intenção inicial era realizar uma pesquisa comparativa do modelo dos institutos federais de educação com a rede de educação profissional da Argentina. No primeiro semestre do doutorado, o projeto foi elaborado nas aulas de Metodologia da Pesquisa e foi feito contato com uma professora da Universidade de Buenos Aires (UBA), que aceitou me receber em seu grupo de pesquisa. A ideia de fazer um doutorado sanduíche me encantava, mas a conjuntura política não estava favorável em virtude do *impeachment* da Presidenta Dilma Rouseff e das diversas mudanças no Ministério da Educação. Com isso, as políticas governamentais que se desenhavam para esse modelo de formação e as regras do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), que estabelecem impedimentos ao recebimento de bolsas, deixaram o cenário muito instável. Nesse contexto desfavorável, a saída encontrada foi alterar a pesquisa.

Esse segundo momento de reformulação do projeto implicou nova problematização, o que coincidiu com a intensificação da discussão de reforma

curricular do IFSP em razão da Resolução 163, de 28 de novembro de 2017, que visava elaborar e aprovar novas diretrizes para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. O processo no âmbito dos *campi* envolveu a discussão da citada Resolução, cujos passos e participação docente acompanhei e registrei de maneira sistemática. Tive acesso a todos os materiais normativos, resoluções, documentos orientadores, além de participar das reuniões e debates realizados no âmbito do Campus Avaré, além de videoconferências destinadas à formação dos professores para efetuarem mudanças na organização dos cursos com vistas a atingir os objetivos expostos na Resolução.

E novamente foi um momento de repensar o projeto. O descumprimento de prazos, de forma geral, pelos *campi* do IFSP e a reformulação da equipe gerenciadora da reforma curricular na Pró-Reitoria de Ensino me levaram a considerar se seria viável acompanhar o processo reformista e torná-lo passível de ser pesquisado ao longo do doutorado. Como o calendário de atividades da reforma curricular determinado pelo IFSP, que inicialmente se daria no período destinado ao doutorado, foi reformulado, inviabilizava-se a continuidade nessa perspectiva de pesquisa. Assim, voltamos ao processo de problematizar novamente a pesquisa.

Frustradas as duas perspectivas, a saída encontrada foi optar por uma abordagem mais histórica, mas que ainda trabalhasse com as questões de reforma curricular, seus desdobramentos nos currículos e sua influência na prática dos professores. Chegamos, então, à pesquisa que se desenvolve aqui, sob o título: *A reforma da educação profissional de nível médio no Brasil Um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo*.

Nossa preocupação inicial foi a de fazer um levantamento documental que desse conta das reformas no período acima definido, para conhecer os documentos norteadores das políticas para educação profissional de nível médio, tanto as produzidas no âmbito do MEC quanto as do IFSP.

Os documentos utilizados nesta pesquisa, em sua maioria disponíveis na plataforma do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, são de vários tipos: decretos, pareceres e normativas. No âmbito do IFSP, foi necessário fazer um levantamento na Coordenadoria de Documentação e Memória, departamento que se localiza no campus São Paulo. Na busca por documentos que contemplassem o momento histórico do Decreto 2.207/1997, no âmbito da ETFSP, posteriormente CEFET-SP, encontramos o Projeto Político-Pedagógico da Escola Técnica Federal de São Paulo, que só existe no formato físico. Nesse processo, pudemos ter contato com profissionais que viveram esse contexto e que, de forma muito gentil, atendem ao público. Digitalizaram os documentos solicitados e sua atenção foi fundamental em todos os momentos em que recorri à Coordenadoria.

O levantamento documental ficou mais bem encaminhado depois disso, pois os arquivos estão digitalizados e em plataformas tanto do Instituto quanto do MEC. Além dos decretos, pareceres e normativas, temos também o último Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), vigente no período 2014-2018, e, como parte dele, o Projeto Político Institucional (PPI). No momento atual, estão formadas as comissões para reelaboração do PDI 2019-2023 e sua publicação. Nos documentos buscamos as questões teórico-políticas que definem a concepção de currículo, os conceitos que lhe fundamentam, seus objetivos e expectativas.

Além do levantamento documental e de sua análise, realizamos 3 entrevistas semiestruturadas com professores do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do campus São Paulo. Por ser um dos cursos mais antigos, ele carrega as marcas da história de todas as transformações pelas quais a instituição passou, desde a Escola de Ofícios até o que chamamos hoje IFSP.

1.1 – O delineamento da pesquisa

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as concepções de currículo que orientaram as reformas da educação profissional técnica de nível médio

contemporâneas, especificamente os aspectos que definiram essas reformas: os conceitos de competências e o trabalho como princípio educativo. O período que estudamos compreende as reformas feitas nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC: 1995-2002) e que se estende aos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). O universo da investigação é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), especificamente o campus São Paulo e seu curso de Mecânica. Decidimos estudar a reforma da educação profissional de nível médio pelo IFSP pela importância que essa instituição tem no cenário da educação profissional do país.

As reformas educacionais desse período provocaram profundas modificações no campo da educação profissional. Elas buscavam dar conta das demandas de mercado que, na década de 1990, exigiam aceleração no tempo de formação trabalhador em razão do crescimento industrial e da correspondente ampliação de postos de trabalho, dos novos modelos produtivos e da reconfiguração dos mercados em escala global, em boa medida motivados pela incorporação de tecnologias aos processos produtivos. Tais demandas implicavam mudanças nos modelos de formação para o trabalho e em suas respectivas matrizes curriculares, convergindo para respostas das instituições pedagógicas que encontravam no modelo de competências um forte lastro norteador das políticas públicas de educação profissional.

Não podemos esquecer que a pressão por mudanças no campo da educação profissional era repercutida nas recomendações das agências multilaterais, as quais incidiam tanto no campo do financiamento da educação, seja ela profissional ou não, quanto no da nova gestão pública, ajustando-se aos fundamentos da economia política neoliberal que passou a ter vigência a partir de então nos países da periferia do capitalismo. Organismos como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) são exemplos de instituições que adotaram as perspectivas neoliberais para o campo da educação em geral, e da educação profissional em particular, que se materializavam em reformas que pudessem cumprir seus objetivos gerais.

O neoliberalismo olha para educação a partir da sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui a educação. (FREITAS, 2018, p.31)

No caso da educação profissional de nível médio o impacto é direto, dado que ela lida com a formação do trabalhador que vai se incorporar de imediato ao mercado de trabalho. Ele se verifica nos variados aspectos que compõem uma política pública de educação profissional, em especial na variedade de terminalidades e habilitações de educação profissional nos diversos níveis e tempos de formação, nos currículos e itinerários de formação. Em meio a tais demandas, o foco dessa investigação está no currículo, dado que ele foi modelado por um conjunto de competências e habilidades que busca qualificar estudantes para o cumprimento de objetivos de desempenho voltados a suprir as necessidades e demandas dos mercados de trabalho.

Importante lembrar que as instituições multilaterais já citadas e outras como ONU e UNESCO produziram uma gama de eventos internacionais e regionais destinados a prover orientações para o que se concebia como *educação do futuro*, ou uma *educação para a sociedade do conhecimento*, ou uma educação internacional. Tratava-se, enfim, de promover ajustes na formação profissional que pudessem atender às demandas – reconfiguradas, atualizadas –, expedindo documentos norteadores de novas propostas para educação em países em desenvolvimento, caso do Brasil. Os documentos produzidos pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) na década de 1990 deixavam claro a reorientação dos investimentos em reformas do sistema educativo “visando o sistema produtivo, através do desenvolvimento de competências e habilidades específicas os alunos com a versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, flexibilidade.” (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p.7)

Nesse contexto, a ação reformista no campo das políticas públicas nacionais da década de 1990 dirigiu-se à construção de um extenso e intenso processo de normatização e regulação pautado na reestruturação global da

economia e da produção industrial, desse modo estimulando o processo de renovação pedagógica do sistema nacional de educação. Para o caso nacional, entre tantos exemplos - Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e seu uso no credenciamento institucional, Programa de Aceleração da Aprendizagem, Acorda Brasil, entre outros -, dados seu atrelamento à política de financiamento e no interesse desta pesquisa, destacamos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Programa de Expansão da Educação Profissional.

Ao longo dos governos Lula e Dilma Rousseff certas ações reformistas no campo da educação profissional de nível médio se diferenciaram do período FHC, mas não a ponto de afirmarem efetivas rupturas. O caso do debate acerca da reforma da educação profissional é exemplar. A revogação do Decreto Federal 2208/1997 e a edição do Decreto Federal 5154/2004 mostrou que, mesmo na divergência, existe convergência entre as forças políticas que organizaram a educação brasileira no período estudado.

O contexto dos mandatos de governo de Fernando Henrique Cardoso e toda a década de 1990 constituíram um período de intensas reformas e rearranjos para o enquadramento do Brasil em normas estabelecidas pelas agências multilaterais, sobretudo no que se refere a direcionar os caminhos da educação brasileira tendo em vista o projeto hegemônico em construção, com a revisão do pensamento pedagógico e das teorias educacionais. Em sua obra *Pedagogia das competências e o ensino de Filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo*, a partir da pedagogia histórico-crítica, Manoel Francisco do Amaral (2016, p. 42) fala dos objetivos que essas teorias devem cumprir:

(...) as teorias educacionais da década de 1990 cumprem um objetivo principal: servir as muitas exigências do mercado financeiro e ao equilíbrio fiscal. Em vista disso, as políticas neoliberais e as pedagogias consideradas contra-hegemônicas começam a enfraquecer, passando a predominar aquelas pautadas no lema do “aprender a aprender”. A educação passa a ter o compromisso de preparar as pessoas para atuarem no mercado de trabalho capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada. Porém a responsabilidade de escolha e preparação, para manter-se competitivo no mercado recai sobre o próprio indivíduo.

As políticas educacionais do período FHC colocam no centro da discussão pedagógica a pedagogia das competências, tornado elemento

central do documentos orientadores, não só da educação profissional de nível médio, mas do sistema educacional brasileiro. Tal pedagogia foca a adaptação da formação às condições mutantes do mercado de trabalho, o que é arriscado quando se pretende um projeto de nação participativo e democrático, discussão que será feita ao longo deste trabalho.

Nos embates que se travam ao longo da construção desse projeto educacional de características explicitamente neoliberais, a educação profissional tornou-se campo de disputa pois o foco está na mão-de-obra que o mercado não tem disponível e de que necessita rapidamente. Para cumprir esse objetivo, na década de 1990, o marco da reforma no campo da educação profissional foi consignado no Decreto 20808/97, que terá uma seção neste texto para sua análise e problematização. O que se pode adiantar é que os documentos normativos gerados pelo Ministério da Educação no contexto dos governos FHC seguem à risca os pressupostos estabelecidos pelas organizações multilaterais e pela pedagogia das competências. Entre os efeitos do Decreto 2208/1997 estava a dificuldade de conclusão do curso técnico para amplo número de alunos. A desvinculação entre formação propedêutica e profissional dificultava enormemente a permanência dos alunos mais pobres no sistema, pois precisavam trabalhar, uma questão que sempre esteve presente quando se fala em formação de nível médio; desse modo, reforçava-se a dualidade sistêmica que o Decreto trazia. Revogá-lo passou a constituir demanda de amplos setores que atuavam na educação profissional.

No início do governo petista, ampliaram-se as demandas por transformações no campo da educação como um todo, voltadas tanto à expansão de vagas quanto à criação de condições para que os estudantes completassem seus estudos. No que tange à educação profissional, havia expectativas de mudanças no direcionamento e entendimento dos objetivos da educação profissional: uma reorganização significativa era esperada pelo campo progressista, seja nas orientações normativas seja nos projetos político-institucionais e político-pedagógicos para a modalidade.

Sob o comando de Fernando Haddad no Ministério da Educação e o impulso do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), começa a tomar corpo, no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), processo

que vai culminar no projeto de expansão da educação profissional de nível médio por intermédio da USAID. Relata Leher (2011, p. 396):

o governo brasileiro solicitou à USAID e à embaixada americana o estabelecimento de uma comissão de especialistas para que realizassem estudos comparativos entre os *community colleges* estadunidenses e as escolas profissionais. O autor aponta que, possivelmente, esses estudos repercutiram no modelo do Reuni e, seguramente, no modelo institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados em 2008, em substituição aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)

Não encontramos registros oficiais dos estudos referidos pelo autor. No entanto, tem-se claro que o marco inicial do processo de reorientação da educação profissional foi a imediata revogação do Decreto nº 2208, 1997, promulgado pelo governo FHC, pelo Decreto nº 5.154, de 2004, ato legal que demarcou as diferenças de concepção sobre formação profissional entre os dois governos.

Os decretos federais 2208/1997 e 5154/2004 estabeleceram regras gerais de organização da educação profissional de nível médio que se destacam pelas diferenças e serão questões trabalhadas ao longo de todo este trabalho, por exemplo: o Decreto de 1997, do governo FHC, aboliu o ensino médio que integrava o técnico e o propedêutico; o Decreto de 2004, no mandato Lula da Silva, reintroduziu a integração, além de manter a oferta de ensino médio e técnico de forma concomitante ou complementar.

A educação profissional integrada ao ensino médio, na qual o aluno conclui o ensino médio e obtém a formação técnica numa mesma instituição e com uma única matrícula, era um avanço, pois implicava uma proposta pedagógica não somente focada na inserção do futuro profissional no mercado de trabalho, mas propunha a formação de um aluno crítico e ciente de sua condição social, o que demonstrava uma preocupação com a formação humanista e geral do trabalhador.

O contexto de mudança também significou repensar a organização curricular da educação profissional de nível médio. O currículo passou a ser um dos centros do debate. A escolha do que se estuda, como se estuda e em que momento, dizem respeito a todo um construto ideológico, colocando em disputa campos distintos: de um lado, grupos que têm interesse em uma formação voltada para o mercado e na exploração da mão de obra; de outro, os que

defendem uma educação omnilateral e politécnica, que entendem a educação como formação ampla, que envolve o trabalho, mas a ele não fica restrita.

Evidente que a questão tratada não se limita a uma dualidade pura e simples de como a estrutura é organizada, mas a um amplo e complexo conjunto de relações. Afinal, a educação profissional atende necessidades dos campos produtivo, econômico e cultural, e uma reconfiguração da educação profissional exige grandes esforços de reorganização, gerando outros campos de interesse e de disputa que estão intrinsecamente ligados às concepções de currículo adotadas em cada contexto histórico. O fato é que o objeto e os objetivos de ensino é campo de disputa, pois o currículo carrega intencionalidade nas mais diversas dimensões da vida social:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais nos apresenta e se apresentam aos professores e os alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregada, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 1998, p. 17)

No campo da educação profissional é recorrente o discurso que o define por sua adaptabilidade ao mercado de trabalho, recortado por uma concepção de educação que não propõe o questionamento das coisas como elas são, do mundo como ele é, do que está sendo apresentado como conhecimento e sob qual finalidade. Questionar não está no horizonte desse currículo. Essa concepção antecipa, para os alunos, relações que matizam o processo de trabalho. Para Mariano Fernandez Enguita (1989, p. 171):

A eficácia na imposição desta relação social do aluno com o conteúdo de seu trabalho não precisa esperar a vida de trabalho para se fazer evidente. A maioria das crianças e jovens aprende logo a não perguntar por que tem que aprender isso ou aquilo. Logo aceitam que, a esse respeito como a outros, estão submetidos a uma vontade alheia.

As diferenças de concepção sobre educação profissional, que por sua vez levaram a distintas concepções de currículo, foram tomadas como questão a ser pesquisada neste trabalho, a saber, a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo.

Trata-se de concepções que derivam de epistemologias bem diferentes. No primeiro caso, a formação está direcionada e circunscrita ao desenvolvimento de habilidades e competências demandadas pelo mercado de trabalho, e no segundo a formação é entendida como processo amplo, em que a formação profissional é parte de uma formação geral que busca a compreensão dos processos amplos de trabalho, para além do domínio instrumental.

1.2. A problematização do objeto

O amplo contexto de reformas ensejado pelos decretos de regulamentação da educação profissional de nível médio e respectivos documentos de orientação curricular, foram por nós analisados no contexto específico em que se manifestam no curso técnico de Mecânica, oferecido pelo IFSP, no campus São Paulo.

O IFSP foi definido como lócus da pesquisa em razão da importância que possui no contexto geral da educacional profissional de nível médio e por ser das instituições de ensino profissional mais antigas do Brasil. Sua história centenária tem início com a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, criada em 1909, posteriormente, passa ser denominado Liceu Industrial de São Paulo, de 1937 a 1942, na sequência Escola Industrial de São Paulo, que aparece pouquíssimas vezes em documentos institucionais, pois a transição para Escola Técnica de São Paulo, em 1965, foi muito rápida. Em 1999 passa ser denominado de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP). Por fim, em 2008, surge o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SP).

Essa longa trajetória fez da instituição, campo inesgotável de informações para a pesquisa e estudo da educação técnica de nível médio, referência não somente em São Paulo, mas no Brasil.

A escolha do curso de mecânica reside no fato de ser o mais antigo entre os cursos oferecidos pela instituição – e mesmo pelos sistemas de formação técnico-profissional – e que, portanto, como hipótese, é

representativo de como a cultura do Instituto reagiu ao contexto e demandas de reformas desse nível de ensino profissional. No caso da definição de nosso universo de estudo, campus São Paulo do IFSP, se justifica pela presença de professores que vivenciaram e vivenciam o processo de reforma desde a década de 1990 e que ocuparam/ocupam cargos de gestão e coordenação.

A questão geral que orienta a pesquisa pode ser assim formulada: Como os documentos oficiais para educação profissional de nível médio incorporam o debate sobre pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo.

O objetivo geral é saber como os professores do curso de mecânica do IFSP compreenderam as reformas, suas diferentes concepções e seus fundamentos expressas nos diferentes decretos e documentos de orientação curricular.

Para chegar a essa compreensão, decorrem, como objetivos específicos, analisar o conteúdo das reformas da educação profissional técnica de nível médio propostas nos documentos de reforma curricular do MEC (decretos 2208/97 e 5154/04), com foco nas concepções que os fundamentam; analisar as leituras dessas concepções nos documentos de referência curricular produzidos no âmbito do IFSP; identificar as percepções dos professores dos cursos de Mecânica sobre os impactos da reforma em suas reflexões e práticas.

1.3 O campo teórico-conceitual a orientar a pesquisa

Esse embate sobre o currículo para educação profissional de nível médio expressa concepções curriculares que vêm permeando o debate na área, baseado em referências bem definidas. O campo trabalha com concepções de currículo que o define a partir de grandes enquadramentos, que por sua vez se ramificam e incorporam expressões diversas: às concepções tradicional, crítica e pós-crítica de currículo. É um campo teórico amplo, que remonta aos textos clássicos de John Franklin Bobbitt, *O currículo*, de 1918; de Ralph W. Tyler, *Princípios básicos de currículo e ensino*, de 1949; de Michael

Young, *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, de 1971, e, mais recentemente, William F. Pinar, *Conhecimento e currículo*, de 2008.

No contexto brasileiro, o debate sobre currículo para a educação profissional de nível médio pode ser enquadrado nesse universo amplo. Ele se manifesta nas concepções defendidas e elaboradas no contexto dos desdobramentos dos decretos de 1997 e 2004. Sucintamente apresentamos os elementos gerais desse debate e que serão referência para a análise que faremos ao longo do texto.

Guiomar Namó de Melo, Claudio Moura Castro e Paulo Renato Souza produziram um discurso alinhado a uma formação para o trabalho mais aligeirada e modular, em consonância com as reformas feitas na educação profissional da era FHC, consignadas no Decreto 2.208/97. Além de participarem do debate curricular, foram nomes que estavam diretamente ligados a secretarias do Ministério da Educação, ao tempo de Paulo Renato como ministro. Em livro sobre o período de sua longa gestão no Ministério da Educação (1995-2003), *A revolução gerenciada* (SOUZA, 2005), o ex-ministro narra os processos que ele denomina de revolução no campo educacional brasileiro, baseada no tripé informação-avaliação-comunicação, no qual defende a avaliação como balizador do sistema educacional para aumento da qualidade.

Guiomar Namó de Mello é uma das maiores defensoras do lema aprender a aprender e da Pedagogia das Competências como norteadores dos diversos sistemas de ensino. Defende conceitos como qualidade, rendimento, *rankeamento*, meritocracia e competitividade, entendidos como fundamentais para uma educação de qualidade. No livro *Cidadania e Competitividade* (MELLO, 1993), expõe sua experiência na Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Seu histórico em instituições de investimento educacional e organizações multilaterais com interesses ligados à educação, direta ou indiretamente, a tornaram referência importante nesse debate.

Claudio de Moura Castro é considerado um pesquisador do campo conservador, tendo trabalhado no Banco Mundial e no Banco Interamericano

de Desenvolvimento. No livro *Os tortuosos caminhos da educação brasileira* (CASTRO, 2013) afirma que a educação profissional precisa ser objetiva e menos acadêmica, com maior presença de gestores. Defende mudanças estruturais no currículo, visando presença maior de disciplinas de gerenciamento e controle. Esse grupo foi, em parte, responsável pelas políticas educacionais no governo FHC e disseminador de uma visão de formação profissional reducionista, aligeirada e centrada no modelo de competências.

No campo da crítica às políticas educacionais para a educação profissional do governo FHC e que teriam participação importante no início dos governos petistas e na elaboração do Decreto Federal 5154/2004, temos um grupo de professores com uma concepção de currículo embasada nas teorias críticas. Com suas obras, indispensáveis para compreender a educação profissional no Brasil, esses pesquisadores têm uma visão de formação que prioriza o humano e seu desenvolvimento nos mais diversos aspectos, para além de sua atividade laboral, em busca de uma formação emancipadora e humana. São eles, entre outros, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Celso João Ferretti e Dante Henrique Moura. Defendem a formação ampla do trabalhador, incluindo conceitos e perspectivas da educação omnilateral e integral, em que o trabalhador tenha acesso ao conjunto de conhecimentos e ferramentas, tanto para atuar no mercado de trabalho quanto para compreender os processos de produção e de organização do trabalho.

Gaudêncio Frigotto é professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor Titular aposentado em Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense. Tem vasta produção que enfatiza a relação entre escola e economia, escola e trabalho, as relações do capitalismo com educação. Sua tese de doutorado, publicada com o título de *A produtividade da escola improdutiva* (FRIGOTTO, 2010) constitui um dos textos fundantes do debate crítico sobre a relação trabalho/educação no Brasil. Outros textos, como *Educação e crise do trabalho - perspectivas do final do século* (FRIGOTTO, 1998), tratam das questões da formação da classe trabalhadora, criticam os aspectos reducionistas presentes nas concepções de formação centradas nos modelos de competência e defendem a educação politécnica e omnilateral como meio de formação humana.

Celso Ferretti tem presença destacada nesse campo de debate. Sua carreira como professor/pesquisador, com passagens importantes pela Fundação Carlos Chagas e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade da PUC/SP, apresenta vasta produção acerca da relação trabalho, educação e currículo; formou muitos alunos e participou de forma decisiva do debate político do período. Defensor da formação omnilateral e politécnica, argumenta que a melhor formação profissional é aquela que parte de uma sólida formação geral, impossível de ser obtida por meio da pedagogia das competências.

Maria Ciavatta, pesquisadora e professora da Universidade Federal Fluminense, discute em seus textos as questões do ensino médio integrado, a educação integrada à educação profissional, técnica e tecnológica e as relações entre educação e trabalho. No livro *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições* (CIAVATTA; RAMOS; FRIGOTTTO, 2005) apresenta textos fundamentais para compreender o objeto de pesquisa e os documentos de política em perspectiva histórica, assim como a concepção de formação integrada.

Dante Henrique Moura, pesquisador do currículo para ensino médio integrado, participou da construção do Documento Base para Educação Profissional de Nível médio (BRASIL/MEC/SETEC, 2007). Em seus textos, a preocupação central está nas questões que envolvem a educação para o trabalho, compreendendo o indivíduo e a construção de um currículo que estimule a unilateralidade e que ao mesmo tempo seja suporte para o projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação. Com tais obras indispensáveis para compreender a educação profissional no Brasil, esses pesquisadores têm uma visão de formação que prioriza o humano e seu desenvolvimento nos mais diversos aspectos, para além de sua atividade laboral, em busca de uma formação emancipadora e humana. Para entendermos melhor essa construção de Dante Henrique Moura sobre o sujeito omnilateral fazemos uso do trabalho de Duarte, Oliveira e Koga (2016) publicado na XI ANPED SUL, no qual esses autores conseguem sintetizar bem esse conceito aplicado pelo autor.

Poderíamos definir uma formação omnilateral dessa forma, que procura potencializar todas as lateralidades do ser humano. Que leve o ser humano à construção de sua existência de forma emancipadora, livre de limitações alienantes. A escola unitária proposta por Gramsci (1982) busca a superação da dicotomia histórica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. (2016)

Moura tem tido papel importante no debate sobre organização e mudanças nas políticas curriculares do IFSP, destacando-se sua preocupação com a formação de professores para a educação profissional. No livro *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional* (MOURA, 2013) discute como a formação desse profissional deve ser repensada em seus processos.

Por fim, Marise Ramos assim como todos os citados anteriormente, é leitura obrigatória para esse debate. Discute questões nevrálgicas sobre educação integrada e seus formatos, concepção de currículo para formação integral e ensino médio integrado. Seu livro *Pedagogia das competências - autonomia ou adaptação* (RAMOS, 2001) é referência para o debate crítico sobre políticas curriculares para a educação profissional de nível médio. Crítica o ideário pedagógico das reformas educativas dominantes no Brasil e na América Latina, que se espalham por diversas redes de ensino e em todos os níveis, sobretudo na educação técnico-profissional.

As diferenças entre esses dois grupos não se referem apenas ao campo epistêmico: elas também se expressam em suas trajetórias institucionais e de atuação política. O grupo primeiro tem sua trajetória marcada pela presença na universidade, nos programas de pós-graduação, no governo FHC e, principalmente, em agências multilaterais importantes como Banco Mundial, CEPAL e BID. O segundo envolve pesquisadores presentes nas discussões de conselhos acadêmicos e organizações de mobilização do debate sobre educação há muito tempo, especificamente no GT Trabalho e Educação da Anped. Teve importante papel na discussão que levou à elaboração do Decreto nº5.154/04, conquistando espaço no corpo dirigente da educação nacional no início dos governos petistas.

A pesquisa e o conjunto de leituras nos fazem acreditar que a mudança do cenário político deu grande ânimo a este grupo, que depositava expectativas no campo da educação profissional e nos governos progressistas pelo fato de estarem mais atentos às necessidades das classes populares e, portanto, mais preocupados com a educação da classe trabalhadora.

Desse amplo conjunto de pesquisadores, dos dois grupos, extraímos grande parte dos conceitos e categorias que incidem sobre educação da classe trabalhadora, os quais constituem referência para nosso texto: de um lado, conceitos como competências, eficiência e eficácia, por outro, conceitos como omnilateralidade, formação humana e politecnicidade.

1.4. As fontes de pesquisa e análise dos dados

As fontes de pesquisa para responder ao problema formulado podem ser divididas em três grupos. O primeiro se constitui da legislação que regulamentou a educação profissional técnica de nível médio no Brasil, sobretudo os decretos 2.208/97 e 5.154/2004, que propuseram o marco regulatório e teórico para esse nível de ensino, aos quais se agregam documentos oficiais como pareceres e resoluções que estabelecem a regulamentação jurídico-legal. A importância desses documentos é que as orientações para a construção curricular que impactará os sistemas de ensino (a regulamentação), em seus diversos níveis, incorporam os mesmos fundamentos e intenções presentes nas normativas gerais (a regulação). Assim, conceitos como competências e habilidades, e trabalho como princípio educativo devem estar expressos nos documentos curriculares e na organização das instituições de formação profissional em nível nacional.

O segundo grupo de fontes primárias é composto de documentos construídos no âmbito do IFSP após as mudanças na legislação normativa para educação profissional de nível médio. É importante analisar os contextos de produção desses documentos, como foram construídos e quais eram as entidades que contribuíram em seus processos de elaboração. Cada contexto revelará como a instituição desenha sua orientação curricular interna e como esses documentos chegam aos profissionais da instituição. Entre os

documentos que fazem parte desse segundo grupo temos o *Projeto Pedagógico da Escola Técnica Federal de São Paulo*, como a escola era chamada no contexto da reforma da década de 1990. Esse documento foi publicado antes da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação Profissional (BRASIL/MEC, 1999) e logo após o Decreto Federal 2208 de 1997. Em consonância com os fundamentos da reforma, define a pedagogia das competências como seu fundamento conceitual e apresenta a concepção, estrutura, organização e objetivos a serem alcançados pela educação profissional de nível médio.

Ainda como parte desse segundo grupo, temos, já no contexto do Decreto Federal 5.154/2004, um documento que orienta a organização curricular do IFSP: o Projeto Político Institucional (PPI). Ele é parte de um documento mais amplo denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que tem vigência de 5 anos e é reformulado, com a participação de todos os *campi*, por meio de portarias que instituem a comissão central e as comissões locais de trabalho. No PDI são delineadas as metas a serem atingidas por *campus* e por toda a instituição. O que nos importa no documento é a capítulo que trata do PPI, pois nele estão definidos os fundamentos pedagógicos, metodológicos e de organização curricular que devem ser observados na ação pedagógica dos diversos *campi* do IFSP, em cada curso e nível de ensino. Centra sua atenção nas questões relativas ao ensino médio integrado e tem como eixo orientador o trabalho como princípio educativo.

Por fim, o terceiro grupo de fontes primárias se constitui de um conjunto de entrevistas semiestruturadas com professores do *campus* São Paulo do Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico de Mecânica.

Foram realizadas três entrevistas com professores do curso de mecânica. O critério utilizado para selecionar esses professores foi o fato de possuírem longa carreira na Instituição, terem ocupado cargos de orientação e de coordenação, atuarem na formação técnica e, em algum momento de sua trajetória, terem trabalhado no setor industrial. São professores da Instituição a mais de 20 anos, e por essa razão, entendemos que vivenciaram as mudanças contemporânea ocorridas na educação técnica de nível médio.

As fontes secundárias, de caráter bibliográfico, têm como referência textos que discutem o currículo para a educação técnica e profissional de nível médio, o ensino médio integrado e as diferentes concepções de currículo.

A pesquisa é orientada pela abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), conforme seus cinco contextos: de influência, de produção de texto, de prática, de resultados/efeitos e de estratégia política. Resumidamente, trabalha com a ideia de que as políticas educacionais são processos discursivos cuja elaboração comporta diferentes momentos e sujeitos, consignados em contextos que pautam esse processo, mas que são vistos em dinâmica de mútua implicação.

No texto *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais*, de 2006, Jefferson Mainardes aprofunda os contextos que organizam essa abordagem. Usaremos aqui sua descrição.

O primeiro é o contexto de influência, que identifica o início das políticas públicas, os loci em que o discurso é construído e onde se dá a disputa dos grupos de interesse que atuarão na construção do discurso que terá eficácia simbólica. Segundo Ball (BALL 1994, apud MAINARDES, 2006, p. 52),

A disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira mais direta é fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (...) (b) o processo de 'empréstimo de políticas' (...) e (c) os grupos e indivíduos que 'vendem' suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e 'performances' de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais.

Hoje em dia é praticamente impossível falar em educação sem falar da influência que exercem agências multilaterais de expressão transnacional como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), das relações financeiras estabelecidas pelo capitalismo contemporâneo e da configuração financeirizada dos mercados.

O segundo contexto é o da produção de texto, que tem a intenção de aproximar determinada produção simbólica de um público maior, mais geral, em especial de decisores políticos, para se fazer entender quem executará de fato o texto na forma de ações.

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são resultados de acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de texto competem para controlar as representações da política. (MAINARDES, 2006, p. 52)

O texto é limitado em si mesmo e no processo em que buscará vigência, em que será objeto de negociação, constituindo ferramenta mais utilizada para gerar mudanças e intervenções que provoquem respostas na realidade, no caso deste trabalho, no universo educacional.

No contexto da prática, o terceiro, a política proposta fica sujeita à interpretação e gera consequências que podem transformá-la em relação ao originalmente posto. É próprio dessa abordagem considerar que políticas não são implementadas pura e simplesmente: elas são interpretadas e podem ser recriadas no campo da prática.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

A quarta etapa da abordagem do ciclo de políticas é o contexto dos resultados, ou efeitos. Ball acredita que uma política deve ser analisada por uma diversidade de ângulos, dados seus impactos na prática e seus efeitos, levantando questões como justiça, igualdade e liberdade no processo de interação dessa política com outras políticas, setoriais ou representativas.

Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.

Ball apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares

específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. (MAINARDES, 2006, p.55)

O último contexto é o da estratégia política, o qual

envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994a), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de 'intelectuais específicos', o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas. (MAINARDES, 2006, p. 55)

Tanto grupos progressistas quanto conservadores possuem seus intelectuais, que fazem a disputa no campo da educação, assim como grupos sociais e organizações multilaterais. Observar o macro e o micro e analisar as consequências práticas dessas disputas é o objetivo dessa abordagem, que dá conta dos diversos aspectos da análise de políticas, em particular as políticas públicas.

Este trabalho privilegia a análise do contexto da prática, na medida em que nos interessa saber os efeitos e consequências das reformas curriculares no campo da educação profissional de nível médio no Brasil, no âmbito das reformas do governo FHC (Decreto 2.207/1997) e dos governos petistas (Decreto 5.154/2004).

De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente 'implementadas' dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem 'recriadas'. (MAINARDES, 2006, p.53)

Entendemos que a leitura dos personagens-alvo da política não é ingênua, seja a que está disposta nos documentos orientadores do MEC seja as que estão traduzidas nos documentos produzidos pelo IFSP - ela vem carregada de experiências, valores e história desses profissionais. Como

veremos ao longo de todo o texto, as questões ligadas à educação e aos currículos também não são desinteressadas.

Olhar para a equipe que é alvo das reformas educacionais e mudanças nas instituições significa considerar seus desdobramentos na prática. Por meio da abordagem do ciclo de políticas, com foco no contexto da prática, podemos extrair a realidade vivida pelos profissionais do Instituto, como de fato se deu os processos reformistas e como eles afetaram ou não a prática docente.

As entrevistas semiestruturadas foram orientadas pelas categorias, conceitos e fundamentos presentes nos documentos orientadores para educação profissional de nível médio elaborados pelo MEC e pelo IFSP, e os dados que delas decorrem serão analisadas por meio da análise de discurso. Segundo Marques (2011, p 62),

Em análise de discurso, a metodologia de análise não consiste em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, do início ao fim do texto tentando compreender o que o mesmo diz, uma vez que todo discurso é incompleto. Mas, realiza-se uma análise em profundidade, que é possibilitada pelo batimento descrição-interpretação em que se verifica, por exemplo, posições-sujeito assumidas, imagens e lugares construídos a partir de regularidades discursivas evidenciadas nas materialidades. Dito de outro modo, o pesquisador utiliza-se de dada teoria, ou melhor, de procedimentos teóricos que subsidiarão a análise conforme o enfoque da pesquisa observando o objeto. Ao analisar o objeto, é necessário recorrer novamente à teoria. Daí o procedimento analítico se dá nesse vai e vem entre a descrição e a interpretação.

Nessa perspectiva, o contexto da prática de Stephen Ball se alinha com a análise de discurso, pois considera a intersecção entre textos e contextos sociais e políticos vinculados às experiências dos sujeitos, dessa forma contemplando o objeto em largo espectro.

Faz-se importante, aqui, a seguinte observação: o processo que tem definido a educação profissional de nível médio nos leva a pensar que, diante de tantas mudanças políticas e da instabilidade política gerada pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o resultado é de incertezas no campo da educação. Mudanças nos grupos de interesse representados no MEC culminaram na medida intransigente do governo de Michel Temer de reforma do Ensino Médio, feita de forma arbitrária e sem discussão com os profissionais da educação e a sociedade. Isto posto, evidencia-se a importância

desta pesquisa, dado que se apresenta um novo ciclo de reformas na educação profissional, o que é feito, em nossa percepção, a partir de um modelo de formação fundado na aceleração da formação para o trabalho e no esvaziamento curricular.

Assim, compreender as propostas de reformas dos últimos 25 anos nos traz elementos para questionar os modos como foram lidas e incorporadas, no contexto das práticas, pelos professores e das instituições; permite dimensionar se esses atores avaliam positiva ou negativamente os impactos dos processos de reforma na educação profissional de nível médio no Brasil.

Capítulo 2

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, apresentamos dois momentos do debate sobre currículo. Primeiro, as diferentes concepções trazidas pelos pesquisadores acerca do currículo. Segundo, as concepções que fundamentam os documentos de orientação curricular para a educação profissional produzidos pelo MEC e IFSP. Nesse passo, pretendemos identificar e analisar as concepções de currículo que orientam as ações do IFSP, os conceitos e categorias que as sustentam.

2.1- Concepções de currículo

O debate sobre currículo constitui um polêmico campo de disputas e está permeado por sentidos diversos, dado que sintetiza importantes questões políticas, sociais e econômicas e se materializa na pedagogia escolar de qualquer nível de aprendizagem. Consideramos importante nos debruçarmos sobre as concepções existentes no campo do currículo e suas diversas concepções, para compreender como ele é pensado e quais os fundamentos teóricos que o sustentam. Nossa preocupação central, neste capítulo, é verificar o tratamento dado a essas questões no âmbito do currículo produzido para o Instituto Federal de São Paulo.

Precisamos então voltar nosso olhar para o que entendemos ser currículo e suas diversas facetas, sobretudo para identificar como ele interfere nos processos de formação do aluno, no trabalho do professor e na organização pedagógica da escola. Cada concepção de currículo sinaliza respostas diferentes a cada uma destas questões. De antemão, podemos dizer que o campo do currículo se configura como um grande campo de disputa, e nele reside a ideia de escola pretendida. A resposta a essa questão direcionará a construção do currículo.

No entendimento de Sacristán (2000, p. 15),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na

parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno de uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (...) É o contexto da prática que ao mesmo tempo é contextualizada por ela.

Sendo assim, o currículo é vivo na sua interação com os sistemas e personagens que atuam diretamente, seja em sua construção seja em sua efetivação na prática. O autor sugere que a própria concepção curricular seja encarada como prática, e não um conjunto de prescrições postas à escola, e que o currículo deve ser organismo vivo na práxis da escola. Tendo isso em vista, importa aqui apontar as principais vertentes teóricas presentes nas concepções curriculares e seus principais fundamentos, para podermos localizar como se expressam nos documentos e no cotidiano escolar, considerando seus agentes, alunos, professores, gestão e equipe escolar.

Podemos localizar três vertentes teóricas que norteiam a construção curricular: as teorias tradicionais, que pretendem uma organização puramente científica desinteressada e pretensamente neutra; as teorias críticas e pós-críticas, que entendem que nenhuma teoria é neutra ou desprovida de interesses, sejam eles políticos, econômicos ou de qualquer tipo, e que sempre estará envolvida uma relação de poder.

Como pesquisadores mais importantes das teorias tradicionais de currículo temos: John Franklin Bobbitt, educador norte-americano, professor universitário e escritor, representante de uma corrente que trabalhava na perspectiva da eficiência curricular; Ralf W. Tyler, que a partir de seu livro de 1949: *Princípios básicos de currículo e ensino*, foi considerado um dos precursores da avaliação curricular.

Com um olhar mais tecnocrático sobre a formulação do currículo, Bobbitt defendia uma escola funcional, a exemplo de uma fábrica ou empresa:

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de

especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA,1999, p. 174)

Nesse contexto, a proposição de um currículo se transforma numa questão de pura organização, seleção, enquadramento e avaliação, uma atividade burocrática com objetivo específico: preparar o estudante para uma vida adulta economicamente ativa.

Tyler, por sua vez, aposta em um procedimento linear, no qual o importante é garantir a eficiência do sistema educativo. Sendo esse o objetivo maior a ser considerado, dois momentos são imprescindíveis:

A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes. (CASIMIRO, 2011, p. 316)

Por essa lógica, o currículo prescrito acabou se tornando uma prática dos sistemas educativos em que a subjetividade tem pouco espaço e as especificidades do ambiente escolar são ignoradas, sendo objetivado o resultado que esse currículo almeja. A mecanização do currículo é marca das teorias tradicionais de currículo.

A crítica feita às teorias tradicionais de currículo parte da premissa de que é impossível não pensar numa seleção específica de conteúdos que devem ser aprendidos pelos alunos, sem que tal seleção implique compreensão específica do que deve ou não ser abordado curricularmente. A intenção de mecanizar o processo intenta, parece-nos, conduzi-lo com a menor interferência e o maior controle e avaliação possível. Existindo uma seleção cultural e de conhecimento em toda concepção curricular que orienta sua construção ou reforma é possível esta ser de fato neutra? Nesse ponto, reside a grande diferença entre as teorias tradicionais e a teoria crítica do currículo:

Ao tomar o status quo como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. (SILVA, 1999, p. 292)

As teorias críticas definem a questão curricular de forma complexa, pois estão numa posição mais questionadora com relação aos contextos externos da produção do currículo em si. Consideram outros elementos, se afastam da exclusividade da perspectiva técnica que envolve sua construção e buscam se aproximar mais dos aspectos de poder que os currículos explicitam e dos contextos diversos que devem ser considerados. Silva (1999, p. 295) assim apresenta essa questão:

As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Entendendo a escola como “aparelho ideológico de Estado”, como defendia Althusser (1970), fica claro que construir um currículo reflete a ideologia de um conjunto social, ancora-se numa determinada visão sobre a realidade econômica e nas expectativas de formação estrita para o trabalho. Dada sua grande permeabilidade social e seu elevado alcance junto à população, o currículo torna-se um campo de disputa, não só por suas escolhas pedagógicas, mas também por suas funções prescritivas advindas dos campos sociopolítico e econômico.

Desse modo, a escola é entendida pela importância que tem na manutenção do *status quo*, pois ela carrega elementos do mundo do trabalho como perspectivado pelo capitalismo. A escola é um simulador de práticas necessárias para a compreensão de regras como horários, responsabilidades, obediência, metas e objetivos, e com isso estabelece uma relação de correspondência entre o mundo da escola e o mundo social, suas cobranças e a vida adulta, vale dizer, a escola contribui com formas de legitimação da reprodução social. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, debruçaram-se sobre essa questão da escola como ambiente de reprodução social, centrada na reprodução cultural, tornando a questão do currículo ainda mais complexa, pois o que nele se define como conhecimento implica privilegiar determinado grupo em relação a outro.

a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. (SILVA, 1999, p. 375)

É no campo do currículo que se dá a disputa sobre o que é importante aprender e sob qual perspectiva. Assim, observar como uma escola concebe, constrói e apresenta seu currículo permite compreender sua cultura institucional e, em boa medida, docente. Sacristán (2000, p. 15) afirma que “A escola em geral, ou determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição em uma orientação seletiva frente a cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo.”

Althusser, Bourdieu, Passeron e Sacristán trazem à tona a força que o currículo tem, não só nas opções feitas pelas instituições escolares na seleção de conteúdos e metodologias, mas também na sua organização interna, na medida em que ele resulta de um jogo de interesses que perpassa outros elementos sociais – econômicos, políticos etc. –, que gera conflitos e reposiciona o poder interno. O currículo escolar faz parte de um jogo de poder que se dá no âmbito da sociedade e do Estado e, neste, na sua capacidade de direcionar as políticas educacionais das diversas instituições de ensino, definindo o que delas se pretende em termos de formação de cidadãos e de trabalhadores.

Nesse sentido, acreditamos que o currículo reflete aspectos da luta de classes em seus diversos prismas, a começar pelo que pode e deve ser considerado cultura, melhor dizendo, que tipo de visão de cultura cabe ser transmitido pelo currículo, decisão que se dá de forma orgânica aos interesses de determinado grupo que participa dos grupos diretivos no campo da educação. Na esfera do debate sobre currículo, o conhecimento a ser transmitido pela escola constitui tema essencial, conforme reporta Sacristán (2000, p. 63):

As formas culturais não são senão elaborações sociais valorizadas de forma peculiar em cada caso. Qualquer faceta da cultura é objeto de ponderações

diferentes na sociedade, é apreciada de forma peculiar por diferentes classes e grupos sociais e está relacionada a interesses muito diversos. Os aspectos intelectuais são valorizados mais que os manuais, por exemplo, pensa-se que determinados saberes são básicos para o progresso social e pessoal e que outros são cultura acessória. Estas valorizações desiguais são diferentes, por sua vez, entre os diversos grupos culturais, classes sociais etc., [...]

Por isso é possível pensar o currículo como um espaço de mediação cultural e no qual estratégico seria estabelecer a seleção de cultura de forma democrática e inclusiva. Dado que nenhuma construção curricular é neutra ou isolada de sua história e sociedade, então, de fato, o currículo é permeado de contradições e disputas. A escola é o ambiente de efetivação, o campo da prática no qual se definem os processos de formação dos estudantes, como forma de esculpir seus destinos. É assim que a construção curricular estabelece relações de longo alcance:

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudança nos sistemas educativos, com reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. (SACRISTÁN, 2000, p. 20)

Michael Apple, com base na teoria marxista, menciona a interdependência de campos como a grande característica da construção curricular. Para ele, a organização da economia capitalista e sua dinâmica de dominação plasmada na luta de classes se manifestam em todos os campos da vida social, na educação em especial:

Basicamente, para ele, não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos. Ele é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia. (SILVA, 1999, p. 588)

Currículo e estruturas econômicas são relacionais, e estas relações definem os currículos e seus contextos. Para Apple, nada é desinteressado, inocente ou neutro. Tudo interfere em tudo e o resultado vai aparecer no currículo. Para ele, a grande questão é entender por que esse conhecimento, e não outro, aparece no currículo, por que algum conhecimento é tido como importante e outro não? Quem determina isso? A legitimidade do conhecimento

é a grande questão. A relação de poder presente nas questões levantadas é política e torna a análise de Apple obviamente política.

Revisões do currículo escolar são, muitas vezes, apoiadas em mudanças nos sistemas educativos, evidenciando que a escola sofre interferência a todo momento por força de movimentos que não estão ligados apenas à evolução sociocultural ou às inovações pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. Essas mudanças também acontecem por força de intenções políticas e econômicas que permeiam o campo da escola e da educação, caso das organizações multilaterais que emitem relatórios com recomendações sobre política educacional, como o BM, ou indicam sistemas avaliativos, como a OCDE; caso dos conglomerados educacionais que produzem material didático. Enfim, existem grupos de interesse que gestam e direcionam políticas que interferem nas proposições curriculares visando interesses de lucro, questões que nada têm a ver com transformação ou a qualidade da educação. O fato é que o campo educacional se transformou em um mercado lucrativo e em expansão.

Compreender como se dão os processos de construção curricular e seus meandros é crucial, pois as decisões que os regem advêm, muitas vezes, de fora do sistema escolar. São deliberações, normatizações, decretos, reformas que em geral não contemplam os agentes escolares - professores, gestores, estudantes – nem a comunidade, o que torna a gestão e a efetivação dos currículos mais um problema que um possível caminho para solução de problemas ou minimização das diferenças sociais.

Exige-se dos currículos modernos que além das áreas clássicas do conhecimento deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram a novos meios de comunicação,... Definir esse conteúdo cultural é algo mais do que ditar novas regras curriculares ou realizar uma divisão diferente do currículo entre diferentes grupos profissionais. Isso porque a realidade dessa nova cultura depende não apenas da decisão administrativa sobre novos conteúdos dos currículos, mas também da condição de sua realização. (SACRISTÁN, 2000, p. 58)

Estamos falando aqui de um dos elementos de disputa mais importante no campo do currículo, afinal, o que deve ser ensinado e ser considerado

conteúdo obrigatório de estudo para o público escolar? Em cada momento histórico essa questão tem uma resposta, já que o currículo é uma construção social e a cada tempo a seleção do conjunto de saberes escolares não se faz de modo neutro.

A pergunta que deve nortear o currículo que se deve construir é a qual aluno ele se dirige, a quem se objetiva formar? Para além dos conteúdos ou saberes próprios do sistema escolar, o sujeito aluno deve ser considerado no processo; deve-se pensar quem é esse aluno e qual a importância relativa, a cada tempo histórico, de cada disciplina e como o conjunto de saberes que elas pressupõem deve ser hierarquizado.

O aluno que se confronta com os mais variados aspectos do currículo não é um indivíduo abstrato, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem prévia muito particular que lhe proporciona certas oportunidades de alguma forma determinadas e um ambiente para dar significado ao currículo escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 61)

Se a cultura dominante se apresenta em seus contextos político e econômico, obviamente nunca neutros, como garantir igualdade de oportunidade em situações tão diversas? Não existe resposta fácil a essa pergunta, mas é possível levantar questões que nos levem a entender os objetivos e processos de reforma educacional.

O currículo reflete mudanças no campo da escola, mas não necessariamente sua transformação como *locus* de difusão da cultura e de formação democrática. É nítido que a presença de uma cultura dominante favorece uns e não oportuniza a igualdade, assim como, dessa forma, concorre para o fracasso escolar.

A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, adquirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos ao fracasso escolar e ao distanciamento conseqüente do mundo cultural. Tarefa esta que não é precisamente fácil, se não se fazem esforços e se adotam medidas específicas, quando boa parte do professorado e dos mecanismos de desenvolvimento curricular, meios didáticos, livros-texto, etc. são a imagem e a semelhança da cultura intelectualista e abstrata dominante. (SACRISTÁN, 2000, p. 65)

Sendo assim, o currículo é elemento de formação social que determina percursos, uma forma de controle social, como diria Bourdieu (1970). O sucesso ou insucesso escolar determina destinos: quem domina os códigos dominantes tem vantagem e quem não domina terá maior dificuldade de seguir sua trajetória no sistema educacional.

Cabe lembrar que os processos de 'curricularização' não acontecem de forma linear. Ocorrem tentativas de mudança, tanto pedagógicas quanto políticas, como podemos identificar no campo das teorias curriculares. Isso ocorreu no Brasil com Paulo Freire, referência à chamada Nova Sociologia da Educação. Segundo Alice Casimiro, Henry Giroux já anunciava em seus trabalhos a perspectiva da resistência por meio do currículo e a importância do patrono da educação brasileira nesse debate. Presente na ação de estudantes e professores, o currículo então se mostraria político e crítico dos arranjos sociais dominantes.

Giroux situa, inclusive, o avanço de Freire em relação à Nova Sociologia da Educação, por considerar que o educador brasileiro abre mais espaços para entendermos a produção de significados no currículo. Com isso, também abre espaço para uma linguagem da possibilidade, para além da lógica da reprodução. (CASIMIRO, 2011, posição e-book.1266)

Quando Paulo Freire explicita o conceito de *educação bancária*, que tem como pressuposto a imposição de conteúdos tidos como necessários para sua formação e que são 'transmitidos' pela figura do professor, detentor desse conhecimento, faz a crítica aos processos que transformam o aluno em depósito de conhecimento, um aluno vazio de referências, como se o conhecimento fosse algo sempre externo, independente das pessoas envolvidas na ação pedagógica. Ele busca uma alternativa, que podemos chamar de resistência, que possibilita encarar o currículo e sua construção de forma ampla, englobando questões como subjetividade, contexto, transformação e mediação.

Contra essa concepção de conhecimento estático da educação bancária, Freire propõe os saberes de uma educação problematizadora e crítica. Ele parte da compreensão de que os seres humanos são históricos, vivem realidades concretas em situação de opressão. Pensar nos saberes associados a essa realidade implica conceber a possibilidade de inserção crítica e de transformação dessa mesma realidade. (...) O diálogo para Freire é o

encontro dos homens, mediatizados pelo mundo. Com base nessa perspectiva, ele considera não ser possível o diálogo entre “os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem”, entre os que estão em posição de negar aos outros o direito à palavra e os que têm esse direito negado. (CASIMIRO, 2011, posição e-book, 1287)

As teorias críticas do currículo, porém, não são homogêneas. O conflito entre educação popular e pedagogia crítica-social dos conteúdos é parte desse processo, enquanto Paulo Freire e a concepção de educação popular dilui os limites do que é conhecimento válido ou não, ou entre cultura erudita e cultura popular, a pedagogia crítica-social dos conteúdos postula a defesa sobre a centralidade dos conteúdos, conhecimento sistematizado, hábitos, costumes, atitudes, valores etc. As referências da pedagogia crítica dos conteúdos são José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani.

Sua intenção é defender, com base na perspectiva de Marx e Lênin, como a escola pode contribuir para a modificação das relações de produção. Para tal, o diálogo entre professores e alunos e a valorização dos interesses dos alunos não podem prescindir da valorização do diálogo com a cultura acumulada historicamente. (...) todo conhecimento parte, então, da prática social para a ela retornar, como aplicação e superação. Mas sem o conhecimento historicamente acumulado e analisado de forma crítica não há possibilidade dessa superação. (CASIMIRO, 2011, posição e-book 1317)

A pedagogia crítico-social dos conteúdos se preocupa com o conhecimento acadêmico, o que a difere da educação popular, que entende o aluno e suas referências como centro do processo educativo, o que não necessariamente irá favorecer o conhecimento academicamente reconhecido. Temos, então, direções opostas em relação ao que se entende ser importante ensinar na escola. E, assim, voltamos mais uma vez à questão polêmica apontada por Apple (2006): por que certos conhecimentos e não outros são ensinados na escola? A questão da seleção de conteúdo, escolha da cultura, eleição do que é importante e do que não é importante, do que é dominante e do que não é, do que é legítimo de ser estudado na escola e do que não o é. Nos termos de Casimiro (2011, posição e-book 1389):

O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura. Por isso, propomos outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdo ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural.

O debate curricular expõe os fundamentos das reformas curriculares e de nosso sistema educacional em seus diversos níveis. Esses fundamentos, por sua vez, expressam relações de poder presentes no campo social e dão origem a teorias e concepções cada vez mais complexos. Se o sistema capitalista é orgânico e capilar, o currículo é um instrumento frutífero para sua manutenção, sua organização social e, sobretudo, sua permanência e reprodução.

2.2 Concepções de currículo para educação profissional de nível médio

Depois de apresentar as questões gerais que norteiam o debate curricular acerca das concepções de currículo, é importante nos apropriarmos da discussão curricular para a educação profissional de nível médio, o que aqui será feito por meio de sua identificação e expressão nos documentos elaborados no período definido para esta pesquisa: 1995-2016. Faremos uma breve explanação das concepções que têm permeado a discussão no campo do currículo desse nível de ensino e definido o debate sobre educação profissional no Brasil nos últimos anos.

Podemos dizer que, nesse recorte histórico, vão figurar duas concepções distintas a orientar as discussões e práticas de reforma curricular da educação profissional de nível médio no Brasil. A primeira, a pedagogia das competências, e a segunda, a concepção de trabalho como princípio educativo.

2.2.1 A pedagogia das competências

A década de 1990 marca a ascensão de governos e políticas neoconservadoras, resultado do Consenso de Washington, que impactarão decisivamente as reformas educacionais guiadas pelo neoliberalismo, aqui entendido como expressão teórica e política da razão econômica (HARVEY, 2018) e da nova razão do mundo da sociedade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Aspecto importante desse processo é o financiamento nacional da educação por força dos constrangimentos trazidos pelas relações subalternas com organismos multilaterais como Fundo Monetário Internacional e Banco

Mundial. A ação conjunta dessas organizações irá impor um conjunto de condições e critérios a serem seguidos pelos países da periferia do capitalismo, os quais têm gerado movimentos de resistência nos países.

Assim também as teorias educacionais da década de 1990 cumprem um objetivo principal: servir muitas exigências do mercado financeiro e ao equilíbrio fiscal. Em vista disso, as políticas neoliberais e as pedagogias consideradas contra-hegemônicas começam a enfraquecer, passando a predominar aquelas pautadas no lema do “aprender a aprender”. A educação passa a ter o compromisso de preparar as pessoas para atuarem no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada. Porém, a responsabilidade de escolha e preparação, para manter-se competitivo no mercado, recai sobre o próprio indivíduo. (AMARAL, 2016, p. 42)

A citação acima pode dar a entender que o que se pretende é positivo porque visa o crescimento individual. Mas não podemos esquecer as condições prévias a esses momentos de escolha de formação e preparação para o mercado de trabalho. Sabemos que a implicação dessa perspectiva de ascensão neoliberal na educação está justamente na desigualdade de condições de partida, para diversas camadas da população, para acessar e se manter nos processos de formação, dado que a sociedade brasileira apresenta disparidades econômicas e sociais históricas entre as classes trabalhadoras e as classes dirigentes. A estratégia neoliberal é de responsabilizar o indivíduo por sua condição, e a pedagogia das competências compõe o quadro de referência teórico que a justifica:

É neste contexto que surge no Brasil a pedagogia das competências, também pautada no lema do aprender a aprender e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado por meio de uma educação construída com bases pragmática, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. (SAVIANI apud: AMARAL, 2016, p.43)

O que se defende é que a adaptação do indivíduo deva ocorrer de maneira direcionada, sendo a escola o local mais apropriado para que essa educação aconteça de forma a construir esse trabalhador flexível. No ensino médio, as preocupações com a materialidade da vida numa sociedade desigual como a brasileira afetam diretamente a permanência dos alunos nesse nível de ensino. Priorizar a adaptação, como defende a pedagogia das competências, em detrimento da transmissão de conhecimentos e conteúdos historicamente

acumulados, atende a interesses do mercado de trabalho, mas não da formação integral dos alunos. O esvaziamento curricular proposto por esse tipo de pedagogia favorece o mercado, por partilhar de uma visão de formação aligeirada e com foco no desenvolvimento de habilidades específicas voltadas a prática laboral. A tese é de que os alunos aprendem no fazer.

Essa pedagogia se baseia nos trabalhos de Philippe Perrenoud. Está pautada na concepção de educação centrada no desejo do aluno, na relação que ele deve estabelecer com a prática e na funcionalidade que sua formação assumirá em situações profissionais e de mercado ao longo de sua vida. Não se pode dizer que a pedagogia das competências que Perrenoud constrói ignore as diferenças, pois

Em relação ao currículo, ele afirma que a escola moderna deve proporcionar em igual escala as condições para que todos se desenvolvam como cidadãos em potencial. No que se refere à formação por competências, considera que a escola deve modificar-se para oferecer as ferramentas necessárias para que os alunos tenham um desenvolvimento humano e profissional satisfatório, tornando-se capazes de atuar positivamente na sociedade em que estão inseridos. (AMARAL, 2016, p. 50)

A aplicação inicial da concepção de Perrenoud não foi fiel aos preceitos da pedagogia pensada por ele. A interpretação que se levou a cabo no Brasil foi a da adaptação e da priorização da prática, em detrimento do aprofundamento de conhecimentos e da formação geral.

É necessário também refletir sobre quem são “todos” de que fala Perrenoud, afinal, esse tipo de abordagem pedagógica, a das competências, atingirá um determinado grupo da sociedade, o mais carente, os filhos da classe trabalhadora, os pobres que estão a mercê de um processo de adaptação; enquanto isso, os filhos das classes dirigentes continuam sendo formados para fazer parte da classe dirigente, com acesso às mais diversas ferramentas e ambientes de conhecimento.

A realidade é que a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, já mencionada neste texto, é histórica. Sabendo que as políticas neoliberais estimuladas pelos organismos internacionais estipulam metas e objetivos a serem alcançados pelos que recebem auxílio econômico, elas terão alcance nas redes públicas de ensino. Alunos de maior poder econômico

poderão acessar um ensino focado no patrimônio cultural acumulado historicamente, se preparar para exames vestibulares de carreiras mais competitivas e dar sequência aos estudos em cursos universitários.

Em contraposição a essa ideia utilitarista de educação focada na prática e no desejo do aluno, Gramsci afirmou que:

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1979, p. 121, apud AMARAL, 2016, p.55)

O entendimento é de uma formação humanística não deve desconsiderar nenhum aspecto. A pedagogia das competências faz clara opção pelo utilitarismo. Em *Revolução gerenciada da educação no Brasil de 1995-2002*, o ex-Ministro da Educação dos governos FHC, Paulo Renato Souza (2005, p. 9), afirma:

na etapa da formação do jovem, a educação pública já não deve buscar a transmissão do conhecimento, mas desenvolver sua capacidade de aprender. Trata-se de uma mudança radical em relação ao passado. Se a educação de massas em algum momento pôde ser apenas transmissora do conhecimento, agora ela deve buscar o desenvolvimento das competências e habilidades para que cada pessoa possa construir seu próprio conhecimento, enfrentar situações novas e resolver problemas.

A discussão de como seria reformulado o ensino médio sempre foi uma preocupação do então governo FHC, e as políticas educacionais da década de 1990 foram comandadas por essa noção do aprender a aprender. Paulo Renato, ao definir a sociedade atual como sociedade do conhecimento, entendia que a formação deveria ser flexível de modo a se adaptar às necessidades do mercado, orientando-se a educação profissional para o mercado de trabalho e a evolução tecnológica.

Nos países em desenvolvimento e que utilizam recursos do FMI e do Banco Mundial, há pressão para a adaptação dos seus sistemas de ensino às necessidades do mercado. Isso envolve altos investimentos que, muitas vezes, inviabilizam de fato propostas de reforma para o ensino médio já direcionadas aos objetivos dessas organizações, sobretudo em países em desenvolvimento.

Nesses países existe uma pressão enorme da sociedade para que o ensino médio assuma um caráter claramente profissionalizante. A explicação para isso é muito evidente: o baixo nível de escolaridade da população em geral e as deficiências nos sistemas de ensino público fundamental, de um lado, e a urgência dos jovens das camadas mais baixas de renda em ingressar no mercado de trabalho para obter alguma renda, de outro, fazem com que haja uma forte pressão da sociedade para dar ensino profissionalizante aos jovens, a fim de que ingressem no mercado de trabalho. (SOUZA, 2005, p. 15)

Novamente, à classe trabalhadora da população é destinada a formação para o trabalho: a condição social determina a formação e os percursos formativos.

Na Gestão FHC, a equipe que ajudou a dar corpo a esse projeto de educação pautado nessas expectativas de formação e nessa pedagogia foi composta de pessoas que historicamente coadunam com tais ideias. Compõem a frente que defende que a educação na perspectiva da pedagogia das competências é melhor para educação brasileira.

Para formar a equipe dirigente do ministério, foram indicadas algumas das pessoas que haviam participado tanto da elaboração do programa de governo na área de educação como do processo de transição: Eunice Durham, Iara Prado, Maria Helena Guimarães de Castro, Gilda Portugal Gouvêa, Abílio Baeta Neves e Décio Zagottis. (SOUZA, 2005, p.43)

No Capítulo 3, mostraremos como a reforma do ensino profissionalizante foi efetivada por meio do Decreto Federal 2.208/97.

2.2.2 O trabalho como princípio educativo

A outra vertente pedagógica que permeia a discussão sobre currículo para a educação profissional no Brasil, no período específico desta pesquisa, é a do trabalho como princípio educativo. A natureza dessa concepção pedagógica é bem diferente da que vimos na pedagogia das competências.

Acácia Kuenzer (1989), uma das defensoras dessa concepção, afirma que a educação deve ser pensada em articulação com o trabalho, o que significa pensar a escola a partir das relações sociais de produção. Para ela, dificilmente a dualidade entre ensino acadêmico e trabalho manual, entre

formação teórica/academicista/propedêutica e a formação estrita para o trabalho será superada no âmbito da educação pública. A autora afirma que

É preciso avançar na compreensão da relação entre escola e trabalho, e particularmente, na adoção do trabalho como categoria explicativa e princípio organizador do ensino de 2º grau, de modo a atender as necessidades da classe trabalhadora na construção de seu projeto hegemônico. A grande questão permanece, contudo, no entendimento do que seja essa 'qualidade' reivindicada, e como ela poderá ser traduzida em uma proposta curricular que supere as soluções até agora implementadas, as quais, ou têm como eixo a educação geral ou, na tentativa de se articular com o trabalho, apenas reproduzem a estratégia fabril – a pedagogia da fábrica – que se caracteriza pela distribuição desigual de um saber fragmentado e parcial, limitando a transmissão de modos de fazer, sem a correspondente apropriação dos princípios teóricos e metodológicos que lhe dão suporte. (KUENZER, 1989, p. 22)

Decorre da fala da autora que o trabalho como princípio educativo não propõe ter como fim ensinar a trabalhar; quer dizer que por meio do elemento social *trabalho* o aluno terá acesso à diversidade de assuntos relacionados a ele, para além da formação específica para a atividade laboral. Entende, portanto, que o trabalho é uma das primeiras interações humanas de transformação da realidade e constitui processo histórico. Essa concepção defende que a leitura econômica é necessária sobretudo para a realização da educação integral, e que equipes pedagógicas, professores e reformadores de políticas públicas se apropriem de tais delimitações e diferenças de conceito. Caso isso continue não ocorrendo, incidiremos nos mesmos erros históricos que a educação profissional tenta resolver desde sempre.

Olhar para a educação profissional e delimitá-la como simples formação de mão de obra para o trabalho é simplista, reducionista e limitador. Tendo o trabalho como princípio educativo amplia-se o conceito do que é ser trabalhador e do que chamamos hoje mundo do trabalho. Celso Ferretti, João dos Reis e Maria Rita Oliveira, na apresentação do livro *Trabalho, formação e currículo*, mencionam a relação entre escola e trabalho e explicitam suas definições:

De um lado, o seu tratamento como formadora de recursos humanos, entendidos como os portadores de capacidades requeridas pelo mercado de trabalho – elementos centrais da “produção inteligente”- em um contexto de políticas educacionais fundadas no princípio da equidade e em compreensão estreita dos processos educativos vistos pela ótica da *empregabilidade*, na formação social brasileira,

marcadas pelas características de exclusão e dominação sociais. De outro lado, o seu tratamento como processo formativo de constituição histórica do ser humano, como um processo fortalecedor do pluralismo político e cultural, comprometido com um sistema democrático e com a eliminação daquelas características. Em outras palavras, enfrentar o desafio de superar as contradições entre educação orientada pelos valores do mercado de trabalho e a educação voltada para uma democracia social e econômica. (FERRETTI; REIS; OLIVEIRA, 1999, p.8)

O que os autores estão postulando é a superação da ideia de mercado de trabalho que exige um realizador de tarefas capacitado, para uma concepção mais complexa de mundo do trabalho. Esta exige um indivíduo mais preparado para as mudanças que virão, para as questões sociais, para a compreensão de sua ação no mundo e das consequências dessa ação. Evidentemente, pensar uma formação nessa perspectiva exige políticas públicas de Estado, reformas no sistema e, sobretudo, nos currículos, para mudar a perspectiva de formação para o trabalho no nível médio, evoluindo de uma visão de instrumentalização e mecanização do trabalhador para uma visão de formação emancipadora desse trabalhador.

O projeto de educação e formação para o trabalho iniciado com os institutos federais carrega, em sua gênese, o desejo de uma formação emancipadora que leva em consideração a formação do homem omnilateral, aquele que acessa uma gama de conhecimentos que lhe dê fundamentos sólidos para atuar na sociedade e transitar pelos universos acadêmico e de trabalho como cidadão ativo e capaz de lutar pela sua emancipação.

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, no livro *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*, fazem o debate sobre educação básica, relevante para entender o contexto em que o princípio educativo vai figurar como concepção fundamental para uma transformação na educação profissional de nível médio no Brasil:

O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel de ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material

no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especialistas, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35)

O conjunto de ideias defendidas pela politecnicidade busca romper com a dualidade entre formação geral e formação técnica. Defende a formação humana em sua totalidade, ancorada no conhecimento, no ensino integral que leve em conta a ciência, a cultura e a tecnologia, no humanismo e na busca de um cidadão que desenvolva todas suas potencialidades.

Este grupo de pensadores e pesquisadores que defendem o trabalho como princípio educativo são referências no projeto pedagógico dos institutos federais. O Documento-Base que orienta as ações do Instituto, construído em 2007, incorpora esses fundamentos e concepções e será apresentado com maior profundidade no Capítulo 3 deste texto.

O cenário amplo da discussão sobre educação profissional no Brasil mostra que no contexto do governo FHC se buscava a formação para o mercado de trabalho, priorizando suas necessidades e demandas. Nos governos Lula e Dilma, a concepção que norteia o ensino médio técnico é a formação para o mundo do trabalho em sua complexidade, na diversidade de exigências que o conforma, tendo em vista a formação integral do aluno, para que este possa ter liberdade de escolha na sua trajetória, seja ela acadêmica ou laboral, e se prepare como cidadão que vai atuar de maneira autônoma, no sentido de definir as regras que o conduzirão na vida social, política, econômica e cultural.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA RELAÇÃO DESEJADA PELO MERCADO E ASSUMIDA COMO POLÍTICA DE ESTADO.

Agora, precisamos saber como a disputa pela narrativa se apresenta no campo da educação e na normatização da educação profissional de nível médio. Para tanto, faremos, primeiro, a análise dos documentos cruciais para a educação profissional de nível médio, nomeadamente o Decreto 2.208/97 e seus desdobramentos, documentos nacionais de orientação curricular que definiram as orientações a serem seguidas pelas instituições que trabalham nesse nível de ensino. A seguir, faremos a análise dos documentos específicos elaborados no contexto da implantação das normativas propostas pelo Decreto Federal 2208/97, pela Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), posteriormente renomeada como CEFET-SP, Centro Federal de Educação tecnológica e, a partir de 2008, denominado de Instituto Federal de Educação de São Paulo.

Além disso, fazemos uso também da fala dos entrevistados nesta pesquisa, para que professores e coordenadores também façam parte da discussão por meio de sua voz, trazendo a análise dos que estão no campo da prática para o diálogo com documentos normatizadores apontados. Nesse movimento, contemplamos os agentes do chão da escola, aqueles que de fato lidam com as mudanças geradas pelas reformas prescritas, buscando analisar seus impactos na reflexão e na prática pedagógica dos professores de educação profissional do nível médio.

3.1 A pedagogia das competências como orientadora da vida e não só do trabalho

Importante para entender o Decreto é situá-lo no contexto político e social dos anos de 1990, conhecidos como a “era das reformas”. Dentre as diversas reformas promovidas à época, a área da educação foi objeto de um conjunto amplo de reformas, seja nos sistemas educativos seja nas concepções de formação. Estava em jogo a adoção de políticas de viés neoconservador e neoliberal em educação, tendo como base teórica a pedagogia das competências no que tange ao ensino técnico de nível médio.

O Decreto Federal 2.208/97 regulamentou e deu nova redação aos artigos 36 e 39 a 41 da LDB, que tratam de educação profissional de nível médio. Foi publicado no governo Fernando Henrique Cardoso em um momento de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada no final de 1996. Sobre esse encadeamento reformista relatam Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 25):

Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para a aprovação da lei em termos propostos e chegamos a LDB nº 9.9394/96 e, no ano seguinte, ao Decreto nº 2.208/97 e a portaria nº 646/97. Enquanto o primeiro projeto da LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/97) vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

O Decreto apresenta concepção específica do que se entende por formação para o trabalho, muito centrada no conceito de emprego e empregabilidade e estreitamente relacionada às recomendações e ao parcial financiamento dos organismos multilaterais. Nele são propostos os mecanismos de controle e avaliação. A pretensão do governo de então era, principalmente, atender às demandas oriundas do mercado de trabalho, e tinha como condição necessária a reforma no campo da educação profissional, visando a formação de profissionais para os mercados em mudança. Carlos Alberto Machado e Judith Maria Araújo (2016, p. 40) descrevem bem essa relação:

Toda política implantada nos dois períodos do governos Fernando Henrique Cardoso perseguiria, apoiada em projetos do Banco Mundial, um modelo gerencial de acordo com mecanismos típicos de mercado, no qual se destacavam: o controle sobre as instituições através dos PCNs, os processos avaliativos, com destaque para o ENEM, no ensino médio, e o “Provão”, no ensino superior, além de outras características permanentes do sistema capitalista, como a ânsia por competência e habilidade que tivessem como meta atender às exigências do setor produtivo.

Nas entrevistas realizadas com os professores do IFSP a relação entre as organizações multilaterais também aparece. O Professor 1, por exemplo, diz o seguinte:

Eu não sei se foi sorte ou azar, eu participei quando houve a mudança do ensino regular para o ensino modular, eu estava no MEC, e eu participava de um projeto chamado PROEP que lançou as escolas, inclusive dinheiro para construir a sua (Campus Avaré), São José dos Campos, a gente construiu, Itaquá (Itaquaquecetuba), algumas a gente tomou eu estava lá no MEC nessa época.

E por que que houve essa mudança? Porque houve um financiamento do Banco Mundial em parceria com o PAT, o Banco Mundial colocou 100 milhões de dólares, o PAT 100 milhões de dólares e uma das condições era que você tivesse uma formação mais rápida. Então o que se fez, optou-se pela formação modular, foi bom, porque aí dava a certificação a cada a cada módulo.

O Professor 2 complementa e ainda explica como as verbas são distribuídas na gestão dos *campi*:

O que acontece? O BID fala – “olha, você quer financiamento para expandir a educação profissional, o PROEP era um projeto para expandir a rede de educação profissional, só que se eu der dinheiro e vocês derem esse dinheiro para as escolas técnicas federais vocês não vão estar expandindo educação profissional, vão estar expandindo o ensino médio.” Então, aí vem a ideia de separar o técnico do médio, para buscar o dinheiro. Numa época, que era 2001, eu fui diretor, a gente está falando de anos antes, mas a realidade era muito parecida, o orçamento de OCC que é o dinheiro livre que o reitor consegue administrar, mas é o não vinculado... salário você não pode deixar de pagar, manutenção você pode deixar de pagar, é o custeio mais investimento em 2001. A gente tinha dois milhões e trezentos, sendo que 300 era para investimento, com 300 mil dava para comprar dois laboratórios de informática como este aqui, e o resto era para pagar vigilância, limpeza, água, luz, telefone, zerava a conta, essa gestão em 2001.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi um dos maiores esforços para atender às exigências do mercado no contexto da década de 1990 e estreitar cada vez mais as relações do Estado com a o setor empresarial. As políticas educacionais figuraram como condicionantes dos investimentos realizados nesse período, mas elas representam uma tendência reformista que cada ciclo político imprime e sob determinado ritmo.

O que o professor chama de “formação modular”, a fragmentação entre ensino médio propedêutico e ensino técnico, é o que de fato lastreava o dinheiro investido pelas organizações multilaterais que em muito melhorou a estrutura das escolas técnicas no Brasil e proporcionou maior oferta de vagas, em contrapartida a essa “formação mais rápida”, que exigia um esvaziamento objetivo das grades e a fragmentação do conhecimento. No referido Decreto é possível também localizar o esvaziamento da formação geral acadêmica e a flexibilização dos currículos da qual estamos falando, sem esquecer da

avaliação e do controle. Em seu Art. 3º define três níveis de ensino para educação profissional:

- I- Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II- Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por esse decreto;
- III- Tecnólogo: correspondente a curso de nível superior na área tecnológica, destinada a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL/MEC, 1997)

Aqui é importante atentar para a estrutura proposta, que deixa explícita uma determinada visão de formação e de percurso de formação, muito objetivas e sintéticas, não deixando margem para interpretações. Com a oferta de cursos de forma fragmentada e independente da escolaridade prévia do aluno, abre-se um espaço para que a permanência dele também se fragmente, condição que a flexibilização dos currículos traz para a discussão.

No Art. 5º do Decreto se anuncia que a educação técnica será ofertada de forma concomitante ou sequencial ao nível médio, excluindo-se a possibilidade de uma formação integrada que vá para além da formação técnica, incorporando a formação geral complementar, como já afirmaram Frigotto, Ciavatta, e Ramos em citação anterior.

Sobre a questão do currículo, o que mais se destaca no Decreto é uma visão voltada à formação com base nas habilidades e competências, no formato da modularização e na certificação por módulo. O Professor 2 exemplifica como foi tratada, na prática, a modularização no curso de Mecânica:

O subseqüente e o concomitante, como lá dizia que podia ser modular, como foi implementado isso? Pego cada semestre, dou uma formação intermediária e falo que isso é um módulo, e o nome do curso virou modular, que deveria ser só curso técnico. Virou modular porque podia certificar em módulo, e na prática não era nada módulo, o conceito do curso era sequencial igual era praticado antes, só que você pegou e dividiu em 4 pedaços e batizou cada um dos quatro. O conceito do módulo tem a ver com conceito de competência, é que você reúne no módulo um conjunto de competências ensina nesse modulo tudo que é necessário para esse conjunto competências.

O Professor 3 esclarece o proposto pelo Decreto no contexto da instituição:

No meu caso eu vim acompanhando o processo do Decreto nº 2.208, como eu estava na administração eu fazia parte de um grupo que estava discutindo essa história, para entender o que estava acontecendo naquela reforma.

Assim, o curso técnico já estava com problemas há muito tempo, mesmo quando eu entrei aqui já tinha grupos trabalhando em reforma do ensino médio, porque as pessoas vinham para o ensino médio e não iam para o mercado de trabalho.

Tinha várias propostas mais eram curriculares, mudar um pouquinho os conteúdos então e nunca chegou numa coisa palatável, substancial, crítica. Teve uma pressão muito forte de relatórios do Banco Mundial, inclusive lá com o Claudio de Moura Castro, que era muito crítico, porque os cursos técnicos são caros, precisam de pessoas qualificadas, de laboratórios de insumos, tirando os de gestão, o resto é muito caro, aí você gasta muito dinheiro e a pessoa não vai usar aquilo pra nada.

Avaliando a situação que foi criada com a separação entre alunos que buscavam apenas o curso técnico e necessitavam de uma base de formação geral, o Professor 1 esclarece como deram solução ao problema:

Aí tivemos que reformular todos os cursos, eram 2 anos, diminuir a grade, eram 4 módulos semestrais, não podia haver em hipótese alguma português e matemática, tanto é que nós tivemos que fazer uma mágica: aqui eu chamava de matemática aplicada e linguagens aplicadas - não, não eram relações matemáticas e linguagem aplicada -, para poder dar português e matemática, porque o aluno vinha muito mal, porque ele vinha só para fazer o técnico, então a procura desse pessoal era o cara que ia ser técnico.

É interessante observar a fala dos professores como expressão da do alcance real das políticas, mas também como uma expressão da compreensão que se teve naquele momento de prática que ocorreu na escola. A modularização não mudou a prática do professor, tendo incidido tão-somente na organização burocrática e no sistema de certificação desse nível de ensino. Pelo que depreendemos da fala do professor, mudar estruturas é relativamente fácil, difícil é mudar práticas enraizadas na organicidade da instituição; a burocratização é uma prática de difícil mudança no cotidiano institucional.

No Art.8º afirma-se que os currículos serão estruturados por disciplinas, que poderão ser agrupadas em módulos, sendo essa a opção da instituição. Os módulos poderão ser certificados e essa certificação parcial é entendida como qualificação profissional, ou como parte dela. Os módulos podem ser cursados em instituições diferentes, desde que a formação final não exceda cinco anos. Ao último estabelecimento frequentado pelo aluno, caberia certificá-lo.

Há relativa complexidade nesse movimento de modularização. Ele revela a intenção de acelerar a formação do trabalhador, não por uma questão humana, social ou que seja vantajosa para ele, e, sim, como resposta à demanda que desfavorece a formação geral desse indivíduo que irá entrar no mercado. Afinal, quanto menos geral for a visão de mundo do trabalhador menos ferramentas ele terá para seu desenvolvimento, seja no campo laboral seja no campo social, além dos desdobramentos para sua vida social.

A pedagogia das competências teve grande aderência no Brasil dos anos 90, pois ela tem uma característica muito cara a todo governo de direcionamento neoliberal como foram os de FHC: a adaptação. Isto é, como formar um indivíduo mais adaptável e flexível às situações e condições mutantes dos mercados de trabalho; mais importante, que esse indivíduo seja eficiente, características almejadas por um currículo orientado por essa pedagogia, como já visto neste texto.

Evidentemente o Decreto não apenas cuida de propor normatização e regulamentação: ele é a representação do conjunto de ideais de determinado grupo ou governo. Nesse documento se expressa a vontade política dos governos FHC no contexto dos anos de 1990, por isso é importante analisá-lo como forma de compreensão das autoridades educacionais de turno sobre a formação do trabalhador e os objetivos que propõe. Ficam explicitados no Decreto: a preferência pelo domínio técnico na formação do trabalhador; formação mais rápida para atender às necessidades anunciadas pelo mercado e fragmentação do processo formativo; distanciamento do egresso em relação ao conhecimento científico e sua alienação quanto à importância de sua participação nos processos de trabalho; priorização de competências técnicas e do aprender a como fazer, e não o descortínio sobre o porquê de se estar fazendo. Esses elementos que se espalham pelo Decreto deixam claras as intenções do projeto de formação para o trabalho na educação técnica de nível médio. O alto volume e a vertiginosa frequência de certificação têm a intenção de suprir de forma rápida as demandas das agências multilaterais que passaram a fazer parte dos projetos de educação para a classe trabalhadora brasileira naquele período, a demonstrar como o campo da educação profissional propugnado pelo Decreto 2208 passa a ser peça-chave para o

desdobramento de ações reformistas tratadas em negociações com o setor industrial sobre o desenvolvimento do país.

Outro elemento de destaque do decreto é a formação dos professores. Os docentes que atuariam na educação técnica dos alunos seriam selecionados mediante sua experiência profissional; ingressando no sistema receberiam formação pedagógica que os prepararia para o magistério, ficando a cargo das instituições federais e estaduais ofertarem tais cursos de formação. Nota-se aqui a preocupação com o fazer e suas técnicas. O profissional que vai dar aula nesse nível de ensino não tem ainda a formação para o magistério, mas como já possui experiência técnica na área de atuação o sistema o aceita no trabalho pedagógico. O notório saber, presente na Medida Provisória 746/2016, já consolidada como Lei nº 13.415/2017, que anunciou os processos de reforma do ensino médio em 2016, é velho conhecido do sistema de educação profissional, pois com ele se “flerta” desde o Decreto 2.208/97.

Ampliando a discussão, cabe analisar as normatizações posteriores ao Decreto, o que permite compreender como os professores se relacionaram com as mudanças em sua atuação prática.

3.2- Orientações Nacionais para um currículo habilitoso e competente

Analisar os processos que surgem em decorrência do Decreto nº 2.208/97 se faz importante para o entendimento do debate que ocorreu no processo de construção dos documentos de orientação curricular, para o reconhecimento das narrativas em disputa e das políticas em disputa. Interessa apresentar e analisar as diretrizes curriculares para a educação profissional de nível médio e demais documentos produzidos no âmbito do MEC, aditivos ou transformadores de algum elemento do decreto.

É de interesse do capital que a educação profissional se adeque rapidamente às necessidades de mercado, possível pelo formato aligeirado dessa formação. Para tanto, é necessário que haja movimento intenso de reforma nesse nível de ensino. O governo FHC prontamente respondeu às exigências das agências multilaterais, na ânsia de conseguir reciprocidade em

negociações, especialmente as de natureza econômica, trazendo o setor privado para ser parceiro do processo.

observa-se que é nítida a expansão da oferta da educação profissional promovida pelo governo FHC, mas também fica evidente o acentuado caráter privado da reforma, pois se verifica que é nesse setor a maior concentração de matrículas. Ademais, a lógica norteadora dessa expansão foi aquela centrada no atendimento estreito ao mercado de trabalho, haja vista a maior concentração de matrículas nos cursos de nível básico (cerca de 75%) e a ênfase na formação por competências como noção norteadora na organização curricular. (FERREIRA; GARCIA, 2005, p.149)

O Decreto enfatiza a formação por meio das competências e habilidades e a separação do ensino técnico da formação geral do aluno. Reafirmando o Decreto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico têm como eixo norteador as competências para os processos de formação. De mesmo modo, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 (BRASIL/CNE/CEB, 1999) anuncia o que ficará materializado nas diretrizes, na mesma linha do ideário anunciado pelo Decreto, e direciona a construção das diretrizes curriculares em sua forma final consignada na Resolução CNE/CEB nº4/99 (BRASIL/CNE/CEB, 1999).

O Parecer faz referência à LDB, enfatiza a não substituição da educação básica pela educação profissional e que uma não deve negar a importância da outra. Defende que a formação geral do aluno tem que ser atendida, pois este, antes de tudo, deve ser reconhecido como pessoa, com pensamento crítico e autonomia intelectual. Defende essa formação por entender que ela proporcionará uma nova e mais moderna configuração de educação profissional. Nessa perspectiva, o documento destaca que:

Além disso, a educação profissional articula-se, de forma inovadora, à educação básica. Passa a ter um estatuto moderno e atual, tanto no que se refere à sua importância para o desenvolvimento econômico e social, quanto na sua relação com os níveis da educação escolar. (BRASIL/CNE/CEB, 1999, p. 12)

O Parecer defende a separação do ensino médio e do ensino técnico como um grande ganho para o aluno, que terá maior mobilidade entre itinerários possíveis na educação profissional, deixando as instituições com maior autonomia e flexibilidade para construir e renovar o currículo.

Outro elemento reiterado pelo Parecer é a formação por meio das habilidades e competências, que deve orientar a formação para atender às demandas do mercado:

As características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender a várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho. Dessa forma, as habilitações profissionais, atualmente pulverizadas, deverão ser organizadas por áreas profissionais. (BRASIL/CNE/CEB, 1999, p.12)

Na fala dos professores fica claro que o entendimento sobre a abordagem por meio das habilidades e competências foi confusa e que nunca foi aplicada corretamente. Falando sobre a experiência que teve ao observar o ensino técnico francês e a compreensão desse sistema pela pedagogia das competências, assim se posiciona o Professor 2:

O que é feito lá na França? Tem uma comissão de trabalhadores, Estado, empresários que se reúne quase continua e permanente, permanente paritário, alguma coisa assim, que fala quais são as profissões que vão surgir daqui a 4 anos: vou precisar do mecânico de carro elétrico, daqui 4 anos vai ter muito carro elétrico, quais as tarefas que esse mecânico tem que fazer. Na linguagem do empresário e do profissional eles elencam as tarefas, eles chamam isso de dossiê profissional, a descrição de quem é o profissional, perfil do trabalhador, depois eles definem o diploma, o diploma é o nosso PPC do curso, no diploma é feito assim: pego as tarefas relacionadas, quais as competências para realizar cada tarefa, para essa tarefa você precisa dessa, dessa e dessa competência.

Segundo o professor 2, a experiência francesa, apresentada como modelo bem sucedido, tem na na figura do professor aspecto central, que ensina todos os elementos necessários, diferente do que acontece no Brasil, que tem como modelo a fragmentação disciplinar. Para ele:

Tem muito a ver com modelo francês: um professor, um conjunto de conceitos e ensina tudo, e a matemática, a física. Aqui no Brasil a gente continua disciplinar, fragmentada e sequencial, disciplina 2 depende da disciplina 1 e pré-requisitos. Você continua montando o curso do jeito tradicional, sequencial, semestral, só que batizando o semestre de módulo. Então, a implementação acabou sendo desse jeito e as ideias da matriz francesa ficaram só na palavra matriz, e a matriz do curso virou o sinônimo de PPC, que não tem nada a ver, em alguns cursos desta época a gente conseguiu criar uma tabela de competências por módulos, que ficou no projeto do curso, os cursos aprovados entre 1998 -2012. Em alguns cursos a gente colocava uma relação de competências, um rol de competências... não chegava a ser uma matriz igual à francesa, que cruzava conhecimentos.

Vemos, nesses trechos, que os professores trazem o exemplo do modelo que acreditam ser o ideal para a estruturação dos cursos técnicos de nível médio: uma comissão define a estrutura do cursos e suas necessidades partindo das demandas objetivas do mercado, para que estas sejam sanadas pela escola.

Aqui cabe traçar um contraponto sobre os objetivos da escola e dos cursos técnicos de nível médio. Partimos do questionamento: As demandas de mercado devem determinar a formação que a escola deve oferecer?

Caberia definir qual o sentido do processo de formação, porque se a instituição de ensino for apenas uma resposta às demandas de mercado o que será dela quando não mais existirem tais demandas nas áreas profissionais X ou Y. Hoje, concretamente, o futuro aluno trabalhador não terá relação única e exclusiva com mercados de trabalho na configuração em que se apresentam, mas sim com as mais diversas formas de organização do trabalho. Isso indicaria que uma unidade de ensino deve formar para além das demandas ocasionais e provisórias de formação a partir de determinadas habilidades e competências que num determinado configuram os espaços profissionais. Formar para o trabalho deve mirar além das necessidades do mercado.

O Professor 3 apresenta sua visão sobre a formação por habilidades e competências que ilustra muito bem o que é orgânico na instituição:

Nos cursos técnicos competência é uma coisa que aparece naturalmente, é uma coisa que o pessoal que vem da educação, que não é da área técnica não consegue entender, competências na área profissional ela aparece naturalmente.

Porque as coisas acontecem assim, a pedagogia das competências, nem se conseguimos falar em pedagogia das competências, se você vai na França por exemplo as coisas como estão lá eles nunca falaram em competências e já está em competências, se você olhar como estão sendo os cursos do técnico em mecânica é um cara que consegue fazer isso, isso e isso, identificar aquilo como competências.

No Brasil obviamente se adotou um caminho complicado para as competências e isso acabou atrapalhando a história. Aqui no Brasil é a capacidade de mobilizar habilidades e conhecimentos e atitudes de determinada forma e isso é ruim. Na França competência é você conseguir realizar alguma coisa, é você usar uma peça, é o que o aluno tem que fazer no final do curso; aí você vai olhar lá, o aluno tem que saber usar uma peça, com tal precisão, e isso é cobrado,

ele tem que fazer uma prova nacional e aquilo é cobrado, então é uma regra de jogo muito clara.

Aqui fica clara a proximidade do professor em relação às diferentes interpretações sobre a pedagogia das competências no Brasil, como também o quanto essa pedagogia não se alinha às práticas que o professor considera importante para a formação do técnico de nível médio no país. Indo um pouco mais fundo na questão, podemos depreender das falas dos professores entrevistados que a formação orientada por essa pedagogia limita o aluno e sua ação no campo do trabalho, induzindo-o a se comportar como um “fazedor de tarefas”, um realizador de partes fragmentadas do processo de trabalho, tornando-o um cidadão menos ativo e crítico dos processos de trabalho e de suas decorrências.

Explica-se no documento das Diretrizes o que se entende por competência:

Art. 6º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (BRASIL/MEC, 1999)

No mesmo documento, as competências são divididas em três níveis: competências básicas, competências profissionais gerais e competências específicas de cada qualificação ou habilitação. Entendidas como gradação de conhecimentos necessários para chegar a cada nível, em razão da flexibilização se faz necessário um sistema imenso de certificação, pois cada qualificação pode ser certificada de forma modular. Para auxiliar as escolas e o sistema de certificação o Ministério da Educação divulgou as referências curriculares por área profissional, definindo as competências que deveriam ser contempladas em cada área. No Art. 8º define que a organização do curso é prerrogativa de cada escola, mantendo a autonomia. O parágrafo 2º define que os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos:

- I- com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho;
 - II- sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes.
- (BRASIL/MEC, 1999)

A questão da modularização curricular na educação profissional é polêmica. Entendemos que ela se apresenta como uma impossibilidade de

formar esse técnico tão competente como se deseja, pois o fato de o aluno poder realizar módulos em diversas instituições - o que pode parecer uma grande inovação para os elaboradores do parecer -, constitui de fato como fragmentação pedagógica e aligeiramento de formação.

Em seu Art. 9º o documento trata dos estágios que poderão ser feitos em empresas e outras instituições como prática que poderá ser incluída na carga horária mínima do curso. Ainda no Art. 11º fica também permitido ao aluno aproveitar experiências anteriores se estas estiverem diretamente ligadas ao perfil profissional, passando pelos processos formais de certificação profissional. Fica a cargo do Ministério da Educação, em conjunto com outros órgãos federais e com auxílio do Conselho Nacional de Educação, organizar este sistema de certificação. Sobre os estágios, o Professor 1 apresenta

A desistência era muito grande, por que que era muito grande no puramente técnico. Porque o aluno de manhã fazia o normal, à tarde vinha aqui para fazer o técnico, ele não tinha tempo para estudar e era uma pessoa pobre, nível econômico muito baixo, por isso que a gente confiava que aquele aluno iria ser um técnico. Às vezes ele vinha para escola sem comer, e naquela época não tinha essa ajuda que hoje tem, não tinha auxílio nenhum, ele vinha aqui, se tinha dinheiro comia, se não tinha dinheiro não comia, desistiam muito porque era de dia, quando ele chegava no quarto módulo, que ele ia para noite e começava o estágio, parava a desistência.

E: Porque tinha uma renda, o estágio hoje não é uma coisa obrigatória no formato atual de formação profissional?

Professor1: Está errado, o estágio tem que ser obrigatório, pelo menos um aluno experimentar aquilo em que ele se formou, senão eu não faço estágio, não faço nada, aqui em São Paulo é obrigatório na grade curricular.

Além disso, essas experiências no campo do trabalho também poderiam ser certificadas mediante avaliação das competências, ou seja, a questão aqui fica ainda mais complexa: afinal, quem forma esse trabalhador? No contexto observado, o aluno vai se formando por diversos caminhos, por ele escolhido e mediante oportunidades específicas.

A grande justificativa presente no documento é a de que o mundo do trabalho mudou, é mais dinâmico, logo, a formação do trabalhador tem que acompanhar essas mudanças. Nesse caso, o aluno da educação profissional deve incorporar as mudanças impostas pelo mercado:

Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais, com

mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. Um competente desempenho profissional exige domínio do seu ofício associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área. (BRASIL/CNE/CEB, 1999, p. 14)

O entendimento de como se dará a relação entre ensino médio e ensino técnico, conforme o parecer, é uma situação em que o ensino médio trabalhará as competências, que assim irão fazer parte da formação técnica desse aluno, criando a hierarquização das áreas, elemento presente até os dias de hoje na educação profissional.

A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para educação profissional específica. Esta é uma das fortes razões pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (Parecer CNE/CEB n.º15/98) insistem na flexibilidade curricular e contextualização dos conteúdos das áreas disciplinas – sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes – para permitir às escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico. (BRASIL/CNE/CEB, 1999, p.15)

O professor 1 reflete sobre o objetivo da formação e da dificuldade de que ocorra de fato uma articulação para que o aluno receba de fato uma formação que tenha como meta formar técnicos para o mercado de trabalho ou que até mesmo chegue a vislumbrar uma flexibilização curricular:

Ele é formado para passar no ENEM, formado com um objetivo diferente do ensino técnico, por que o Enem porque a FUVEST. isso aí não é ensino técnico, no liceu a gente tinha uma característica um pouco diferente, o liceu é uma grande escola é a primeira de todas lá... eu tinha, eu era o coordenador de mecânica e eu tinha o meu professor de matemática, o meu professor de física, o meu professor de química que dava não uma matemática trivial, dava matemática aplicada ao ensino técnico, então aí ele formava para você. (...)

É difícil quebrar isso, por causa do processo do vestibular, na Europa os liceus, que é o modelo francês, que para mim acho que é melhor que tem, você faz técnico já terminou o técnico, alguns vão para a tal engenharia operacional, que é o que nós tínhamos, e alguns vão para engenharia e alguns vão ser cientistas, ou seja a verticalização do ensino, o Brasil não aplica isso. Então você pega um técnico que sabe tudo da prática mas ele não conseguiu ser engenheiro, você pega um engenheiro, é doutor, só que a hora que ele vê um forno na frente ele não sabe o que fazer com aquilo, então a verticalização do ensino para mim é o ideal.

Lendo esse trecho podemos conjecturar que o entendimento do professor no que se refere à relação entre ensino médio e ensino técnico deve se dar de forma hierarquizada, demonstrada no trecho em que diz: “eu tinha o meu professor de matemática, o meu professor de química, meu professor de química, que dava não matemática trivial, dava matemática aplicada ao ensino técnico.” É o que está prescrito no documento, mas não o que se efetivou na prática, pois no campo da prática existe, como em todo campo de disputa, uma afirmação de grupos e uma disputa pela narrativa, pelo discurso.

O discurso na verdade é o grande campo de disputa, pois em cada contexto é construído e desconstruído ao sabor da historicidade das políticas e das posições e interesses de seus agentes. Essa situação pode ser verificada no período estudado, a década de 1990, com a reforma do ensino médio: proposta inicialmente como Medida Provisória e posteriormente aprovada pelo Congresso Nacional, não é mera coincidência, afinal a relatora do parecer CNE/CEB Nº 16/99, Guiomar Namó de Mello, foi personagem ativa no contexto da reforma do ensino médio proposta em 2016 via MP.

Muitas vezes os autores e personagens que disputam o discurso das políticas educacionais, no campo da construção das políticas ou de sua efetivação prática, são velhos conhecidos da história da educação e carregam consigo suas crenças em um discurso que coaduna com o momento político, oferecendo seus préstimos ciclicamente a governos com interesses e direcionamentos muito semelhantes no campo da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico trazem, no seu artigo 3º, os princípios norteadores da educação profissional, dos quais destacamos três: “I- Independência e articulação com o ensino médio; II-desenvolvimento das competências para laborabilidade; III-flexibilidade, interdisciplinaridade E contextualização.” (BRASIL/MEC, 1999). Esses princípios norteadores traduzem o espírito das reformas da década de 1990, voltada à formação rápida de mão de obra, por meio da flexibilização e em meio a um sistema de formação que desassocia a formação geral da formação técnica, aumentando a dicotomia entre as áreas de conhecimento.

3.3 A resposta documental da instituição aos desejos do mercado e do Estado

Neste trecho do texto avançamos na análise do documento no, Escola Técnica Federal de São Paulo (CEFET-SP) nome oficial, à época, da instituição federal que oferecia o ensino médio técnico no estado de São Paulo, em resposta dessa unidade às proposições de reforma contida no Decreto nº 2.208/97 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A análise documental se faz em diálogo com a análise dos dados coletados por entrevista, no mesmo local.

Trata-se do Projeto Pedagógico da Escola Técnica Federal de São Paulo (CEFET-SP), documento cuja elaboração final contou com a participação de 17 professores, 3 técnicos, 18 professores-colaboradores, 2 professores de apoio externo do SENAI/SP, sob coordenação do Departamento de Desenvolvimento do Ensino e de sua Assessora Pedagógica, totalizando 50 pessoas diretamente e indiretamente envolvidas. O documento tem 8 capítulos que discorrem sobre as diversas questões que dizem respeito às mudanças que ocorreriam na escola.

O documento vem estruturado da seguinte forma: o capítulo 1 do mencionado documento é uma apresentação que ambienta as mudanças nos mundos da economia e do sistema produtivo; o capítulo 2 faz uma recuperação histórica do trabalho de construção do documento e do ensino profissional oferecido pela escola; o capítulo 3 faz uma abordagem socioeconômica e política de forma ampla da globalização e dos setores econômicos abarcados pela escola como o industrial e de serviços, abrangendo mercado de trabalho na cidade de São Paulo, realidade sociocultural e, por fim, esclarece a abordagem teórico-metodológica do projeto de reformulação curricular; no capítulo 4 tratada da fundamentação teórica da concepção de currículo tratada no documento; no capítulo 5, a proposta é apresentada com suas especificidades educativas, tendências pedagógicas de linha liberal e progressista e se define pela teoria crítico-social dos conteúdos; no capítulo 6 traz sugestões para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem nos aspectos efetivos da escola como planejamento, plano de ensino e de avaliação, considerações sobre avaliação na legislação atual no ensino médio

e na educação profissional, como também discute a proposta de unificação metodológica que perpassa a história da ciência e tecnologia, seus fundamentos e o como ela pode ser construída, caracterizando seus cursos; o capítulo 8, por fim, trata dos conceitos, da constituição e da organização do ensino médio, apresentado aqui em suas competências gerais, competências da área e especialização. O documento ainda apresenta dois anexos de pesquisas realizadas na instituição que fazem relação entre os jovens e o novo modelo de curso técnico proposto pelo MEC.

O documento é extenso e, para que a discussão não se dilua, propomos aprofundar a discussão das questões relativas à discussão curricular e seus fundamentos, no passo das mudanças políticas, e analisa os modos como tais temas afetam ou não a prática docente.

O documento é datado de janeiro de 1998 e foi recuperado na Coordenadoria de Documentação e Memória (CDM) do IFSP. No início de 1995 foi formada a comissão que fez estudos iniciais para embasar teoricamente as discussões curriculares e contextualizá-las na realidade da ETFSP. A comissão tentou disseminar a discussão nas áreas interessadas, o que gerou debates num curto tempo de ação. Já em setembro de 1995 foi realizado o Encontro Nacional para definição da proposta de currículo das instituições federais de educação que seria encaminhado à SEMTEC-MEC, em dezembro. Nessa altura, esse órgão do Ministério da Educação já encaminhava o documento com a diretrizes para Educação Tecnológica, que não se diferenciou muito do que estava no documento produzido no contexto do Encontro.

Em 1997, foi formada nova Comissão, ampliando a aderência de professores de todas as áreas de conhecimento, com diversos patamares de formação. Essa nova Comissão deu preferência à experiência docente e teve que lidar com as incertezas. O grande fluxo de mudanças gerada pela publicação da nova LDB, além das reformas que já se anunciavam, estavam influenciando diretamente no andamento do trabalho da comissão no âmbito do CEFET-SP. Sobre esse período de discussão sobre as mudanças na educação profissional o Professor 1 nos diz:

Simplesmente você foi lá continua a mesma organização didática, você pegou a grade e separou o ensino técnico, foi feita a separação. Tinha os alunos do técnico e os alunos do médio propedêutico, e foi rodando até o governo Lula em 2004, quando vem o Decreto 5.154/2004. Volta a opção de você colocar o ensino integrado, aí todo mundo optou para voltar ao que era. Funciona? Não! Por que não funciona? Por tudo que eu te falei, eu não tenho uma departamentalização, o professor do ensino propedêutico ele está preocupado em formar alguém para passar no vestibular, não está preocupado em formar o técnico, e isso é normal.

Todos os professores entrevistados demonstram forte ligação com o modelo francês, em boa medida por conta de troca de experiências que houve entre um grupo de professores que veio da França e um grupo brasileiro que visitou o sistema de educação técnica de nível médio daquele país. Essas experiências permeiam a fala de todos. O Professor 2 comenta como foram utilizadas essas experiências no contexto do Decreto nº 5154/04:

O 5154/04 teve uma discussão razoavelmente grande e eu participei dessa discussão por conta de ter ido para França. As coisas não foram planejadas porque quem mandou a gente para França foi o governo. Quando a gente voltou já era outro, depois que a gente voltou fizeram seminário perguntando: "que vocês foram fazer lá?" A gente explicou, ninguém ouviu, e acabou. Aí vem toda a discussão do 5154/04, mas como eu tinha participado da viagem à França a gente era convidado, pelo menos aqui, internamente, para falar, opinar etc.

Como se evidencia na fala acima a experiência desses professores foi pouco ou nada aproveitada no contexto institucional. Daí um ponto que importa reforçar: existe uma dificuldade de comunicação no contexto do IFSP como um todo, levando a que as experiências de formação fiquem restritas a âmbitos muito restritos. É de se supor que se essas experiências fossem difundidas de modo organizado e profissional, poderiam ter gerado outros resultados. De fato, a difusão das informações é complexa devido ao tamanho e à ramificação do IFSP, afinal, atualmente são 37 unidades e mais de 40 mil alunos.

Um aspecto importante a se destacar é que, no momento da publicação do Projeto Pedagógico da Escola Técnica de São Paulo (CEFET-SP), os documentos que norteavam sua produção eram a Lei 9394/96 e o Decreto 2208/97, que normatizavam a formação profissional e a atuação da rede federal. O MEC ainda não havia publicado as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Técnico. O PP e contempla o espírito do Decreto 2.208/97, deixando clara a missão da instituição:

A missão da Escola Técnica Federal de São Paulo é a de ser a gente

no processo de formação de cidadãos capacitados e competentes para atuarem em diversas profissões, pesquisa, difusão de conhecimentos e processos que contribuam para o desenvolvimento tecnológico, econômico e social da nação. (CEFET-SP, 1998, p. 15)

A intenção do MEC era que a ETFSP se tornasse um centro de referência irradiador de formação curricular e pedagógica para outros sistemas, atendendo as especificidades regionais e dos diversos setores da economia e do mercado de trabalho. O objetivo era diminuir o número de trabalhadores que não tivesse formação profissional e para tanto era necessário certificar estes trabalhadores economicamente ativos que ainda não estivessem no sistema escolar.

O documento produzido no âmbito da instituição escolar tem natureza e objetivo diferentes dos documentos de orientação nacional. A dinâmica de elaboração desses documentos na esfera institucional busca ser mais coletiva e incluir os professores no processo, para promover os vínculos entre a política nacional e a realidade social, econômica, cultural e educacional que permeia a escola, trazendo o olhar mais próximo dos seus agentes pedagógicos. Para essa elaboração, tendo em vista o disposto no Decreto nº 2.208/97, foram necessários vários tipos de revisão: organizacional, burocrática, política, pedagógica e curricular.

A perspectiva do Projeto de Reformulação Curricular se edifica num espaço onde se formam opiniões, saberes, compromissos com elaboração de um currículo para a “nova escola”, da qual o ponto de partida é simultaneamente o ponto de chegada na relação prática-teoria-prática e na qual o seu próprio espaço cotidiano escolar se realiza. (CEFET-SP, 1998, p.33)

Para construir esse currículo fez-se necessário entender a dimensão e relevância da escola na realidade em que está inserida, nos mais diversos aspectos. No caso do projeto pedagógico da escola buscou-se, antes de tudo, definir o tipo de oferta que a instituição disponibilizaria, o que ficou assim consignado:

A escola deverá oferecer cursos técnicos, atendendo aos diversos setores da economia e as necessidades da Região Metropolitana de São Paulo. Esses cursos deverão ser fundamentados em um novo paradigma em que a variável flexibilidade permitirá não só um currículo que atenda as demandas sociais atuais, como a possibilidade de construção de caminhos formativos individuais. (CEFET-SP, 1998, p.15)

O momento econômico e industrial obrigatoriamente traz para a discussão desse currículo elementos que têm ligação direta com as políticas neoliberais da macropolítica que passaram a orientar os governos FHC. Destaque significativo foi dado para “a flexibilização dos currículos e a construção de caminhos formativos individuais”, elementos que estão diretamente ligados a um esvaziamento objetivo desses currículos e também a uma descontinuidade no prosseguimento dos estudos, não só em relação aos níveis de ensino, mas possibilidade de esses alunos agora poderem transitar entre as instituições percorrendo módulos. O documento trata a modularização como obrigatória e cada módulo correspondia a uma habilitação parcial e certificada:

No caso específico da formação modularizada, prevista para os cursos técnico se de formação profissional básica, dado seu caráter de maior proximidade com mercado de trabalho, torna-se importante a definição preliminar da competência a ser desenvolvida na formação integral e em cada um dos módulos ou em um conjunto organizado de módulos. (CEFET-SP, 1998 p.42)

Uma questão trazida pela modularização diz respeito a demandas e negociações com empresas e organizações multilaterais, como já pontuado. Mas o aspecto que impunha a alternativa da modularização era uma visão assentada no MEC de que o ensino médio técnico não vinha cumprindo, com a celeridade considerada necessária, a finalidade de formar rapidamente profissionais para entrada no mercado de trabalho. Entendia-se que ela produzia estudantes que desejavam acesso ao ensino superior, como reporta o Professor 2:

Eu já falei: boa parte dos alunos do primeiro ano repetia, parte deles abandonava e os que levavam sobravam até o fim, e a gente tinha altos índices de ingresso na universidade pública, da USP etc. Até ontem era assim, não vou falar do hoje porque eu não sei. Ai vem o Paulo Renato (Ministro da Educação) e fala: “olha, a escola, os cursos técnicos integrados, no fim, formam para entrar na universidade, e tinha a história do BID. Aí vem a 2.208, teve discussão eu participei dessas discussões, os argumentos não são todos desprezíveis, que os nossos cursos eram generalistas, pequenas engenharias, formava no fim para entrar na universidade.

A utilização da verba do BID exige a ampliação do número de vagas na educação técnica, de modo que o modelo de ensino técnico associado ao propedêutico não era mais interessante para atingir as metas e objetivos do governo FHC. A visão de formação do trabalhador, no nível médio, para

finalidade específica parece ainda tem forte poder de orientação do modelo educativo: alguns dos alunos seriam trabalhadores técnicos e outros seguiriam ao ensino superior. Isso é muito presente na fala dos professores entrevistados, a considerar a fala do Professor 3:

Tive colegas que se formaram comigo como técnicos em mecânica e foram fazer medicina. Isso é criticável porque o país está gastando dinheiro com isso. Existe uma estimativa que se a pessoa se formar em técnico em mecânica e trabalhar 5 anos no mercado, esses 5 anos pagam o investimento que foi feito nele, mas se ele não trabalha nada então esse dinheiro foi mal investido, foi gasto e não vai dar retorno pra sociedade, não vai dar retorno para o país, existem coisas que a pessoa sai melhor formada, mas quem disse que isso vai acontecer? Essa é uma crítica forte até hoje!!!! Esse dinheiro está sendo investido e qual retorno que está dando? Ninguém responde isso objetivamente, mostrar números ninguém faz, mostra-se muito os gastos, mas em retorno... Agora, o que volta de retorno nessas condições?

A ideia de que a formação deve ser focada para a entrada no mercado de trabalho como técnico é uma fala uníssona dos professores. Cabe refletir em profundidade acerca dessa “pré-destinação”, pois se estamos falando de formação da classe trabalhadora e elas advêm das classes mais pobres por que não pensar o ensino técnico como uma porta de entrada e ampliação do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior? Por que se considera que o país não terá retorno do investimento feito no ensino técnico de nível médio se ele seguir nos estudos em nível superior, mesmo que em áreas não adstritas aos cursos realizados? Essa questão é razão de desconforto por parte dos formuladores de políticas públicas e também para os professores entrevistados. O fato de o ensino médio constituir um motivador para a busca de acesso a níveis superiores de educação poderia ser visto como indicador de sucesso desse trabalho de formação e com certeza merece mais ampla reflexão entre os responsáveis pelo planejamento e avaliação da instituição.

Como outro aspecto da flexibilidade, tem-se que o aluno enquadrado na política desse período podia avançar ou parar e voltar em outro momento para terminar a formação técnica de nível médio. Flexibilizar um currículo não é apenas fragmenta-lo, é ou deveria ser uma reorganização pedagógica e metodológica que afeta diretamente o modo como os percursos formativos dos cursos são construídos e como os módulos se comunicam com a formação geral do aluno como cidadão crítico e ativo na sociedade. O documento do ETFSP entende que

A filosofia que embasa esta proposta está calcada no princípio da inserção do ser humano no mundo do trabalho e na compreensão do processo produtivo e do conhecimento científico enquanto atividade humana, histórica, coletiva e sempre por fazer ou inacabada, veiculando uma visão não-reducionista do conhecimento, e negando a neutralidade da ciência, afirmando a responsabilidade de cada ser humano-cidadão em construir uma sociedade justa e igualitária. (CEFET-SP, 1998, p.34)

Para atingir esses objetivos foi necessário escolher uma tendência pedagógica a ser adotada na proposta, como a linha liberal ou a linha progressista. A opção feita pela equipe responsável pela construção do texto foi pela tendência progressista, que tem viés mais humanista.

No capítulo 2 discutimos amplamente as diversas concepções e teorias sobre currículo. A opção feita pela equipe que construiu o documento no âmbito do CEFET-SP foi pela teoria crítico-social dos conteúdos. Essa teoria pretende superar as pedagogias tradicionais, que são pautadas por uma visão mais controladoras do que deve ser o currículo. Se pretende que o currículo seja organizado como instrumento de mediação entre aluno e conhecimento, num processo no qual as equipes de reformulação curricular possam se valer de um olhar apurado para a realidade sociocultural da escola.

Em outras palavras, encara a escola pública como difusora de conhecimentos, como aquela que proporciona a sistematização do saber e sua crítica e também a valorização do pedagógico sem perder a vinculação com o todo social.

Essa tendência define o primordial papel da escola como o de difusão de conteúdo. Conteúdos estes entendidos não de forma abstrata, mas sim vivos, concretos, por isso indissociáveis das realidades sociais. De forma, a escola é valorizada como um instrumento de apropriação do saber, buscando atender aos interesses populares e possibilita eliminar a seletividade social, tornando a escola mais democrática. (CEFET-SP, 1998, p39)

Essa visão progressista que o documento do CEFET-SP busca imprimir de como a educação no ensino técnico de nível médio deve se dar no ambiente da escola, e de qual a melhor abordagem metodológica a adotar para atingir os objetivos pedagógicos como propostos no Decreto nº 2.208/97, concentra-se na disciplina História da Ciência e Tecnologia - como fio condutor da proposta, a intenção é de que esta disciplina unificaria a prática e a teoria.

As abordagens que problematizam o ensino da Ciência e Tecnologia nas escolas em geral, que costuma se basear na transmissão de informações, dados e fórmulas, se dividem em três tipos: a abordagem positivista, o

positivismo lógico e a tendência da sociologia da ciência. Não há uma abordagem que se destaque, uma ou outra se apresentando na relação de ensino-aprendizagem dessa matéria.

Embora seja importante o reconhecimento de que Ciência e Tecnologia têm suas especificidades, especialmente no que diz respeito ao conhecimento mais universal da ciência e o caráter mais localizado das tecnologias, ambas são conhecimentos próximos e complementares, podendo ser tratados metodologicamente pela História da Ciência e da Tecnologia, levando a um processo educacional renovado e crítico, fazendo com que o processo ensino-aprendizagem deixe de ser dirigido por fórmulas e teorias que os alunos devem decorar sem compreender, transmitindo verdades absolutas e fechando as possibilidades de indagação. (CEFET-SP, 1998, p.46)

Esse desejo por uma educação orientada mais pela troca do que pela transmissão (ou a educação bancária) permeia todo o documento. É um desejo claro dos elaboradores do projeto pedagógico que a formação oferecida almeje um aluno que interaja melhor com a modernidade e a compreenda de forma crítica e humanizada, que sobretudo se sinta parte desse mundo moderno e tenha condições de acessar o conhecimento produzido pela humanidade. A proposta está embasada num conceito de Thomas Khun:

Em termos mais específicos, a proposta se sustenta no aporte conhecido como o dos 'paradigmas', segundo o qual quando o pensamento científico de determinada ciência em determinada época é 'quebrado', leva a crises e revoluções que reorganizam esta ciência em direções mais potenciais à solução de determinados problemas.

Esta abordagem, defendida por Thomaz Khun, tem sua centralidade nos pressupostos de que a ciência se desenvolve através da contraposição de pensamentos e de ideias situadas nos contextos de um determinado local e com um caráter temporal. As crises geradas pela contraposição levam à ruptura das verdades postuladas e possibilitam um novo direcionamento do pensamento científico. (CEFET-SP, 1998, p.47)

A proposta ainda alerta que a História da Ciência e da Tecnologia deve ser um fio condutor e não um novo componente curricular, e que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ao elaborarem suas ementas, tenham essa metodologia como central no processo de formação do aluno, favorecendo seu desenvolvimento crítico e a crítica do conhecimento. O aluno é visto, então, como participante ativo do processo, não só apreendendo o conhecimento ensinado, mas o questionando e transformando em algo novo e contextualizado. Entendemos que a contribuição que o documento apresenta

está na mudança metodológica que apresenta ao processo ensino-aprendizagem, que visa superar a dualidade no ensino profissional de nível médio, além de propor a problematização do saber-fazer de forma contextualizada.

Em alinhamento com o Decreto, a proposta reafirma a pedagogia das competências como orientadora das práticas pedagógicas, mesmo que a compreensão do que ela de fato seja ainda não esteja madura, a se considerar pela seguinte formulação:

Embora a noção de competências esteja sujeita a inúmeras interpretações trabalharemos, neste momento, com competência enquanto “saber construído, mediante a conjugação da teoria e da prática”. Uma competência pode então ser traduzida em um conjunto de conhecimentos e capacidades organizados para a realização de uma determinada atividade ou grupo de atividades presentes num projeto, por exemplo. As competências devem ser sempre contextualizadas e atualizadas tendo em vista seu caráter de ligação com um objetivo bastante definido em termos práticos. (CEFET-SP, 1998, p.42)

O Professor 3 afirma sua concepção de competências:

É que assim o pessoal forçou as competências, vários grupos não concordavam com as competências, competências era uma ideia nova, do Perrenoud, até ele achava que era muito cedo para começar a usar essa estrutura, as empresas já estão usando há muito tempo.

E: É uma linguagem de mercado.

P3: O que acontece no Brasil é que complicou muito a definição de competência. A que se usa em outros lugares é muito mais clara e muito mais simples. Competência é a capacidade de se fazer uma coisa bem, a definição da França e da Espanha.

Agora, aqui se teorizou muito a coisa, o Brasil tem a capacidade de fazer isso, pega uma boa ideia, começar a trabalhar muito, teorizar muito, acaba estragando a ideia.

O Professor 2 traz para a discussão algo muito importante que é a dificuldade de transposição do conhecimento por parte dos professores:

A gente tinha 5 cursos técnicos, mecânica que vai de manutenção a projeto. Nosso foco aqui ainda era projeto e para eles projeto é coisa do terceiro grau e não do segundo. A gente projetava caixa de câmbio, produção automobilística, a nossa mecânica era uma mini engenharia mecânica; eletrônica mesma coisa, eletrotécnica mesma coisa, construção civil mesma coisa, e informática mesma coisa, e telecomunicação era o mais focado.

Aí vem a crítica também, sabe, o contexto interno, o professor ensinava aquilo que ele aprendeu na faculdade, tinha os professores mais de oficina, os de teoria geral eram engenheiros, os de prática eram em geral trabalhadores, experientes, vinham da indústria para ensinar, e tinha o pessoal da área pedagógica que dizia que nenhum dos dois era professor porque não tinham discurso pedagógico, formação.

Cabe aqui uma reflexão sobre a compreensão dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem. Seja no ensino de conteúdos técnicos seja no de formação geral, importa antes de qualquer coisa estabelecer o papel da escola e o que ela demanda, em especial quanto à formação do professor para atuar nas redes de ensino, que deve ter importância na escola e deve ter o compromisso de sanar eventuais deficiências de formação, dada a importância da atividade que exercem. Os professores da área técnica, de forma geral, não fizeram cursos de licenciatura, ou seja, não têm formação própria para o trabalho docente, que, assim, se torna responsabilidade da instituição, que deve propor a formação pedagógica complementar. A Rede Paula Souza, de escolas técnicas e tecnológicas do estado de São Paulo, por exemplo, há muito tempo oferta formação continuada para seus professores.

Com o crescimento do corpo de docente no Instituto Federal, essa questão ganha maior importância: diversos campi começaram a oferecer esse tipo de curso, em sua totalidade ofertados no formato EAD. Não cabe agora discutir a qualidade ou o formato de tais cursos, mas pensar sobre a formação do professor sem a relação com outro professor. De todo modo, fica a pergunta: Como o professor não licenciado pode se aproximar das questões pedagógicas se não for apresentado a elas? A definição apontada no documento sobre o que é competências já deixa claro que se trata de uma visão ainda mal definida ou não totalmente compreendida. É vaga a definição de “saber construído mediante a conjugação da teoria e da prática”. Exige um conjunto de conhecimentos pedagógicos, estratégias, metodologias etc para formar em trabalho a profissionais que ainda não são professores de formação, mas estão nessa posição, dado que não é trivial, para esse profissional da área técnica, a formação profissional docente. A formação pedagógica mal desenvolvida desencarilha todo um processo de incompreensão do que seja a atividade pedagógica, em particular aquela que é proposta, em determinado momento, pelas políticas públicas nacionais em projetos de reforma curricular nem é um debate fácil quando se trata de formalizar caminhos pedagógicos em documentos oficiais que terão vigência prática no dia a dia da escola.

Essa questão nos leva a uma temática ainda mais complexa, que se refere à dualidade existente entre teoria e prática, trabalho manual e trabalho

intelectual, posto que tais polarizações vão permear toda a discussão sobre ensino profissional. Afinal, formar para o trabalho é formar para uma atividade ou para um conjunto complexo de ações no trabalho, do trabalho, para o trabalho e decorrentes do trabalho, abrangendo um universo conceitualmente mais complexo antes de ser uma questão estritamente prática.

A pedagogia das competências, como abordagem a ser utilizada pelo sistema de educação profissional, está muito mais ligada às teorias mais tradicionais de currículo do que às teorias progressistas. Basta ver a grande discrepância de concepção entre o que o projeto pedagógico da Escola Técnica de São Paulo deseja e o que o Decreto determina. As dualidades apresentadas em todo o percurso de construção dessa política pública ficam claras e ganham contornos específicos na fala dos professores, que acentuam a falta de diálogo entre professores da área técnica e professores da formação geral. O Professor 3 afirma que no contexto do Decreto nº 2.208 era melhor a relação por causa da hierarquização da relação:

O pessoal da formação geral, eles adequavam os conteúdos às necessidades que cada curso precisava, cada curso tinha uma organização diferente.

Está certo que naquela época a instituição tinha 6 cursos, hoje temos 40 cursos diferentes ou mais, então é difícil de gerenciar essa dinâmica. Na época eram 6, então, era mais fácil de lidar e também acho que uma das coisas boas daquela época era que você tinha técnicos dando aula.

Existe até uma briga, muito feia, a gente fala que forma um técnico integrado ao ensino médio, o pessoal da formação geral fala que isso aqui é ensino médio integrado ao técnico, então esquece, não funciona.

Sobre o mesmo tema, o Professor 1 complementa:

Por exemplo, história apresentava questões sobre revolução industrial e geografia você trabalhava com a parte de mineralogia. Tudo bem saber a capital do Acre, ótimo, mas para o mecânico saber a capital do Acre é cultura, agora, a aplicabilidade não é essa, infelizmente hoje isso não acontece, quem é o culpado? Livro didático, todos os livros didáticos são aqueles, você pega o livro número 1 ele fala em cinemática, estática e dinâmica, o segundo em termologia, termometria, e o 3 pega eletricidade, então o professor acha que no primeiro ano tem que dar cinemática, no segundo termometria, no terceiro eletricidade.

Um técnico em eletrotécnica tem que inverter, um técnico de mecânica está certo, um técnico em edificações, ou seja, o professor ele não é culpado disso né? Porque ele não é treinado para isso.

Ele não sabe porque ele tem que dar aquilo antes daquilo a sequência lógica da formação. E aí o que acontece: você escuta do pessoal que pega

o aluno do técnico que esse aluno não sabe cálculo, mas esse aluno aprendeu? Está no lugar certo?

O Professor 2 se posiciona em torno da mesma questão da seguinte forma:

havia tentativas do professor de matemática conversar com o professor de mecânica, para saber o que o professor de mecânica precisa para dar aula, havia tentativas que se concretizavam, para mecânica trigonometria é dada no primeiro ano e no livro de matemática não é dado no início do curso, é no segundo o terceiro ano. Mas como mecânica eletrônica, construção civil, tinha uma necessidade, precisava de trigonometria, porque em disciplinas como resistências dos materiais, mecânica técnica tem como vida dessas áreas, na eletrônica também, então, dava antes e deixava alguns conceitos tipo matriz para o último ano.

Em termos históricos, o ensino técnico de nível médio enfrenta até os dias de hoje essa questão da dualidade no ensino. Os professores entrevistados deixam claro que a relação ensino técnico e formação geral era melhor no contexto do Decreto nº2.208 porque existia uma “troca” maior entre as áreas. O que fica claro de fato é que havia um movimento de mão única pelo qual a formação geral se adequava às necessidades curriculares do ensino técnico, priorizando-o em detrimento do ensino médio propedêutico. Essa hierarquização é naturalizada e tida por esse grupo de professores como a melhor forma de organização do trabalho docente e do currículo.

É possível entender a dificuldade que existe para o grupo de elaboradores do documento, afinal, o documento expressa a interpretação do Decreto nº 2.208, as perspectivas e entendimentos de um projeto de escola que o corpo docente e técnico pretende realizar. Vale ponderar que a pedagogia das competências é bem mais objetiva do que os desejos expressados pelo documento, portanto, nota-se uma dualidade na própria construção do documento. Não cabe pensar essa construção como resultado cartesiano de um ato técnico, pois em larga medida o Decreto tem mais caráter técnico do que o documento construído no âmbito da escola, pois no ambiente da escola acontece o mesmo processo de disputa que ocorre no campo da macro política: existem grupos representativos na escola, com mais força que outros; há grupos que não estão representados; verifica-se baixo nível de participação e mecanismos de mediação e negociação que não se submetem a regras estritas.

No que diz respeito ao campo da educação, é difícil dizer o que não é afetado pelos elementos que acabamos de citar, mas a escola tem um diferencial que é determinante - o tempo. Referimo-nos ao tempo de convivência dos grupos: um funcionário público fica no cargo 30 a 35 anos, no mínimo, e terá que fazer trocas, negociações e formulações ao longo desse tempo com o mesmo grupo de pessoas que se revezam nos cargos diretivos. Apesar de que as posições eventualmente mudem, o tempo de convivência desses profissionais pouco muda. Para além das disputas no campo do discurso educacional, pedagógico e curricular, há também uma negociação subliminar, que é a negociação do tempo que os grupos, representativos ou não, estão dispostos a despende para isso, o quanto esse tipo de embate desgasta as relações pessoais, a exposição por longo período representando as necessidades pautadas em ideologia X ou Y, de grupo A ou B. Essa constante muitas vezes fica clara no documento: a certa altura era grupo A que estava mais presente na discussão, em outro momento era o grupo B.

Entendendo que é no Decreto que as discussões serão balizadas, ainda há uma supressão desses conflitos, mas jamais, em nenhuma hipótese esses serão eliminados no processo da prática, pois sempre que houver construção de texto haverá uma disputa pelo discurso. Apesar de o documento ter sido produzido no contexto do Decreto, o movimento que anuncia não chega a ser contrário a ele, embora em alguns momentos seja contraditório a ele, talvez por ter sido publicado antes das diretrizes curriculares para a educação profissional. O Decreto, embora anuncie preceitos como autonomia e liberdade, o que de fato evidencia é o aligeiramento da formação profissional e a valorização da rápida entrada no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação geral mais ampla que ofereça a este aluno uma perspectiva de continuidade. A modularização, inclusive, é um elemento que comunica que a fragmentação é positiva e que não constitui problema não haver término do trajeto de formação, afinal, o aluno poderá ser certificado a cada módulo realizado, o que elimina a ideia de formação do cidadão pleno, em todos os aspectos de sua sociabilidade.

O documento da Escola Técnica Federal de São Paulo defende o estreitamento da relação professor-aluno, a construção do conhecimento como

processo que inclui os saberes desse aluno e seu contexto, e a negação dos saberes artificiais; no entanto, a valorização do processo de troca na relação ensino-aprendizagem, fundada na abordagem crítico-social dos conteúdos, não nos parece possível, pois a flexibilização dos currículos impõe fragmentação em módulos e a organização blocada do conhecimento, o que no mínimo dificulta o processo mais orgânico que é proposto no projeto pedagógico da escola.

Nesse contexto de flexibilização da formação e da certificação por módulo o que predomina é a formação aligeirada, que visa imediata empregabilidade. Tal circunstância impede o trato crítico dos conteúdos, como anunciado: como podem a escola e o professor aprofundarem essa relação do aluno com o conhecimento se ele pode se formar estudando cada módulo em uma instituição diferente? Onde e de que modo se dá essa continuidade pedagógica, se cada instituição enfrenta suas próprias realidades práticas, formula seus cursos, modelos pedagógicos e currículos numa relação institucional fragmentada? No mínimo, essa situação de fragmentação leva a uma formação também fragmentada do aluno.

No Capítulo 4, analisaremos os documentos e diretrizes curriculares produzidos no contexto pós-Decreto 5.154/2004, que se refere a outro período e a outras diretrizes das políticas educacionais para educação técnica de nível médio. Esse movimento busca evidenciar as consequências práticas das distintas orientações políticas.

Capítulo 4

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: A BUSCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRAL DO TRABALHADOR

Neste capítulo iniciaremos a discussão sobre o Decreto nº 5.154/2004, que substituiu o decreto anterior, 2.208/97, num novo contexto político, econômico e educacional no qual o conjunto documental analisado é bem mais extenso, devido à mudança de abordagem pedagógica para a educação profissional de nível médio, além de mudança de direcionamento no MEC e na SETEC.

Com a eleição do Presidente Lula em 2003, verifica-se um redirecionamento de orientação política em diversas áreas: planejamento econômico e administrativo, educação superior, assistência social, numa mudança de cultura política que movimentou o país e gerou grandes expectativas. No campo da educação profissional, o grupo mais progressista desejava a derrubada do Decreto nº 2.208/97 e uma reorganização da educação profissional, seus objetivos institucionais e pedagógicos. Houve críticas importantes à reorganização proposta, além de um longo processo de construção das Diretrizes Curriculares para a educação profissional de nível médio que só ganha forma e é publicada em 2012.

Além do Decreto 5154/04, outros documentos orientaram a educação profissional de nível médio. O documento-base, publicado em 2007, definiu os fundamentos conceituais das mudanças pedagógicas pretendidas, que se materializa da substituição da pedagogia das competências pelo trabalho como princípio educativo.

No contexto do IFSP-São Paulo, o documento que irá nortear as discussões é o Projeto Político Institucional, que contém direcionamentos pedagógicos e fundamentos balizados pelos documentos de orientação nacional.

Esses os documentos serão aqui analisados, ao lado da análise das entrevistas com professores.

4.1 Decreto nº 5.154/2004: uma mudança na busca de transformação

Para iniciar a discussão, vamos retomar a questão da dualidade que se iniciou no Capítulo 3, tema sempre presente na formação para o trabalho. Desde os tempos mais remotos do país temos uma situação em que a condição social determina o acesso ao conhecimento. Na sociedade brasileira, a luta de classe se traduz também na luta pelos espaços de saber e de conhecimento. O Brasil da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual está vivo e a educação técnica é expressão dessa dualidade, que pode ser percebida como herança carregada historicamente pelo campo da educação profissional e que se refletiu, sempre, nas agências de formação como os institutos federais. Há uma clara disputa pela afirmação da formação geral por meio da Base Comum Curricular, que ainda é vista por muitos como complementar e inferior ao ensino técnico.

A importância de se pensar a formação do trabalhador de forma ampla, que contemple, além da formação técnica, a formação geral do indivíduo é campo de disputa. Sobre isso Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35) afirmam:

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática de trabalho. (...) assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos.

O Decreto 5.154/2004 revoga o Decreto 2.208/97, refletindo um contexto diferente do anterior, de mudança política, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva. Emerge a esperança de políticas sociais mais amplas. No campo da educação, a revogação do Decreto de FHC foi um primeiro momento importante para mudar o discurso educacional e propor novos desafios:

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, MEC, 2005, p. 2)

Cercado de intenso debate e tensão, os processos que, nessa quadra histórica, envolveram mudanças na formação e no sistema de educação profissional, foram longos e truncados, permeados por disputas de interesses que vão para além do campo da escola e da formação da classe trabalhadora:

O fato de a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/ 97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (Brasil, CNE, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b), ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 1088)

O fato de o processo ter iniciado via decreto não agradou a quem desejava as mudanças nem a quem desejava continuar com o projeto do governo FHC. Como todo processo democrático, a reforma da educação profissional exigia longo processo de discussão e alinhamento com vários setores: economia, planejamento, educação, ou seja, a reorganização do aparato de Estado.

Em seu Artigo 1º, o Decreto anuncia que a oferta de educação profissional se dará por meio de cursos e programas, mudança que abre possibilidade da oferta em diversas formas:

- I- Formação inicial e continuada dos trabalhadores;
- II- Educação profissional técnica de nível médio; e
- III- Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL/MEC, 2004)

Acerca do primeiro item, que modificou o termo qualificação profissional para formação inicial e continuada, mudança da qual participaram do debate representações da sociedade civil, dos sindicatos de trabalhadores e da indústria, o Professor 2 avalia ter havido preconceito com o termo qualificação profissional por parte dos representantes dos trabalhadores:

criou o FIC (Formação Inicial Continuada). Mudar para FIC foi uma besteira, ter mudado o nome só criou confusão, aí vem a legislação mais recente e fala que é FIC ou qualificação profissional, aí tem gente que acha que é três coisas, tem gente que acha que uma coisa só, aí tem o Pronatec e diz que vai financiar FIC de 160 horas, só que isso é a lei do PRONATEC. Bagunça mais ainda porque agora o pessoal acha que FIC é curso de 160 horas, tem uma confusão, não fala de modular, uma ideia que tentou e não deu certo, se não funciona é melhor tirar.
Eu acho que o grande problema do 5.154 é usar essa terminologia de FIC, no resto não tem muita novidade.

O professor reafirma que não há muita diferença estrutural entre os Decreto 2.208/97 e o vigente até hoje.

A pesquisa mostra que a ampliação de possibilidades de formação e ampliação do acesso a todos os níveis de ensino, em comparação ao decreto anterior, promoveu um avanço na direção de sanar a equação oferta/acesso.

Outro ponto significativo do Decreto n.5.154/2004 está em seu Art.4º, no qual se define que a educação profissional técnica de nível médio será ofertada em articulação com o ensino médio:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I- Os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II- As normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III- As exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL/MEC, 2004)

Ao analisar o documento se percebe que é aqui que reside a grande mudança de perspectiva na formação do técnico de nível médio pretendida pela reforma. A possibilidade de acesso à formação geral e formação técnica na mesma instituição, com matrícula única, pretende gerar uma transformação no que se entendia até então como formação do trabalhador. Este agora tem a possibilidade, por meio de um currículo integrado, de obter formação geral e técnica com intenção de formar um ser humano para a complexidade envolvida no mundo do trabalho, privilegiando não só a atividade laboral futura, mas também a construção de um cidadão crítico e participativo dos processos de produção. No Decreto, quando se fala da oferta, diz-se:

O ensino técnico de nível médio e sua articulação passa a ser oferecido nos seguintes níveis:

- a) Integrado, podendo ser ofertado a quem já concluiu o ensino

fundamental. O curso nesse formato, deve ser pensado para conduzir o aluno tanto para habilitação profissional, quanto na formação geral com matrícula única.

b) Concomitante, oferecido para quem já concluiu o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio. Pressupões matrículas distintas, podendo ser na mesma instituição, em instituições distintas, e instituições distintas mediante convênio.

c) Subsequente, oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

O Decreto traz em seu escopo uma mudança no campo da educação profissional que possibilita a reorganização do sistema federal de oferta de educação técnica de nível médio no Brasil. É certo que o decreto é polêmico, pois dentre os vários grupos representativos envolvidos os que defendiam o formato do Decreto nº 2.208/97 e a separação entre ensino médio e técnico, como os que defendiam a politecnia e a integração. De fato, nenhum grupo foi totalmente contemplado. Voltamos à análise crítica do Professor 2 sobre o documento:

O 5.154 é uma reescrita estragando algumas coisas, deixa para lá depois eu faço essa crítica ao 5.154. É o seguinte: ele queria mudar e existe um princípio de gestão que é o seguinte, toda vez que você quer fazer uma mudança tem que destruir a espinha do velho, a espinha do velho era o integrado, então para implementar o subsequente e o concomitante, e expandir os técnicos, tem que quebrar a espinha do integrado se não o integrado drenaria todos os recursos, isso é uma tradução minha.

Mata o principal aí o novo nasce, se você não matar o principal não nasce o novo - aconteceu isso então com 2.208, e aí, o que acontece, como é que a gente começa a estruturar. São Paulo (campus) entrou no primeiro momento, a maioria dos institutos entraram no primeiro momento, que afinal de contas é a ponta de lança da educação profissional do Governo Federal.

O Professor 3 traz sua leitura das contradições, acordos e desacordos em torno da construção dessa nova reforma:

Mas teve um pessoal que não gostou dessas mudanças do Decreto 2.208. Ai trocou o governo, saiu o Fernando Henrique entrou o Lula, ai teve o Decreto nº 5.154, o que é muito curioso é que ele é igualzinho ao Decreto nº 2.208, com a mudança de uma vírgula e uma palavra, uma expressão a mais.

Só que o 2.208 está representado na LDB, porque não era só isso de quebrar o curso técnico, o 2.208 tinha os cursos de tecnologia, a definição por áreas de conhecimento, várias coisas, eles mudaram de curso pós-médio para concomitante, mas acabou que com o Decreto nº 5.154 acabou permitindo o curso integrado, basicamente isso.

O que o Decreto nº 5.154/2004 apresenta é uma possibilidade de minimizar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, orientando-se pelo princípio da formação integrada, que se materialize num currículo que

rompa com a hierarquização entre formação técnica e formação geral que sempre esteve presente nos cursos técnicos de nível médio.

Os conflitos com os quais as instituições lidam ao estabelecerem os programas públicos terão impacto sobre o programa formulado. Conforme Rotshtein (1998, p.09-10) chama atenção: “a necessidade ou desejo de alcançar consensos pode conduzir assim ao resultado que são expressos em objetivos de programas em condições que há pouco não estão obscuras, mas até contraditórias”. Assim, a estratégia adotada pelas instituições para solucionar conflitos políticos estará inscrita no desenho da política, de forma que em algumas situações resultará em um desenho equivocado, como tentar conciliar interesses na prática, inconciliáveis. (PEREIRA; PASSOS, 2011, p. 9)

O Decreto anseia por uma construção pedagógica e curricular integrada que dê origem a algo que nunca foi alcançado de fato na educação profissional. É isso que ele anuncia como projeto e o desafio que se coloca para o sistema educacional, do Ministério da Educação até a ponta da lança que são os professores na sala de aula, é materializar tal projeto em percursos formativos.

4.2 Um democrático processo de discussão para educação profissional no âmbito nacional

O processo de reformas iniciado pelo Decreto 5.154/04 é longo e seu percurso envolvem vários fatores de pressão que não desaparecem da discussão com a mudança de governo e vão de grupos políticos a organizações multilaterais. Entre a publicação do Decreto nº 5.154/2004 e a publicação das diretrizes curriculares da educação profissional em 2012, um período de 8 anos de discussões, reformulações, pareceres, resoluções e de muito exercício democrático demonstram a dificuldade de reorientar a educação profissional de nível médio para outra perspectiva pedagógica e curricular, para outra visão de trabalho e trabalhador.

O fato é que as disputas no campo da educação não envolvem apenas educadores e grupos representativos da educação. Quando se discute educação profissional, o mercado e o mundo do trabalho têm participação e presença significativo na discussão. Seus grupos representativos se dividem em defensores das teses das organizações multilaterais, ONG's, representações empresariais, instituições escolares do sistema S, entre outros.

Todos fazem parte do jogo político presente na construção e desenvolvimento de processos de reforma educacional, especialmente na elaboração de documentos de política pública. Como define Michael Apple (2006), nada é neutro, nada é desinteressado na educação.

A pressão dos defensores de um modelo de educação atrelado às demandas de mercado foi intensa. Quando Lula assume o governo, a ânsia por mudanças era a tônica do momento. No campo da educação, o clima era de confiança e expectativa, e mudanças significativas eram esperadas. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 22) assim descrevem a participação que tiveram na composição dos quadros do Ministério da Educação:

No início de 2003, a aposta em mudanças substantivas nos rumos do país, com a eleição do presidente Lula e com a perspectiva de um governo democrático popular, levou-nos a sugerir alguns nomes para as diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) [...]

No início do governo, uma série de seminários foi realizada para discutir com entidades da sociedade civil, órgãos governamentais e entidades educacionais. O objetivo era levantar subsídios para o desenho de uma nova proposta de organização do ensino médio e do ensino técnico de nível médio.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2004), que define a aplicação do Decreto 5154/2004, é documento importante para o processo de readequação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Catálogo Nacional de Cursos Técnico de Nível Médio. O contexto amplo implicou a reformulação da Lei nº 9.394 (LDB), que foi alterada pela Lei nº 11.741/2008, que por sua vez implicou uma gama enorme de documentos normativos.

O Parecer 39/2004 é resultado da pressão que ocorreu sobre o Conselho Nacional de Educação. Desde a publicação do Decreto nº 5.154/2004, as instituições que ofertavam educação profissional não sabiam como agir em relação às diretrizes curriculares para esse nível de ensino, pois elas tinham sido produzidas tendo como referência o Decreto 2.208/97; diante das mudanças introduzidas pelo Decreto 5.154/2004, estavam defasadas. O

novo decreto definiu três tipos de organização da educação profissional, reintroduzindo a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio regular. Era uma forma de organização que ia para o lado oposto do que havia sido definido pelo governo anterior.

A pressão surtiu efeito e o MEC abriu processo de consulta, iniciado no Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação. Participaram desse processo de consulta e envio de propostas instituições ofertantes, especialistas em educação profissional e profissionais que atuavam em instituições de ensino profissional.

O Parecer definia as mudanças necessárias para normatizar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir do Decreto nº 5.154/2004. Como primeiro elemento, e o mais importante, estabelece a obrigatoriedade de se trabalhar em articulação com o Ensino Médio e a necessidade de as escolas decidirem pela oferta deste nível de ensino. O Artigo 4º do Decreto assim apresenta essa questão:

- I- os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II- as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III- as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seus projetos pedagógicos. (BRASIL, 2004)

No mesmo artigo, em seu parágrafo 1º, descreve como essa articulação irá se dar:

§1º A articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se á de forma:

- I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno a habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II-concomitante, oferecida somente a quem a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementariedade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas, para cada curso podendo ocorrer. (BRASIL, 2004)

O ensino concomitante ainda poderia ser oferecido na mesma instituição, ou em instituições distintas mediante convênio, mantendo-se a certificação parcial. Caso o curso seja organizado em etapas com terminalidade, estas ainda têm a nomenclatura de qualificação para o trabalho, mas tal qualificação deve ser claramente definida e ter identidade própria. O aluno, a partir do Decreto 5.154/2004, só recebe diploma de técnico de nível médio, quando concluir seus estudos no ensino médio e na educação profissional.

É importante ressaltar que, a nosso ver, a intenção do Decreto é garantir que a instituição que oferece educação profissional na modalidade integrada deve garantir a formação geral e técnica de seu público, sendo que uma não se sobrepõe a outra. O Parecer nº039/2004 assim trata a questão:

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação no ensino médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimento e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa teoria da prática. (BRASIL/CNE/CEB, 2004, p. 7)

Estudos e pesquisas realizados no campo das políticas educacionais têm mostrado que documentos, por si só, não têm o poder de alterar de forma significativa processos escolares. Assim, o discurso de naturalização das políticas educacionais, expressos nos documentos, deve ser investigado nos espaços institucionais em que pretende incidir pedagogicamente. Entendemos que documentos são parte do processo de produção das políticas educacionais, importantes para que um novo pensamento pedagógico se sistematize e seja disseminado, para seguir ao debate com os atores incumbidos de converter seus princípios pedagógicos em práticas didáticas. A resistência do espaço escolar às mudanças pretendidas, seja por não haver concordância seja pelo descaso, torna difícil qualquer mudança e muito mais complexa a transformação.

Culturas escolares arraigadas são forças impeditivas de qualquer processo de mudança. Assim, leis, diretrizes e normativas só ganham vida se forem incorporadas como prática escolar e inseridas e naturalizadas por seus agentes. Essas observações são fundamentais para o entendimento das dificuldades a enfrentar em qualquer processo de construção e aplicação de uma proposta de educação para o nível médio integrada. A mudança necessária da prática na relação ensino-aprendizagem, de perspectiva curricular, de pensar conhecimentos sem barreiras definidas e de propor a formação geral encontra resistências em um ambiente que sempre pensou a educação profissional restrita ao desenvolvimento de capacidade técnica para atuar no mercado e atingir a empregabilidade, percepção arraigada na história do Instituto Federal de São Paulo.

Estamos falando de um decreto de 2004, com 16 anos de vigência, e as barreiras enfrentadas na tentativa de construir um ensino médio de fato integrado têm sido imensas. O que podemos afirmar até agora é que ainda trabalhamos com a presença da dicotomia; ainda há cisão na construção dos conhecimentos da formação técnica e da formação geral. A dificuldade enfrentada com a integração curricular implica disputas pela definição do que é conhecimento, seu estatuto teórico e o ambiente de hierarquização que o circunscreve, elementos da cultura escolar brasileira que definiu a educação profissional. O Parecer 39/2004 trata a questão de forma parcial:

Com relação ao Ensino Médio, entretanto, é diferente. Este deve garantir os conhecimentos básicos para uma Educação Profissional de qualidade. Assim, a rigor, todo Ensino Médio deve ser 'aproveitado' na Educação Profissional Técnica de nível médio. Ele é a base de sustentação, indispensável em termos da educação integral do cidadão. Por isso mesmo, quando o aluno não demonstrar ter esses conhecimentos básicos exigidos, no caso dos cursos planejados nas formas subsequente e concomitante, mas sem integração curricular, o que se deve é adicionar uma carga-horária extra ao ensino técnico para que esses conhecimentos básicos sejam garantidos. (BRASIL/CNE/CEB, 2004, p. 10)

Na sequência foi elaborado o Parecer 40/2004, publicado em dezembro, que tratou das normas que orientariam a avaliação, o reconhecimento e a certificação de estudos, demandas do Artigo 41 da Lei nº 9394/96. Nele se definiu a certificação, já que existiam muitas pessoas a solicitavam, pois

possuíam o ensino médio e carteira profissional que atestavam experiência profissional.

A Resolução Nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação para o Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Ainda no campo da normatização da reforma, o Parecer CNE/CEB nº 11/2008 apresenta proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, a partir de eixos tecnológicos, e não por áreas.

A partir da nova classificação em eixos tecnológicos para educação profissional de nível superior, conforme o Parecer CNE/CES nº 277/2006, entendemos ser necessário a adoção dessa organização também para os cursos técnicos de nível médio frente aos cenários científicos de construção de competências similares, baseadas na significativa expansão da especialização profissional, no surgimento de novos sistemas produtivos, novos métodos e novas concepções educacionais.(BRASIL/CNE/CEB, 2008, p. 2)

O Parecer acima citado se torna a Resolução Nº 3, de 9 de julho de 2008, que tratou da implementação do novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. A partir dele, as instituições teriam que adequar as denominações dos cursos, carga horária e reorganização por eixos tecnológicos, sendo estabelecido o prazo de 90 dias para que as mudanças fossem realizadas nos planos de curso e estes fossem submetidos a aprovação.

Ainda foram publicadas no ano de 2008 a Lei Nº 11.741, de 16 de julho, que alterou dispositivos da Lei nº 9.394, de 1996, visando redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica. Por meio dessa lei, a educação de jovens e adultos deve, preferencialmente, se articular com a educação profissional e esta deve se inter-relacionar com os diferentes níveis e modalidades da educação, destacando as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Destacamos aqui a organização por eixos tecnológicos e a inserção da Formação Inicial Continuada (FIC) como uma das formas de organização de curso de educação profissional e tecnológica. No Capítulo II do título V da LDB

é acrescida a Seção IV, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, mudança importante, pois deu reconhecimento a essa área do conhecimento no campo da lei e a obrigatoriedade de oferecer educação técnica sob a proteção legal.

O Artigo 36-B trata de como a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida e define sua articulação com o ensino médio. No Artigo 36-C, define-se que a educação profissional técnica de nível médio articulada será desenvolvida nas formas integrada e concomitante, sendo que a concomitante pode ser oferecida na mesma instituição, ou em instituições distintas por meio de convênio.

O movimento de normatização gerado a partir do Decreto 5.154/2004 tem um momento de lacuna até a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio, com base no Parecer CEB/CNE nº 5/2011. Esse espaço de tempo pode ser compreendido de diversas formas, mas, sobretudo, pela mudança no cenário político. O governo Lula foi eleito com o compromisso de reverter, do campo da educação profissional, a herança de desigualdade e a cisão entre formação geral e profissional. Acerca dessa questão, há pesquisadores que defendem que o Decreto 5.154/2004 não trouxe algo novo:

O conteúdo final do Decreto nº 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Márcio Pochman, insistentemente, com políticas distributivas e emancipatórias. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 52)

Quando da elaboração da análise acima, a expectativa sobre o governo Lula e o encaminhamento da questão educação profissional não eram os mesmos de três anos antes. Já estava findando o primeiro mandato, se caminhava para novas eleições e as mudanças demoravam a acontecer. O espírito de mudança que reinava anos antes não era o mesmo. As forças contrárias a mudanças na educação profissional mantinham ainda muito poder.

É nesse contexto que Fernando Haddad assume o Ministério da Educação, cargo que ocuparia até o ano de 2012, passando pelos governos de

Lula da Silva e Dilma Rousseff. O Ministro implementou uma vigorosa política de expansão da educação profissional técnica de nível médio, provavelmente a de maior alcance na história do país.

Demonstrado esse longo processo político de formulação, reformulação e disputa no campo da educação profissional, por meio de pareceres, orientações, decreto e diretrizes curriculares nacionais, finalmente se publica o Documento-Base para educação profissional, assunto do próximo item.

4.2.10 Documento Base da Rede Federal de Educação Profissional

Iniciado o governo Lula da Silva em 2003, o primeiro Ministro da Educação foi Cristovam Buarque, seguido, um ano depois, de Tarso Genro. Ambos iniciaram o processo de reforma na educação profissional, que ainda iria se alongar por cinco anos até, por fim, a nomeação de Fernando Haddad em 2005, cargo que ocupou até 2012, no então governo Dilma Rousseff.

Sobre esse período de Haddad à frente do Ministério, comenta o Professor 1:

Olha, eu não sou petista, não sou partidário, eu sou corinthiano, mas o Haddad foi para nós o melhor Ministro que tivemos, sabe o porquê? Ele chamava pessoal das escolas das universidades para trabalhar, chamava o especialista, né, ele trabalhava com gente que conhecia escola, que sabia como é que funcionam as escolas.

E mandava fiscalizar, eu fui parar em Cidade Tiradentes para ver o Brasil Alfabetizado, não tinha nada, era só dinheiro que ia embora.

A gente vê mudanças nos documentos mas a prática não tem nada a ver com o documento, a prática efetiva ali do professor, ali no dia a dia que é relevante.

O Professor 2 traz mais elementos para avaliar aquele contexto;

No segundo ano governo Lula começou a ter mais dinheiro no MEC, fecharam os buracos da inflação, a caixa d'água encheu, eu perguntava para um cara do próprio PT: "vai ter dinheiro para sustentar todas essas escolas depois?" Ai ele me disse, teve um período grande que a gente teve que segurar, a gente segurou, agora vai ter dinheiro, aí começou a expansão.

O trato com o Haddad foi muito bom, ele atendia a gente, a equipe da SETEC tinha uma equipe da educação, dos institutos, começou ter mais gente trabalhando, então foi a época de ouro dos institutos federais com o governo Lula.

Mesmo com um curto período de descontinuidade do trabalho no MEC, fica claro que a gestão de Fernando Haddad é reconhecida pelo bom trabalho, na visão dos professores entrevistados, mesmo que no início do governo Lula tenha havido demora para dar curso aos processos necessários para continuar a nova reforma na educação profissional de nível médio, principalmente na produção de documentos de orientação pós-Decreto.

Para oferecer orientação às instituições de ensino e dar efetiva ação a esse projeto, em 2008 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, publica o *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. O documento não é muito extenso, tem 60 páginas, e contou com a coordenação editorial de Dante Henrique Moura, auxiliado por Sandra Regina Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos. Tem quatro capítulos, assim divididos:

Em seu capítulo 1: Panorama da Educação Profissional e do Ensino médio:(des)construções a partir da década de 1980, são abordadas a educação profissional, desde a Lei Nº 9.394/1996, passando pela reforma educacional do Decreto nº 2.208/97 e, finalmente, a retomada da ideia de integração via Decreto nº 5.154/2004. O Capítulo 2: Por uma política educacional de Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trata das articulações entre políticas setoriais, o papel do MEC e dos sistemas de ensino, a formação do quadro docente e o financiamento. O Capítulo 3: Concepções e princípios, aborda a formação humana integral e conceitua trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; trata do trabalho e a pesquisa como princípios educativos, discorre sobre a produção do conhecimento e, por fim, da relação parte-totalidade na proposta curricular. No capítulo final, o documento traz fundamentos para construção de um projeto político-pedagógico integrado. Apesar de sucinto, esse documento carrega complexas discussões que teriam de ser conhecidas pelas instituições de ensino que oferecem educação profissional de nível médio.

Neste trabalho, para simplificar, chamaremos o documento simplesmente de Documento Base, como é conhecido no âmbito dos IF'S.

O documento define os princípios do ensino médio integrado à educação profissional. Na apresentação do documento, a SETEC assim se expressa:

Faz-se necessária uma ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional. Nesse sentido, este documento-base propõe-se a contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no Decreto 5.154/2004, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios de alguns fundamentos para construção de um projeto político pedagógico integrado. (BRASIL/MEC, 2007)

A intenção anunciada no documento é a construção, não só de um novo currículo no âmbito da instituição, mas a intenção de conduzir os institutos a uma cultura de formação que possa combater a dualidade que há mais de cem anos permeia as escolas de educação profissional. Até a finalização desta pesquisa, o que se observa no IFSP-campus São Paulo é a presença da dualidade entre trabalho intelectual e trabalho braçal.

A discussão central presente no documento é a da formação integral, seus pressupostos e fundamentos no contexto da política pública de expansão dos IFs. Construir essa política implica a compreensão, por todos os agentes, desses princípios, para sua efetivação real. Nosso objetivo aqui é verificar como professores e coordenadores do curso de mecânica compreenderam, interpretaram e implementaram ou não esses princípios e fundamentos, se os desconhecem ou os conhecem parcialmente.

Se a questão central do debate expresso no documento é a formação integral, afinal, o que é formação integral na perspectiva do documento? O que podemos entender por ensino médio integrado? O documento inicia o debate da seguinte forma:

Discutiremos aqui primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que

corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL/MEC, 2007, p. 40)

A integração é entendida como uma ação que deve permear o sistema educacional em amplitude nacional. Para tanto, o documento defende que as ações aconteçam em relação mais estreita entre os entes federados: União, estados e municípios, com o objetivo de que o ensino médio integrado seja uma realidade. Essa relação deve ajudar a solucionar questões como investimento financeiro, quadro específico de professores, de técnicos-administrativos e equipes dirigentes, formação inicial e todo o necessário para dar corpo às instituições de formação.

O Documento Base, ao tratar da concepção de formação humana integral, apresenta como fundamentos a concepção elaborada por Ciavatta (2005), que trata o processo educacional como um processo de totalidade social que deve estimular intensa mediação entre os conhecimentos historicamente acumulados. Dessa forma, no ensino médio integrado e nessa perspectiva de concepção de formação integral, é impossível a separação entre formação geral e formação técnica, do que decorre que o currículo deve espelhar uma concepção integrada na própria natureza das disciplinas. Cada curso de ensino médio integrado deve ser pensado do ponto de vista da totalidade dos conhecimentos, tanto os da base comum curricular quanto os da área técnica, e na perspectiva de superação da dualidade desse nível de ensino:

A ideia de formação integrada sugere superar ao ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA apud BRASIL/MEC, 2007 p.41)

Sobre a relação entre área técnica e formação geral, os professores entrevistados têm uma visão muito parecida sobre essa concepção de ensino

integrado e de porque ela não se dá de uma forma que não dá conta do projeto, ou porque ela nunca vai acontecer. O Professor 1 faz a comparação com as políticas e reformas da década de 1990:

Olha não existe diferença nenhuma, os cursos, os conteúdos dos cursos eram feitos para os cursos na década de 1990, por exemplo na matemática dava um pouco de cálculo integral.

O pessoal da formação geral, eles adequavam os conteúdos as necessidades que cada curso precisava, cada curso tinha uma organização diferente.

O professor deixa claro que uma hierarquização é necessária e ela deve se dar pela adequação da formação geral às necessidades da área técnica. O Professor 1 ainda vai estender a discussão desse aspecto quando fala de formação para o trabalho:

Isso vem de uma experiência que o Paula Souza teve e a Getúlio Vargas inclusive. No propedêutico o aluno fazia numa escola do estado e o técnico ele fazia no Getúlio Vargas, só que existe um problema: quando isso acontece você não tem interferência no propedêutico, o aluno chega para você não vou dizer mal formado, ele chega deformado.

Ele é formado para passar no ENEM, formado com um objetivo diferente do ensino técnico, por que o Enem, porque a FUVEST... isso aí não é ensino técnico

O professor reforça a ideia de que, para que a formação geral seja aplicada, o ensino propedêutico deve adequar-se às necessidades do ensino técnico. O professor 2 chama a atenção para aspectos importantes esse debate:

Aí você vai conversar com o professor de matemática, a matemática não pode se submeter às demandas do curso técnico, a matemática é a matemática e a gente ensina matemática pela matemática.

Então não vem com essa de mexer com minha matemática que eu vou ensinar isso nesta sequência, e a física faz a mesma coisa e português e matemática. O professor da área técnica diz: minhas disciplinas são essas e pronto, não quer discutir essas coisas, conclusão: o pessoal da área pedagógica vai lá e fala vamos fazer assim, se você pegar documentos oficiais da escola tem a grade com as separações, escrevi tudo isso para o ensino quando tinha uma proposta de organização didática, aqueles períodos de mandar proposta, contribuição, escrevi linha por linha, mandei para o reitor, vamos fazer disciplinas de formação geral e outra de formação específica, mas espera aí, isso não é integrado.

O professor fala aqui da organização didática, que é um documento que organiza de fato o andamento dos cursos e suas disciplinas, define as formas de avaliação, estabelece o regime de aprovação e reprovação, enfim, organiza a parte didática do curso. No ano de 2017 houve um período de discussão para

reformulação da organização didática do IFSP; os professores participavam de reuniões em seus campi, inseriam propostas de mudanças e ficava a cargo de uma comissão central composta de representantes docentes dos campi, pedagogos e Pró- Reitoria de Ensino discutir as propostas de mudança e inseri-las ou não no documento. A democratização de todos os processos de construção dos documentos é característica marcante dessa reforma da educação profissional.

A perspectiva do documento final é progressista e democrática, em boa medida por causa desse processo de elaboração ficou a cargo de grupo de educadores que possuíam uma visão muito próxima de educação e a traziam para o objetivo de superar a dualidade, aspecto sempre mencionada nos documentos como calcanhar de Aquiles do ensino médio técnico. Nesse sentido, o documento base defende a necessidade de mudanças nas políticas educacionais para ensino profissional no Brasil que trabalhem para a superação dessa dualidade estrutural.

Documentos anteriores, já analisados neste texto, como o Decreto 2.208/97 e seus desdobramentos legais, apresentam a mesma preocupação que se apresenta no Decreto 5.154/2004. A dualidade que caracteriza o ensino médio é histórica e cultural, está na epiderme da sociedade brasileira, e superar essa cultura não é tarefa fácil. Superá-la em favor de uma perspectiva totalizante do conhecimento deve estar no escopo político-pedagógico de cada instituição que oferta ensino profissional de nível médio, seja particular ou pública.

No projeto de educação profissional expresso no Documento Base, para que se consiga eliminar ou ao menos diminuir essa dualidade é necessário que categorias como trabalho, ciência, tecnologia e cultura sejam entendidas como indissociáveis para a formação humana. Começando pela categoria trabalho:

Partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. (BRASIL/MEC, 2007, p. 43)

Compreender o trabalho como uma atividade indispensável ao ser humano, pensado e organizado para satisfazer suas necessidades de reprodução. Uma atividade que transforma a natureza, por necessidade humana, para satisfazer necessidades criadas é característica do ser social, como nos lembra Marx (2008, p. 47):

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

À consciência presente nesse processo damos o nome de conhecimento, que quando sistematizado é chamado de ciência. Essa questão é assim tratada no Documento Base:

A ciência, portanto, é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações [...] (BRASIL/MEC, 2007, p. 44)

A ciência é ou deveria ser o objetivo de toda instituição educativa, pois é por ela que se transmite às novas gerações o patrimônio de conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. A ciência é processo contínuo de avanço e retrocesso, mas, sobretudo, processo inacabado de construção de conhecimento. Por sermos humanos, estamos em constante processo de transformação - social, econômica e política -, que nos afeta nas mais diversas

dimensões da vida, desde as mais simples às mais complexas. Exemplo disso é a tecnologia, a próxima categoria a ser exemplificada no documento:

A revolução industrial, seguida do taylorismo, do fordismo, e da automação, expressam a história da tecnologia nos marcos da transformação da ciência em força produtiva. Definem, assim, duas características da relação entre ciência e tecnologia. A primeira é que tal relação se desenvolve com a produção industrial. A segunda é que esse desenvolvimento visa a satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é a extensão das capacidades humanas. Podemos definir a tecnologia, então, como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). (BRASIL/MEC, 2007, p. 44)

A tecnologia, tão impactante no cotidiano como resultado dos esforços científicos e de suas aplicações ao campo produtivo, deve ser um elemento presente na constituição dos currículos da educação profissional, pois ela é elemento cada vez mais presente nas mediações da vida social. Não se pode perder de vista que tecnologia é parte integrante desse conjunto de categorias que demarcam o ensino técnico, e que é necessário construir o processo educativo considerando-as como indissociáveis para a formação humana integral. Cultura é outra categoria-chave da formação:

Entendemos a cultura, finalmente, como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social (Gramsci, 1991). Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. (BRASIL/MEC, 2007, p.44)

Entender cultura nessa perspectiva é, sobretudo, entender que cada grupo social cria e reproduz cultura ao longo de sua existência. A escola não é alheia a esse processo, ao contrário, ela se vale da cultura como matéria-prima do ensino e também cria uma cultura institucional própria e complexa, a qual podemos denominar de cultura escolar. Bourdieu, Passeron e Althusser falam em cultura da escola, embora com alcances diferentes, mas todos vêm a escola como um campo onde são criadas estruturas próprias, das quais nos apropriamos no processo de educação formal. Esse processo de criação de símbolos e significados únicos é próprio de toda a sociedade, e à escola cabe

apropriar a diversidade cultural a seu projeto de formação integral, não se limitando a ensinar o que os mercados laborais exigem.

Sendo a escola o lugar em que os grupos sociais terão contato com o conhecimento científico, a ideia é que a crítica seja um elemento sempre presente, que o encontro de culturas de grupos sociais diferentes no ambiente da escola traga oportunidade rica de troca ética, étnica, crítica, estética, espacial e temporal, possibilitando o questionamento dos padrões e a discussão da diversidade em ambiente democrático.

A escola sempre trará à tona uma gama de encontros, desencontros e choques culturais; na escola ele deve compor o cardápio de formação do cidadão pleno, sem prejuízo de suas especificidades e origens, mas como elemento de ampliação de nosso conhecimento do mundo e do conjunto de relações que se estabelece nos diversos âmbitos da vida, não somente no campo do trabalho.

As quatro categorias que fundamentam o projeto de educação profissional de nível médio proposto pelos IF's não podem ser esquecidas em nenhuma fase da construção de seus projetos político-pedagógicos e de seus currículos. Na indissociabilidade dessas categorias reside a formação ampla e emancipadora da classe trabalhadora, que visa formar um trabalhador com visão de si e do mundo, completa e complexa.

Entende-se que a formação para o mundo do trabalho envolve uma concepção diferente de outrora, pois a atividade laboral atualmente deve dar conta de sistemas mais complexos, gerados pela mudança na organização do trabalho e pela evolução das tecnologias. O trabalho deve ser visto e encarado de uma nova forma nas escolas de educação profissional, como um elemento inerente ao humano, ontológico, portanto, que vai além da humanização pelo fazer. O Documento Base apresenta a concepção de trabalho como princípio educativo, compreendendo-o da seguinte forma:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a

vida, é crucial e “educativo”. Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como “mamíferos de luxo”. É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la. (CIAVATTA, 2005, p.2)

Pensar o trabalho como algo indissociável à vida e sua manutenção é simples, pois é parte do cotidiano, mas pensar a educação por meio do trabalho é uma concepção que exige relação estreita entre as categorias trabalho e educação. A primeira é atividade inerente à vida, a segunda é elaboração mais complexa da experiência acumulada historicamente. Pensar o trabalho como princípio educativo não objetiva enfatizar a concepção de que se aprende fazendo, mas, sim, que por meio dele produzimos a vida, que vai se expressar no plano da linguagem, da simbologia e adquirir significado, transformar -se em cultura, ser transmitida, assimilada e ressignificada. Compreender o trabalho como princípio educativo é tomá-lo como a primeira mediação entre o homem e a realidade material, social e econômica, e que o trabalhador – que sempre é, inseparavelmente um cidadão –, não é mero realizador de tarefas. Integrar trabalho, ciência, cultura é o que dá concretude à ideia de formação humana integral proposta para a educação profissional de nível médio. E,

Portanto, formar profissionalmente não é formar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (BRASIL/MEC, 2007, p.45)

O Professor 2 nos traz uma visão de como esse processo de ensino é compreendido pelos professores da área técnica:

Agora quem faz o discurso do Gramsci, da Ciavatta, da Kuenzer, daquele cara do rio Grande do Norte, da Marise Ramos, do Frigotto, que eles gostam do discurso da politécnica, que é que domina o discurso das escolas, aí certa que é que terminou o ensino das escolas, porque professor de área técnica engenheiro odeia esse discurso, não é que odeia, não gosta dele porque para o pessoal da formação geral a discussão é importante, resultado não tem importância.

Para o engenheiro o que importa é o resultado, na discussão o cara fica lá duas horas de discussão com a área pedagógica, aí um cara que não veio pergunta e aí como foi a reunião, o que aconteceu? Nada.

Por mais que as discussões não sejam as que mais agradam as opções pessoais de profissionais da educação focados no saber técnico e na perspectiva dos resultados de ensinar fazer, é crucial para que as políticas e reformas educacionais atinjam seus objetivos que os professores se apropriem de seus fundamentos teóricos – isso, sim, geraria resultados. Esse conflito é permanente no campo da educação, pois sempre haverá grupo que não se sentirá contemplado; o que importa ressaltar é que o fato de esse posicionamento não ser contemplado não quer dizer que não aconteceu nada: o que houve nos embates aqui revelados é que um grupo passou a dominar o discurso em detrimento de outro e isso gera desconforto, muitas vezes posturas de resistência e desconfiança da efetividade de reformas nessa direção que entendemos progressista.

De todo modo, o projeto de educação proposto para os IF'S é o de educação para formação integral do ser humano, não só para o trabalho cotidiano, mas para a vida em sociedade. O ensino médio é o nível de ensino em que a educação brasileira historicamente expressou, de forma objetiva, as contradições sociais da sociedade capitalista. A necessidade de auxiliarem na composição da renda familiar dos trabalhadores é a razão para que os filhos desses trabalhadores abandonem os estudos nessa fase da formação. O Documento Base orienta que o trabalho deve ser visto tanto no sentido ontológico quanto de práxis humana, e no sentido histórico, que no sistema capitalista se objetiva em trabalho assalariado. Na educação unitária, tanto a formação geral quanto a formação profissional devem ser pensadas como unidade, em total consonância e numa relação única, sem a priorização de uma sobre a outra.

A concepção de cultura é muito importante para a criação de um projeto de educação unificada que dê conta das diferentes formas de criação da sociedade, bem como das diferenças que essas mesmas criações mostram, das desigualdades e do complexo jogo de forças presente na organização social. A cultura tem grande importância porque é a barreira mais difícil de ser superada. Como fazer as coisas na escola de maneira diferente de como sempre foram feitas? Como ensinar e formar trabalhadores para a sociedade e

o mundo do trabalho e não apenas para trabalhar? Poderíamos dizer que é uma questão para a ação humana.

No documento, cultura se expressa como perspectiva de mudança, numa clara relação ainda não construída entre formação geral e formação para o trabalho:

Por fim a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica e compreender 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 [...]

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensado em si as condições de ciência e cultura -, também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. (BRASIL/MEC, 2007, p.47)

Para incorporar essa perspectiva de educação é necessário, obrigatoriamente, que se construa um currículo que organize efetivamente o processo de integração, construindo itinerários pedagógicos que se voltem à formação plena dos alunos porque pensam os alunos como cidadãos que optarem por esse nível de ensino, não somente como profissionais. Não é trabalho fácil, pois existe uma cultura escolar arraigada sobre o que é trabalho, o que é intelecto e como esses universos se apresentam historicamente, sempre em camadas, um superior em relação ao outro. Em essência, delimitam também quais camadas sociais estão destinadas a cada tipo de atividade humana. Superar a expressão educacional dessa dualidade é o grande desafio para construção de uma educação profissional integral de fato.

Na fala dos professores entrevistados, de forma geral esse tipo de ensino não se dá e provoca inúmeras resistências. O professor 2 diz como ele acredita ser o curso técnico integrado, sua importância e função:

O integrado é uma possibilidade de você dar uma formação profissional e técnica de forma que essas formações se conversem, então eu não concordo com modelo atual de ter disciplinas, para você ver na legislação brasileira não tem disciplinas de formação geral, hoje eu posso falar com certeza até a última mudança da LDB eu não sei, depois dessa última mudança se aparecer esse termo lá, mas o termo formação geral era lá da LDB da década de 1970, de formação específica era lá da década de 1970, hoje não existe essas categorias, então porque usamos isso ainda? Por que

nós somos professores velhos e usamos categorias velhas, mas depois de 1998, nem no 2.208, nem no 5.154 e em nenhum outro documento, do conselho nacional de educação.

[...]

Vamos parar de discutir e cair na realidade do mundo né, então o que eu acho que é um curso técnico?

Eu acho que técnico integrado é um curso que vai preparar para o trabalho, habilitar para uma profissão, é uma coisa nobre, não é uma coisa secundária, não é menor, que seja uma profissão muito ligada as habilidades manuais ainda sim é nobre, formar profissionais para essas áreas. Quem faz a comida para a gente lá no restaurante é um profissional formado, nem que for em um FIC qualquer, onde ele aprendeu, higiene, limpeza, ou todo mundo vai ser doutor em pedagogia? Ninguém faça comida, primeiro não tem que ter preconceito.

O curso subsequente e concomitante forma o técnico de enfermagem que cuida da gente no hospital é tudo subsequente.

De fato, o professor levanta aspectos importantes a serem trabalhados como a divisão do currículo de forma disciplinar, e admite que é uma questão de historicidade o formato disciplinar que tradicionalmente se adota e que os professores tem dificuldades de enfrentar porque sua formação anterior está marcada pelas concepções pedagógicas e visão de mundo e de ciência que o formou. O Professor 3 também comenta sobre a dificuldade de dar corpo ao ensino integrado, atribui a alguns elementos essa dificuldade como a falta de diálogo e a ausência de técnicos sem curso superior dando aulas no curso técnico de nível médio:

Atualmente tenta democratizar tudo!

Porque não era discutido (na década de 90), aquilo era feito e as pessoas seguiam.

[...]

Porque é exatamente esse o problema: o pessoal da formação geral não consegue conversar, são dois mundos diferentes, já que é assim você já trabalha separado, se você assumir que a educação vai ser sobreposta talvez seja melhor do que fazer de conta que você tem o curso integrado. Eu sou muito pragmático, se uma coisa não funciona tem que procurar outra coisa melhor. Essa reforma, vamos torcer para que funcione.

Para um curso técnico funcionar tem que ter técnico dando aula para técnico, a legislação atualmente não deixa porque tem que ter formação superior, ou você usa o notório saber ou volta para o que era o esquema 2, que é a formação de técnicos para dar aula, agora pegar engenheiros para fazer isso não sei se é bom porque a visão deles é diferente, a não ser que eles tenham feito curso técnico ou tenham atuado como técnicos, porque se não vão passar a visão do engenheiro para os técnicos. A gente tem esse problema aqui, parecem mini bacharelados.

Vamos analisar a visão da “democratização de tudo”, como diz o Professor 3, pois ela traduz muito bem a diferença mais marcante das reformas na educação profissional de nível médio da década de 1990 e a que está em vigor. Na primeira, o processo de discussão sobre as mudanças não foi

extenso nem intenso, e em pouco as diretrizes curriculares para o ensino médio estavam reformuladas assim que promulgado o Decreto nº 2.208/97, aliás, o documento interno de reforma do IFSP foi publicado antes mesmo das diretrizes. Na segunda reforma, a dos anos 2000, a discussão foi mais ampla e intensa, dado que estabelecer um processo democrático de consultas era uma condição para o desenvolvimento da reforma.

Construir um projeto de educação, um currículo ou uma escola que alcance de fato o objetivo de proporcionar ao aluno a oportunidade de se construir como cidadão capaz de se apropriar de um conjunto de conhecimentos que possibilite a construção de conhecimento e a intervenção crítica na sociedade, é um projeto de muitos anos. Os documentos educacionais, de forma geral, são anseios, projeções que se apresentam em forma de documento, normativa e lei. Não se espera que mudem a realidade a partir de sua vigência legal, mas indica a forma como determinado governo fundamenta, entende e quer lidar com a política pública em pauta. O que podemos afirmar é que o Documento Base da Educação Profissional, elaborado em 2007, tem uma concepção renovadora e se estabelece sob bases desafiadoras, quando comparado a outras gestões da educação profissional.

Assim é que as falas dos professores podem indicar a compreensão que têm das reformas mediante os impactos em suas práticas docentes. Até onde esses documentos são conhecidos, até onde eles de fato afetam ou não a prática dos profissionais envolvidos no processo, pode ser visto nas considerações do Professor 1:

Se você me perguntar como coordenador, você seguia rigorosamente o documento, não. Agora, a gente trabalhava no que? Na experiência que a gente já tinha, no vamos ver o que vai dar, mudava a forma porque a forma não tinha como negociar, mas a gente adaptava, para isso que a gente é pago, para arrumar soluções.

De mesmo modo, o Professor 3 expõe a realidade que ele vivenciou em relação às mudanças documentais e normativas, que na visão dele foi de estrutura:

Na sala de aula não mudou basicamente nada nem com o Decreto nº 2.208, mudou assim, virou modular, aí depois com o Decreto nº 5.154 voltou a ser integrado, mas a coisa em sala de aula como professor não teve alteração nenhuma.

O Professor 2 ainda vai mencionar falhas na informação e na formação quanto às mudanças no âmbito da instituição:

Voltando a dizer, tudo isso não chega no professor, mudou o ensino médio, mudou o ingresso no ensino médio, não teve reuniões com professores da formação geral para falar, olha a realidade é diferente, o professor continua pegando suas aulas, vendo qual é a grade, o que ele vai fazer, e se ele consegue acabar aquilo que estava na cabeça, ele vai se adaptar à nova realidade. Tem discussões do tipo o autismo, as que estão na moda em todo e qualquer canto, suicídio, as questões de gênero, talvez. Mas vem cá olhar agora: você ensinava mecânica técnica, não dá mais para o cara, não vai acompanhar, vamos repensar currículo, isso eu não vi.

Os professores entrevistados, de forma geral, repetem ao longo de toda a entrevista a falta de informação e discussão dentro da instituição, o que de fato dificulta todo e qualquer processo de mudança, seja ele político, educacional, pedagógico ou curricular. Esse pode ser elencado como um dos elementos que desfavorecem a construção desse projeto de reforma. Além disso, demonstram as formas como lidam com as prescrições reformistas na sua prática cotidiana, promovendo mudanças seletivas e pontuais.

As transformações que ocorreram no mundo com a reorganização do trabalho, a financeirização dos mercados, a explosão do setor de serviços na economia brasileira, tudo isso exige revisão das políticas governamentais voltadas à formação do trabalhador. A velha métrica do fazer, da atividade específica, da função laboral estrita pouco cabe numa sociedade fundada em um capitalismo em permanente mudança adaptativa – em relação a modelos de trabalho e incorporação de tecnologias, em especial –, em constantes crises de reprodução e diante de um sistema econômico mutável, capaz de se adaptar e também de modificar o mercado muito rapidamente.

Com isso queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*, 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. (BRASIL/MEC, 2007, p. 48)

O Documento Base de 2007, assim como o documento formulado no âmbito da ETFSP ainda em 1997, definem a importância da pesquisa no projeto de escola. A diferença é que ela aparece como princípio educativo e não como uma metodologia importante na prática docente e na vida escolar do aluno. O documento define como incorporar a pesquisa como princípio educativo:

Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual, ao ser assumido no ensino médio integrado, 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 da sua preservação face as necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras. (BRASIL/MEC, 2007, p. 48)

A pesquisa vista como princípio educativo é processo de educação que exige muito mais da relação professor/aluno, como já foi mencionado na análise do documento anterior. Compreender como, por meio do trabalho, a pesquisa deva ser potencializada implica mudar a metodologia de ensino tanto na área técnica quanto na formação geral, observando o processo educativo em todas as suas facetas e aplicabilidade no mundo do trabalho. A pesquisa passa a ter grande importância no processo educativo, não só para estimular a curiosidade, mas sobretudo para compor o processo de construção do conhecimento, sem hierarquizá-lo.

O estímulo à curiosidade e a ampliação dos conhecimentos estarão sempre presentes quando falamos de pesquisa, mas há que ir além da compreensão: cabe pensar sua aplicação na resolução de situações-problema. Quando falamos de ensino integral, é necessário que a pesquisa aplicada se converta em reconstrução do conhecimento, em relação a mais interativa possível com as mudanças concretas no mundo do trabalho e da produção. É necessário encurtar a distância entre ensino e pesquisa, para que o processo de ensino-aprendizagem jamais descarte a dúvida e o questionamento. O que não se pode perder de vista na formação, em especial dos trabalhadores, é a melhoria das condições de vida da coletividade, sem pensar apenas em bens de consumo ou lucro, mas no bem-estar da sociedade.

A esta altura do trabalho, cabe explicitar um fundamento teórico importante para compreender o que é educação integral e o que se pretende com esse tipo de concepção educacional, tão distante hoje em dia da realidade efetiva, tanto nos institutos federais quanto nas escolas de diversas redes - a relação parte-totalidade. Já tivemos oportunidade, no Capítulo 2, de descrever como os currículos são construídos, sua natureza, suas diversas concepções e fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos ao longo do tempo. O movimento teórico que se impõe é o de compreender a implicação dessa relação parte-totalidade na concepção de currículo para ensino médio integrado à educação profissional no projeto de reforma dos institutos federais.

A questão que se põe e que tem constituído dificuldade importante que se impõe aos profissionais dos institutos é propor a efetiva integração de conhecimentos de formação geral e de formação técnica: como promover essas relações num currículo que não priorize certa formação em detrimento da outra, que supere a dualidade e, sobretudo, tenha seu foco na formação de um ser social, crítico, participativo, conhecedor tanto dos elementos da sua atividade profissional nos aspectos técnicos, científicos e culturais? O documento inicia discussão da questão da seguinte forma:

Cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por essa razão, é possível que um fato deponha mais que um outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que eles se inserem. (BRASIL/MEC, 2007, p. 50)

O desafio que se impõe é projetar a maneira como esses conhecimentos estarão dispostos nos currículos sem rígidas delimitações disciplinares, tendo em vista tal perspectiva integradora e interativa. História, química, resistência de materiais, português, sociologia...separar o conhecimento em disciplinas, fragmentando o conhecimento, foi a organização racional encontrada historicamente para estruturar os sistemas de ensino. Mas como desfazer essa organização tão presente na cultura escolar?

Esse complexo movimento de reorganização do pensamento pedagógico exige formação. Por meio de tudo que pudemos ler e pesquisar, além da prática docente cotidiana de quase uma década, a primeira conclusão (sempre provisória) possível é que uma nova prática não deriva somente a partir de normativa, lei ou documento governamental: é necessário ensinar como construir um currículo que incorpore a relação parte-totalidade. Uma segunda e provisória conclusão está em reconhecer como 'natural' a dificuldade de compreensão dos professores sobre o tema, pois a questão do número de aulas, atribuição de aulas, essencialidade da disciplina e principalmente, o esvaziamento curricular são elementos concretos que dificultam a superação de uma cultura escolar fragmentada. E essa cultura escolar fragmentada tem enorme impacto na compreensão do trabalho pedagógico, posto que ela dissemina uma forma de ser da escola, como se fosse a única forma possível. O cotidiano escolar também se organiza de modo fragmentada, dificultando a disseminação da concepção de formação integral. Por isso, a ação política, como política educacional, é necessária, mas não suficiente para a mudança.

Nesse contexto em que as disciplinas expressam não só relações de poder, mas a quantidade de aulas atribuída ao professor, a proposição de uma organização curricular em que a totalidade supera a fragmentação disciplinar encontra dificuldades. Se explicar a totalidade implica redefinir a fragmentação e incorporar princípios gerais, históricos, que podem incidir no enfraquecimento das disciplinas presentes nos currículos e entendidas como obrigatórias, a resistência é inevitável.

É importante pensar no movimento contrário: outras disciplinas podem ser criadas a partir desse contexto de compreensão de conhecimento, disciplinas que integrem mais de uma visão disciplinar específica para a abordagem de objetos diversos. Se todo o conhecimento está interligado, tanto cada um deles em si mesmo quanto as consequências de sua existência histórica na abordagem de um fenômeno ou objeto e na solução de problemas, na sua linguagem e formas próprias de divulgação científica, na sua metodologia e no seu aporte teórico específico, enfim, no conjunto de relações e contextos que os delimitam como campo específico do conhecimento, podem

ser lidos, pesquisados e explicados na perspectiva dos defensores da concepção parte-totalidade. Esse um caminho possível para superar a fragmentação, que encontra respaldo no seguinte trecho documental:

Em se tratando da formação profissional no ensino médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade, por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Porém, tanto se pode ir apreendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário. (BRASIL/MEC, 2007, p.51)

O documento defende que os professores, a equipe pedagógica e os alunos encarem o processo educativo de forma diferente. O que significa buscar a compreensão dos fenômenos por meio da interação de saberes das áreas técnica e de formação geral. Defende também a necessidade de se estudar as questões em suas múltiplas dimensões, ampliando a visão de mundo dos alunos e exigindo uma percepção de conhecimento como conjunto, e não como visão compartimentada e fragmentária das disciplinas.

A importância agora recai sobre a interdisciplinaridade como princípio organizador do currículo. Sabemos, como já descrito no Capítulo 2, que o currículo é uma seleção e que selecionar conteúdo para integrar o currículo é um processo peneira de interferências políticas, econômicas, sociais e culturais. No caso do ensino médio integrado, é necessário construir um currículo em que os momentos pedagógicos se relacionem, que além da interdisciplinaridade a relação parte-totalidade se dê de forma a contemplar a formação integral:

A interdisciplinaridade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. Isso por sua vez, não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar. (BRASIL/MEC, 2007, p. 52)

O trecho acima ilustra a preocupação com a identidade epistemológica das disciplinas. A experiência mostra que é muito mais simples organizar um currículo fragmentado, vazado no discurso disciplinar, do que com base na perspectiva da formação integral, que exige encontro de discursos

epistemológicos que está encerrados em “compartimentos” disciplinares. Nos IF’S, o objetivo da reforma proposta, em especial a de 2007, é de que a integração se dê de forma a não descaracterizar os conhecimentos, mas relacioná-los. Para atingir esse objetivo os professores precisam repensar as formas de sua construção curricular, sem hierarquização, mas fundada em uma organização que valorize, integre e faça interagir formação geral e formação técnico-profissional.

O currículo integrado necessita de uma construção coletiva, para que a coletividade dos profissionais da educação envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem possam definir um direcionamento que de unidade ao projeto de formação humana. É esse o objetivo que deveria nortear os processos de construção e elaboração curricular, para que as relações se deem coletivamente e em prol da comunidade, e não das individualidades características de grupos, seja de professores, gestores ou pedagogos. Enfim, que prevaleça o coletivo de profissionais envolvidos no processo de construção curricular e organização da escola.

É necessário criar uma cultura de discussão e reorganização curricular que esteja norteado pelos preceitos e fundamentos do Documento Base. O caminho não é fácil, mas no próprio documento se propõe alguns caminhos possíveis:

Por vezes pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepção e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema. Isso, entretanto, não é suficiente. [...] Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível na sua escola; que não é uma “ilusão de intelectuais”, ou “uma programação da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão”. (BRASIL/MEC, 2007, p.54)

O Documento Base, por fim, apresenta orientações para a construção do projeto político-pedagógico integrado, mencionando a importância da participação da coletividade e do envolvimento com a comunidade escolar, para que ambas se convençam da importância do processo necessário a

educação integral. Garantir o local de fala é processo complexo, mas fundamental para disseminar a ideia de que

a premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado à educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional. (BRASIL/MEC, 2007, p.54).

O projeto implica valorizar o quadro de profissionais, realizar concursos públicos, elaborar planos de carreira em regime de dedicação exclusiva, criar condições políticas para a melhoria salarial, reconhecer a importância e luta histórica dos trabalhadores da educação, além de buscar a melhoria da estrutura física, material e tecnológica das escolas. Essa estrutura não será ofertada previamente, e, sim, construída coletivamente em função das especificidades de cada instituição e do desenvolvimento de seus cursos. Seis elementos são considerados fundamentais na elaboração do projeto político pedagógico:

- a- Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. (...)
 - b- Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral. (...)
 - c- Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral. (...)
 - d- Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores. (...)
 - e- Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. (...)
 - f- Resgatar a escola como um lugar de memória. (...)
- (BRASIL/MEC, 2007, p.55-57)

O Documento Base foi formulado para orientar a educação profissional de nível médio integrada ao técnico na construção dos projetos político-pedagógicos dos institutos dos diferentes estados da federação; propõe os fundamentos que permitam navegar na direção da (re)construção pedagógica institucional. Esse documento vai figurar sozinho até o ano de 2012, quando as diretrizes são concluídas e publicadas.

4.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Médio de 2012

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, Resolução nº6, de 20 de setembro de 2012, que passaram a reger a educação profissional de nível médio, é exemplar acerca das disputas e dificuldades enfrentadas.

Depois de um longo período, é publicado o Parecer nº 11/2012, (BRASIL, MEC/CNE/CEB, 2102) que implanta as Diretrizes. Considerando os documentos normativos anteriores, o parecer vai justificar a necessidade de sua atualização:

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Médio, ultrapassando os limites do campo estritamente educacional, considera o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Portanto, deverá conduzir à superação da clássica divisão historicamente consagrada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos a sociedade. (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2012, p.8)

O Parecer traz a preocupação com a formação humana e social no ensino médio, incluindo também a educação profissional técnica de nível médio. As dimensões destacadas pelo Parecer na questão da formação humana e integrada são:

- * trabalho - na sua perspectiva ontológica, de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.
- *ciência - que pode ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade.
- *tecnologia - A extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva, sintetiza o conceito de tecnologia aqui expresso.
- *cultura - a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como articulação entre o conjunto de

representação e comportamentos e o processo dinâmico de socialização constituindo um modo de vida de uma população determinada. A formação integral deve não só dar acesso ao conhecimento deve também refletir sobre estes e a crítica. (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2012)

O Parecer discute a concepção de trabalho como princípio educativo e o define como base para a construção curricular, pontuando seus objetivos, conteúdos e métodos na educação profissional de nível médio. Entende a categoria trabalho como primeira mediação entre homem, realidade material e social, vale dizer, em perspectiva ontológica, como princípio que organiza a base unitária do ensino médio, e histórica, que define exigências específicas para o processo educacional. Nessa perspectiva ontológica e histórica se situa a formação da sociedade do trabalho, e não somente para a sociedade do trabalho.

Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar num 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/MEC/CNE/CEB, 2012, p.16)

Outro elemento de destaque no âmbito do Parecer é a definição da pesquisa como princípio pedagógico, tentativa de estimular uma nova relação entre professor-aluno-conhecimento e abrir espaços para a inovação, tendo em vista que o mundo da informação se faz presente e é de suma importância não confundir acesso à informação com acesso a conhecimento. O conhecimento, aqui, é construído historicamente como resultado da produção e interação humana com o mundo. A tecnologia por vezes é indutora dessa confusão entre informação e conhecimento, mas, de todo modo, esse novo mundo de acesso exige novas posturas sociais e educativas dos professores, dos alunos e da comunidade escolar em geral. O Parecer afirma que:

Essas novas exigências requerem um novo comportamento do professor que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimento;

devem estimular a realização da pesquisa, a produção do conhecimento e trabalho em grupo [...] Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, que sejam do senso comum, escolares ou científicos. (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2012, p.17)

O Parecer 11/2012 aponta que a organização curricular deve superar o aspecto operacional e simplificado que caracteriza o ensino técnico, por hábito ou prática. Indica que o currículo deve ser construído na perspectiva da formação plena do humano, como forma de contribuir para a formação de um cidadão consciente de sua participação na sociedade produtiva e também na sua interação com a complexidade social, ampliando essa leitura de mundo em que o trabalhador é visto como parte, e não participante do todo. Um currículo construído na direção da formação geral plena, em que o ensino técnico não sobressaia sobre ensino médio e vice-versa.

Outra questão importante é a mudança de paradigma, em que o conceito de trabalho como princípio educativo substitui o conceito de competências:

Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, 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 art. 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. (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2012, p. 29)

Chegamos a uma questão que é amplamente discutida no contexto das políticas educacionais, por especialistas e professores: afinal, o que é um currículo integrado? Como ele poderia dar conta da dicotomia entre os saberes gerais e técnicos? Como não incidir num formato curricular que ofereça cursos de ensinos sobrepostos, mas com a mesma matrícula? Todo esse conjunto de perguntas ainda estão muito vivas no contexto da educação profissional. Constitui concepções de formação e conhecimento que não se aprendem nos bancos das universidades, em cursos de engenharia ou licenciaturas.

É histórica a delimitação do conhecimento por áreas, que são enquadradas em disciplinas e se tornam “propriedade” de um professor, que se considera dono da disciplina e dos conhecimentos que a delimitam, ecos das velhas cátedras. Isso se expressa na pouca mobilidade de professores no âmbito da matriz curricular. Não é frequente, em nenhum nível de ensino, por várias razões, a construção coletiva do processo curricular. O ano anterior define a organização e distribuição das aulas subsequentes, pré-estabelecendo o que professores e coordenadores, em todos os níveis, devem fazer na especificidade de seu trabalho. Cria-se uma sensação de conforto e segurança que minimiza conflitos e impõe uma visão de democracia pautada na liberdade individual e como regularidade e ausência de conflitos. Mas educação integrada não se faz com processos pré-estabelecidos ou fórmulas, que dirá um currículo integrado, que ademais deve ser construído com a comunidade pedagógica, pois quem conhece e pode construir as interações possíveis são os profissionais de cada área de conhecimento. Antes de qualquer coisa, é necessário que a equipe escolar entenda o conhecimento como um processo não hermético, mas aberto a estabelecer ligações com os mais diversos campos do saber. Entendemos ser esse elemento um dos grandes empecilhos para a construção de um currículo integrado que contemple o que está conceitualmente proposto no documento:

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. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são, desta forma, entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simples pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. (BRASIL/CNE/CEB, 2012, p. 29)

Para que o currículo atinja seus objetivos cabe traçar os princípios pedagógicos que o fundamentam e que organizarão seu desenvolvimento. Nesse contexto, o referido parecer aconselha que a pesquisa, como princípio pedagógico, é de fundamental importância para atingir os objetivos da educação profissional e tecnológica em qualquer nível.

Caráter ontológico do trabalho e historicidade são dois conceitos presentes na Lei nº 11.741/2008, que alterou importantes trechos referentes ao ensino médio e à educação profissional técnica de nível médio. A lei define a articulação desses princípios para o desenvolvimento e planejamento curricular, postulando processos de construção interligados, visando a melhoria na qualidade do ensino oferecido. O Parecer é preciso em relação a essa perspectiva de partir dos mesmos princípios educativos e pedagógicos justamente para que o ensino médio seja formação fundamental para a formação técnica e tecnológica de nível médio, sempre lembrando que uma não deve se sobrepor a outra.

Elemento importante na organização curricular para a educação profissional foi a definição dos eixos tecnológicos. Na regulação anterior, eram considerados 21 áreas profissionais, referenciadas em setores da economia, nichos tecnológicos específicos e áreas profissionais. Isso trazia dificuldades para o enquadramento dos cursos em uma das áreas, já que poderiam se enquadrar em mais de uma delas. Passar a organizar o currículo por eixos tecnológicos trouxe coerência e organização:

O eixo tecnológico garante mais coerência com a especificidade do campo da Educação Profissional e Tecnológica, que tem na tecnologia seu objeto de estudo e intervenção. O registro, a sistematização, a compreensão e a utilização dos conceitos de tecnologia, histórica e socialmente construídos, como elementos de ensino, pesquisa e extensão, possibilitam que a educação profissional e tecnológica seja assumida como instrumento de inovação e de transformação das atividades econômicas, podendo contribuir com a formação do cidadão e o desenvolvimento do país. (BRASIL, 2012, p.51)

No referido documento são definidos 10 eixos tecnológicos: Ambiente; Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais. Essas definições permitem agrupar cursos e, principalmente, verticalizar a formação ofertada, já que os catálogos nacionais de cursos técnicos de nível médio são os mesmos que os do ensino superior. Essa organização, em tese, facilita a definição de percursos formativos e a

construção da trajetória profissional, abrindo caminhos para a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou entre teoria e prática.

No próximo tópico do texto iremos tratar dos documentos elaborados no âmbito dos institutos federais que dão orientação às reformulações pedagógicas e curriculares.

4.3 Documentos produzidos no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Nesta parte do texto, discutimos como as diretrizes curriculares nacionais foram interpretados no âmbito do IFSP. Para tanto, é preciso mencionar documento importante para a constituição e organização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

É importante lembrar que no contexto de criação dos IF'S o Presidente Lula da Silva estava em seu segundo mandato, com altos níveis de aprovação popular. Colhia resultados de seu primeiro governo e de uma conjuntura internacional favorável. Mudanças na economia e nas relações com governos estrangeiros, somado à estabilidade de políticas sociais e de inclusão, explicavam essa popularidade. O Professor 2 assim se refere à transição dos governos FHC e Lula:

Na época do Lula, os dois primeiros anos do Lula, a dureza continua. A gente tinha Sertãozinho, que Fernando Henrique queria que fosse comunitário, entra no PROEP para ser comunitário, ele queria que Sertãozinho entrasse no PROEP para construir o projeto, você também começou sem prédio, o Fernando Henrique tinha a portaria de funcionamento para Sertãozinho, eles queriam que fosse comunitário mas aí a gente resistiu lá e foi empurrando. O Lula entra e Sertãozinho passou a ser tratado como campus, uma unidade do CEFET, era tratado como unidade, depois de 2 anos saiu o prédio, começou a ter mais dinheiro, no segundo ano governo Lula começou a ter mais dinheiro do MEC, fecharam os buracos da inflação e a caixa d'água encheu [...]

Cabe lembrar os programas educacionais que representaram inclusão ao longo dos governos Lula da Silva, lembrados pelo professor, e que de fato induziram a mudanças nas relações do povo brasileiro com a educação, tanto de nível básico quanto superior, a saber: Prouni e FIES, como programas voltados ao financiamento do estudante na educação superior privada, e IF'S,

como programa de expansão da formação profissional, compondo uma política pública de ampliação do acesso da classe trabalhadora à educação básica e superior gratuita e de qualidade.

Fernando Haddad, defensor de políticas sociais e de inclusão, além de ser um nome ligado a questões de sustentabilidade, representou a vinda para o campo de disputa de alguém preparado, com pensamento mais humano e que pensa a escola e seu potencial de transformação das pessoas, dos cidadãos. A conhecida frase de Paulo Freire, em *Educação como Prática da Liberdade*, não nos parece clichê para esse momento: “A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

O ato que cria os IF'S é a Lei Nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. No Art. 2º define sua organização:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008)

Alguns elementos devem ser destacados para a melhor compreensão do que se pretendeu para a educação profissional no Brasil a partir dessa Lei. É necessário, primeiro, entender o que são instituições pluricurriculares e multicampi. Fernandes e Wyllly (2018, p. 14) assim definem o conceito de multicampi:

A organização de estrutura multicampi estabelecida para o IF nos termos do art. 9º da Lei nº 11.892/2008 foi operacionalmente

contemplada pelo Decreto nº 7.02214, de 2 de dezembro de 2009, que, entre outras medidas, determinou no seu art. 2º que a Secretaria da Receita Federal do país viabilizasse o registro da personalidade jurídica própria de cada Instituto Federal de forma diversa das Unidades que sucedeu no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas – CNPJ, sob a forma multicampi, tendo a Reitoria por matriz e os campi que o integram por filiais.

Esse tipo de organização traz em si a concepção de descentralização parcial, tanto da gestão pedagógica quanto da administração de recursos. Tem a figura da reitoria como núcleo e deixa a cargo dos *campi* a execução dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, fundando-se na busca e estímulo à ciência, tecnologia e inovação. Trata-se de uma relação muito complexa, devido a entraves burocráticos e ao grande número de *campi* gerenciados por uma única reitoria - no caso do estado de São Paulo, são 37 unidades. Em outros estados, como Minas Gerais e Santa Catarina, existe mais de uma reitoria para gerenciar os *campi* que compõem a rede de IF'S de cada estado. Entre os anos de 2016/2017 discutiu-se no MEC a ampliação das reitorias no estado de São Paulo, fato que até o momento desta pesquisa não se concretizou.

Um elemento fortemente presente na organização dos IF'S está em seu estatuto de instituição pluricurricular, tema complexo porque constitui característica também das universidades e dos centros universitários. No caso dos IF'S, lembre-se que são instituições de educação superior, sob modelo de formação tecnológica, e também instituições de educação básica que ofertam o nível médio técnico, no qual 50% da oferta de cursos deve ser de ensino médio integrado. A reunião de vários níveis de ensino em uma mesma instituição trouxe nova interpretação sobre o sentido e a relevância da formação da classe trabalhadora, bem como das políticas de oferta, acesso e permanência nesse modelo institucional.

Cabe aos professores de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), às equipes pedagógicas e de gestão entender não só a instituição em sua modelagem institucional, mas como espaço de formação nascido sob o signo da mudança em termos de concepção de currículo e de ensino. Esses diferentes aspectos envolvem o complexo projeto de educação profissional surgido a partir da Lei 11.892. Eles implicam o direcionamento dado pelos IF'S

ao estudante que ingressa na instituição: a verticalização da formação, com o estímulo à continuidade nos estudos até a pós-graduação. A organização de cada *campus* estimula a criação de cursos de ensino médio que tenham cursos superiores derivados ou correlações muito fortes de aproveitamento da força de trabalho, mas também para estimular a permanência desse aluno na instituição, com oportunidades de prosseguir em sua formação.

A constituição de cada *campus* foi, de fato, um complexo jogo político, iniciado na demanda inicial da comunidade e de grupos representativos de interesses os mais diversos que participaram de audiências públicas de definição dos cursos que comporiam a oferta inicial dos trabalhos das instituições em cada região. Interesses políticos locais, grupos de representação da economia local, setores produtivos interessados e, sobretudo, bem informados, produziram e produzem o debate acerca do que a comunidade quer, que demandas devem ser atendidas, qual a infraestrutura necessária e a força de trabalho existente para dar cabo desse planejamento comunitário e democrático.

Os institutos federais representaram uma forma de articulação democrática de construção de uma concepção de escola, universidade e, em especial, de formação da classe trabalhadora. Sua perspectiva implica o compromisso de encarar o desafio de superação da dualidade trabalho manual trabalho intelectual, e pensar na relação entre as duas naturezas de trabalho. Adotou e adota o princípio da formação integral como vetor de uma política que pretende formar o cidadão para agir no mundo. Essa concepção orientadora constitui fundamento para construção de seu escopo como organização e como política pública; sobretudo, institui um elo com a classe trabalhadora e seus filhos, na construção de uma geração de trabalhadores mais conscientes e com maior oportunidade de qualificação em todos os níveis de ensino.

Importante fato é a equiparação institucional dos IF'S às universidades federais, que redundou em autonomia didático-científica e administrativo-financeira, além da autonomia na criação e extinção de cursos, ato que causou uma diversificação na oferta de vagas e favoreceu a descentralização da formação e da produção de conhecimento. A autonomia trouxe a oportunidade de olhar para as comunidades, seus setores produtivos e suas demandas,

permitindo então propor respostas de forma mais dinâmica, aproximando a instituição das realidades objetivas de natureza cultural, econômica, política e tecnológica.

Isso posto, cabe entender melhor a forma de organização em rede dos IF's, formato diferente do que anteriormente existia no país, identificando-a nos diplomas legais. A Lei 11.892, em seu Art. 6º, Sessão II, define o conjunto de finalidades e explicita o desenho institucional. Define que a oferta de educação tecnológica e profissional se dará em todos os níveis e modalidades - médio integrado, formação inicial continuada, EJA, superior etc. A intenção é aproximar a instituição da população, qualificando-a para o trabalho em suas especificidades locais, regionais e nacionais, visando a formação focada na investigação de adaptações técnicas e tecnológicas das demandas dos setores produtivos e em suas peculiaridades. Traça-se no documento o compromisso com a verticalização da educação básica até o superior e a pós-graduação, demonstrando clara intenção de que a formação para o trabalho não seja apenas instrumental, mas voltada à construção do ser humano capaz de enfrentar a complexidade da sociedade nos seus âmbitos econômico, social, cultural e político.

O estímulo à vinculação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais deveriam estar presentes, pois a instituição se orienta pelas informações sobre as comunidades nas quais está inserida. Para conseguir cumprir essa finalidade, os IF'S buscam referenciar-se na realidade local para construir um projeto coerente de aperfeiçoamento, ampliação e inovação, na intenção de explorar, da melhor forma possível, as características já existentes na comunidade e em seus arranjos socioprodutivos locais. Tais objetivos se alinham à investigação empírica das ciências, sobretudo as aplicadas, para fins de estimular o pensamento crítico e o encaminhamento de soluções dos problemas sociais, nesse passo gerando retorno ao conjunto social.

Com relação a essas relações com as comunidades, a lei de criação dos IF's estabelece, em seu Art. 6º, constituir-se como centro de referência para o ensino e a qualificação dos professores das redes públicas de ensino, atuando em questões como atualização pedagógica e capacitação, por meio de

programas de extensão. Menciona a questão da pesquisa aplicada como finalidade da instituição, visando estimular as diversas áreas e setores como empreendedorismo, cooperativismo, produção cultural, sem perder de vista questões éticas como a preservação do meio ambiente, por exemplo.

Todo esse complexo de intenções traz uma questão importante: isso não é função das universidades estaduais e federais? Acredito que cabe aqui uma reflexão sobre ensino superior no Brasil. O ensino superior no Brasil sempre foi encastelado e destinado às classes dominantes, que sempre se mantiveram dominantes por serem portadoras de um capital cultural que, em essência, define o mundo acadêmico. Assim, as elites preparam seus filhos para a sucessão e reprodução de seus quadros. Quanto maior o acesso das classes não abastadas à qualificação de qualidade em todos os níveis de ensino, maior será a diluição dessas barreiras históricas e menores as discrepâncias sociais presentes na sociedade brasileira.

O projeto de educação definido na Lei nº11.892 modifica a formação para o trabalho, criando uma instituição que observa a questão de forma mais ampla, para além da mera formação para o mercado de trabalho. E, assim, incorpora questões mais abrangentes que dizem respeito à formação do trabalhador: Formar para que tipo de trabalho? Que posição ocupará esse egresso nos modelos produtivos contemporâneos? Onde estão os postos de trabalho e que tipos de conhecimento técnico e humano mobiliza?

Segundo a lógica das classes dominantes, o filho da classe trabalhadora está destinado a exercer funções manuais, que exigem baixa formação e percebem salários mais baixos. Ao trabalhador cabe criar seu filho para ser trabalhador, não por preferência, mas por uma resiliência histórica que está posta. O papel de instituições de formação profissional seria, então, de acordo com essa visão, o de preparar a mão de obra para o trabalho conforme os perfis que vão se configurando no passo das mudanças dos modelos produtivos. Não lhes cabe criar perfis de trabalho que não estejam em correspondência com a permanente reconfiguração das ocupações, as quais são, como sabemos, por definição, mutantes e, cada vez mais, temporárias.

Tem-se, então, a dimensão da responsabilidade dos IF's de equalizar a balança e reverter o processo histórico imposto pela dualidade comandada pelos mercados. O projeto que cria os institutos, na contracorrente, visa ampliar programas de formação profissional escorados numa visão de mundo da classe trabalhadora também ampliada, que estabeleça as condições para que os egressos possam almejar o desempenho de funções e o alcance de cargos diretivos, antes exclusivamente destinados à classe dominante. Essa situação possibilita a disputa pelos melhores empregos e, com isso, os filhos melhores condições de vida para a classe trabalhadora.

No próximo tópico, abordamos os desdobramentos da Lei 11.892 na organização institucional dos IFs, analisando o percurso que a reforma do sistema de educação profissional de nível médio definiu com vistas à organização de um documento orientador interno, que abrangesse todo o escopo de mudanças - o Projeto Político Institucional do IFSP.

4.3.1 O Projeto Político Institucional do IFSP (PPI)

Para iniciar a discussão, é importante salientar alguns elementos específicos do documento em pauta. O PPI do IFSP deriva de um documento mais amplo definidor da política institucional - o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Esse documento é reformulado a cada 4 anos e conta com a contribuição de todos os *campi* do Instituto Federal de São Paulo. A edição aqui analisada corresponde aos anos 2014-2018.

Para a produção do PPI é instituída uma comissão central composta por representantes das pró-reitorias de Desenvolvimento, de Ensino, de Planejamento e de Extensão, Conselho Superior, Colégio de Dirigentes e representantes de docentes, discentes e funcionários técnicos-administrativos. Nos *campi* são instituídas comissões locais compostas por representantes docentes, técnico-administrativos e discentes. Na ocasião eram 29 comissões locais instituídas, para realização do trabalho de inserção de mudanças no documento.

O PDI propõe um perfil institucional geral e específico para cada *campus*; seus objetivos e metas; os caminhos de implantação da instituição;

sua organização acadêmica (corpo docente, corpo discente); seu corpo técnico-administrativo, organização administrativa e infraestrutura física de cada *campus*; procedimentos e critérios de avaliação institucional, e sustentabilidade financeira. Trata-se, portanto, de um extenso documento que inclui todos os elementos e organismos necessários ao funcionamento de uma instituição educativa, do qual se desdobra o Projeto Político-Institucional que passamos a destacar.

Sua elaboração é fruto de um processo intenso e democraticamente articulado, descrito no próprio documento. Foram realizadas reuniões descentralizadas e o 1º Encontro do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP. A abordagem de cada um dos elementos do documento foi tratada em reuniões em *campi* descentralizados, primeiro no *Campus* Sertãozinho, depois São João da Boa Vista, seguidos por Caraguatatuba, Hortolândia e Cubatão. Foram reuniões prévias às discussões das comissões locais e organizadas de forma temática. Primeiro, foram definidos os cronogramas das comissões central e locais, depois a importância do Projeto Político Institucional.

Na sequência, foram discutidos os balizadores que nortearam a construção do documento, tema que se estendeu, pois não havia consenso sobre os percentuais de oferta de formatos de ensino a serem atingidos pela instituição (50% cursos técnicos, 20% licenciaturas e 10% Proeja). Alguns interpretavam que esses percentuais deveriam ser atingidos pela instituição como um todo, outros entendiam que essa meta deveria ser estabelecida em *campus*. Como não houve consenso sobre a questão no âmbito das comissões locais, o Conselho de Dirigentes, que reúne o conjunto de diretores de todos os *campi*, decidiu por manter os percentuais para cada *campus*.

As discussões acerca do PDI se estenderam até 2014, publicando-se em fevereiro a segunda versão de minuta do documento, a qual seria discutida com a comunidade, por meio das comissões locais, em reuniões realizadas nos *campi* de Catanduva e Suzano, para tratar da elaboração do documento com as comissões locais. Nessas reuniões foram feitas inserções considerando as sugestões das comissões locais e, por fim, ocorreu a audiência pública, no *campus* São Carlos, para aprovação e encaminhamento ao Conselho Superior, órgão colegiado que tem por finalidade propor a regulação e as diretrizes de

atuação do Instituto Federal de São Paulo, no âmbito acadêmico e administrativo, tendo como finalidade o processo educativo.

O PDI apresenta, inicialmente, a trajetória histórica do IFSP, de Escola de Aprendiz e Artífices de São Paulo à criação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, por meio da Lei 11.892, de dezembro de 2008. Não cabe aqui retomar a história da instituição, pois isso já foi feito em outro trecho deste trabalho. Vale lembrar que:

Esse novo modelo resgatou o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico, disponibilizando todo seu aparato cultural e tecnológico à sociedade. O IFSP foi concebido para atuar no desenvolvimento da cultura, do empreendedorismo e do cooperativismo e para apoiar fortemente o desenvolvimento regional, contribuindo assim com o próprio desenvolvimento nacional, com forte atenção às novas tendências do mundo produtivo e aos arranjos locais e nacionais, desenvolvendo pesquisa em novos processos e produtos e na formação de novos educadores, envolvendo sua comunidade interna e atraindo a comunidade externa para somar forças nessa grande tarefa de promover o desenvolvimento na sua plenitude. (São Paulo/IFSP, 2014, p.45)

O que aqui interessa analisar, o PDI 2014-2018, está contido no Projeto Político Institucional (PPI), documento mais geral que define os princípios filosóficos e pedagógicos sobre os quais a instituição deve orientar suas práticas, que deve estar em consonância com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.

O Projeto Político Institucional do IFSP define por quais caminho e como a instituição deve trabalhar, como a instituição se compromete socialmente e politicamente com a comunidade na qual está inserida. Sendo uma instituição pública, ela deve sempre afirmar e reafirmar o compromisso com a sociedade e comunidade escolar na manutenção do projeto de escola pública, gratuita e de qualidade, entendendo o ambiente da escola e seus desdobramentos como oportunidade de transformação da realidade dos alunos e da sociedade. O documento vai destacar os conceitos e fundamentos principais e a forma de compreensão da instituição sobre eles. Nesse ponto, residem os pressupostos e objetivos da instituição para construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC'S) e de seus currículos.

O projeto deixa clara a concepção de ser humano que o anima como “ser sócio-histórico, ou seja, resultado constante de construção e transformação.” (São Paulo/IFSP, 2014, p.144), como ser nunca descolado de sua realidade e sempre na busca de seu desenvolvimento, em habilidades e competências, em valores e atitudes. Enaltecer essa perspectiva de compreensão do ser humano não faz esquecer que a sociedade contemporânea tem levado à individualização e à competitividade, sobretudo nas relações homem-trabalho-educação-sociedade. Para efetivação do projeto almejado pelo IFSP não se pode desconsiderar essas questões, que influenciam a vida dos alunos, pois tais mudanças de concepção de formação impactam suas escolhas e possibilidades, e a não compreensão desses pontos pela instituição as afeta negativamente. A vida adulta exigirá do aluno uma compreensão mais completa dessa sociedade e de suas demandas, e a escola deve ter clareza do projeto de educação que pretende. Educação que é assim definida no PPI:

Compreendemos educação como processo de formação e interação social que se realiza em um tempo histórico determinado e com características ideológicas específicas, permitindo a construção de conhecimentos, habilidades e valores para o desenvolvimento humano integral e pleno, e para participação na sociedade.

Além da instrução e da orientação do sujeito para a apropriação do conhecimento, a educação também tem um sentido de dentro para fora, que significa a possibilidade de o sujeito revelar sua potencialidade e educar-se. (SÃO PAULO/IFSP, 2014, p.145)

Esse entendimento sobre educação nos leva a pensar no exercício da cidadania plena e no correspondente direito do estudante à formação integral, sem descurar de seu preparo para a vida laboral. A formação do cidadão crítico deva contemplar a cultura, a política, as interações e questionamentos sobre o mundo e as coisas.

Em consonância com o Documento Base, o PPI do IFSP trata da dimensão do trabalho como sendo a primeira mediação entre o ser humano e a realidade material e social.

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, símbolos, o mundo humano como resposta as suas múltiplas e históricas necessidades. (SÃO PAULO/IFSP, 2014, p.147)

Por isso, o trabalho como princípio educativo tem, no PPI, sua importância reforçada na relação entre o saber e o processo de trabalho, que o trabalho é pontuado em suas dimensões científico-tecnológica e sócio-histórica, que necessitam ser apreendidas pelo aluno e incorporadas pela comunidade escolar. A educação profissional deve tratar o conhecimento por meio de um primeiro fundamento, que é o trabalho, mas não se encerra nele. O PPI do IFSP tem como objetivo esclarecer para a comunidade escolar que é necessária a transposição das técnicas e procedimentos de trabalho e sua compreensão científica, social e tecnológica para a educação profissional, em uma perspectiva integral. O que se busca é superar a concepção de mundo do trabalho como expressão de emprego, ou presa da dicotomia trabalho manual ou intelectual, desse modo superando a concepção de trabalho como é expressa pela divisão social criada pelo capitalismo.

Assim, trabalho e ciência, na perspectiva do documento, estão associados às transformações provocadas pela ação do homem na natureza. Constituem conhecimentos transmitidos de geração a geração que se reproduzem e são superados ao longo do tempo, podendo, portanto, ser questionados e gerar novas perspectivas para o conhecimento científico e técnico:

A transformação da ciência foi correlata com uma transformação no conhecimento técnico. Esse conhecimento passou a ter outro caráter. Deixou de ser um conhecimento sem nexos e sem formalização. Pode-se creditar a esse momento o surgimento de um novo conhecimento produtivo articulado e consciente. Esse novo saber que constitui a tecnologia não é um saber sem significado e conexões. (SÃO PAULO/IFSP, 2014, p.148)

Os documentos elaborados pelos professores dos IF'S, de forma geral, entendem tecnologia como cientifização da técnica. Esse termo, usado no PPI do IFSP, expressa a forma pela qual se entende a tecnologia e como ela deve ser proposta pela instituição, qual seja, trata-se de uma relação entre ciência e produção, de modo que,

Assim, ao buscar-se a transformação da ciência em força produtiva, marca-se a noção de tecnologia, que se caracteriza como extensão

das capacidades humanas, ao visar à satisfação das necessidades, mediando o conhecimento científico e a produção. É possível compreender o processo histórico de transformação da ciência em atividade produtiva por meio do desenvolvimento tecnológico. (São Paulo/IFSP, 2014, p.149)

O desenvolvimento tecnológico mobiliza diversos tipos de conhecimentos e habilidades e é necessário compreender seu dinamismo. Para conseguir que essa compreensão se incorpore de modo significativo ao processo de ensino-aprendizagem, visando a formação integral, deve-se fazer do ambiente da escola um ambiente favorável ao desenvolvimento, no qual a produção de inovação que ocorra nos cursos parta das necessidades da sociedade e de seus meios de produção e responda a elas com tecnologias pautadas na sustentabilidade e no desenvolvimento social.

Importante dizer que o princípio da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, compromisso dos institutos federais, não é exclusividade do ensino superior, mas também premissa do ensino médio integrado. Logo, as atividades desenvolvidas no campo da pesquisa e da inovação tecnológica, devem ser estimuladas em todos os níveis de ensino presentes na instituição.

Ao tratar da questão da inovação tecnológica o documento a entende como "(...) a capacidade de desenvolvimento de ambientes inovadores com intuito de gerar valor econômico ou social e melhorar o posicionamento competitivo das empresas ou organizações." (SÃO PAULO/IFSP, 2014, p.149).

O documento define que a cultura no âmbito do Instituto Federal de Educação deve:

promover uma Educação emancipadora, tanto aos discentes como aos servidores. Para tanto, a própria formação continuada, inerente aos docentes, requer a incorporação por estes de práticas pedagógicas que aprofundem a temática de formação cultural da sociedade brasileira. O docente necessita superar o senso comum ao interagir com diferentes grupos culturais, entrando de certa forma no mundo do "outro", reconhecendo a diferença que permita construir a igualdade, na busca da sociedade democrática. (SÃO PAULO/IFSP, 2014, p. 151)

Nessa concepção, a formação oferecida na instituição deve considerar que o ambiente da escola é um local para que estudantes, professores e servidores criem e recriem conhecimentos, historicamente relacionados às

técnicas, para transformá-los, e nesse processo se educarem para o mundo do trabalho e sua complexidade.

Para atingir esse objetivo, a formação da equipe deve ser constante, esclarece o documento. Realizar a transformação na cultura da escola e da prática profissional requer que seus profissionais aprendam a ensinar sob uma nova perspectiva: a de um processo educativo que vise a formação integral, que possibilite o processo de construção crítica do aluno e futuro trabalhador, sobretudo como futuro cidadão ativo na sociedade. Entendemos que a formação integrada é uma oportunidade de formar globalmente, oferecendo ferramentas práticas sem esquecer como foram criadas, como influem na sociedade e como podem ser melhoradas ao longo do tempo; transformando os meios de produção por meio da inovação. O IFSP não é apenas uma escola: é uma perspectiva de projeto emancipador das classes trabalhadoras. Oferece uma mudança de paradigma na formação do trabalhador, em que ele não é visto apenas como realizador, mas também como idealizador, organizador e desenvolvedor de processos que envolvem o mundo do trabalho.

No que tange aos princípios pedagógicos presentes no PPI 2014-2018, são reforçados os que aqui já foram tratados quando da análise do documento base: além da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e o trabalho como princípio educativo. A proposição de um currículo baseado em tais princípios significa estruturar a preparação para o mundo do trabalho entendida como relações tecnológicas, científicas, sociológicas e históricas, com desdobramentos nos mais diversos aspectos intelectuais e estruturais. O currículo, dessa forma, deve priorizar a construção integrada, para alcançar o objetivo da instituição:

deve-se integrar num mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, assim como a apropriação de conceitos, habilidades e competências necessárias para 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. (SÃO PAULO/IFSP, 2014, p. 157)

Por fim, enfatizamos a proposta de verticalização na organização pedagógica que proporciona intercâmbio de informações entre os docentes, que podem dar aulas nos diversos níveis de ensino. Isso vale para os discentes, que também vão compartilhar espaços comuns e antever e praticar trajetórias de formação: ela se inicia na educação básica e segue até a pós-graduação. Importante que se atente, na organização dos currículos, aos meios que torne possível esse trânsito.

A pesquisa como princípio pedagógico no IFSP é uma tentativa de superar as relações formalizadas e dicotomizadas ciência/tecnologia e teoria/prática, estimulando a investigação como parte integrante do ensino-aprendizagem. Estimular, segundo os formuladores do PPI, um ambiente onde alunos e professores consigam entender os fenômenos por meio de uma visão de totalidade, como está exposto no Documento Base. Sendo assim,

primeiramente, em cada curso, é necessário pensar e discutir amplamente, em uma democracia participativa, os objetivos gerais e específicos a serem atingidos, de acordo com o perfil profissional do egresso, esse também delineado a partir dos documentos oficiais e das discussões estabelecidas na comunidade educativa. (SÃO PAULO/IFSP, 2014, p.160)

A sugestão do PPI para a metodologia é a utilização de situações-problema, simulação da realidade, adotando metodologias de ensino que visem aprendizagem significativa, que permitam estabelecer relações mais íntimas possível com os contextos reais e históricos, explorando as relações prévias do aluno com os conteúdos, gerando um ambiente de debate e crítica, em meio a uma relação interdisciplinar. Esses são também objetivos presentes no documento de 1997.

Para atingir esse objetivo é necessário um conjunto de recursos didáticos, com liberdade, ao professor, de escolha dos mais adequados: laboratórios, vídeos, softwares, robótica, redes sociais etc. Por causa da diversidade de cursos, as estruturas devem ser estabelecidas em virtude das necessidades de cada um, mas podem ser exploradas por todos os níveis de ensino. Assim, um laboratório montado para o curso de licenciatura em biologia pode servir aos interesses da instituição, e não do curso. Por vezes esses

limites de uso da estrutura por todos e não só pelo curso que objetivou sua construção, tem sido um impeditivo de boas práticas.

A análise do conjunto documental orientador da instituição que se relaciona ao escopo da pesquisa se encerra aqui e nos permite ressaltar alguns aspectos gerais. Um deles é o fato de que os documentos de orientação se repetem em seus objetivos gerais, e o mesmo acontece com as questões periféricas. Outro se refere à grande diferença de fundamentação teórica entre os dois ciclos de reformas estudados nesta pesquisa: modelo de competências e trabalho como princípio educativo expressam uma clara diferença na concepção de educação profissional, assim como projetam expectativas, programas e currículos de formação bastante diversos.

No primeiro ciclo de reformas estudado, que compreende as políticas adotadas nos governos do presidente FHC e tem como marco inicial para educação profissional de nível médio o Decreto 2.208/97, o que os documentos expressam é a opção pela Pedagogia das Competências. O que a define é a tomada do mercado como foco prioritário da reforma, do qual decorrem: ações que visam acelerar a formação do trabalhador e promover a certificação modular; a defesa de um processo formativo que deve suprir o mercado (a economia produtiva de uma maneira geral) de pessoas capazes de realizar novas tarefas técnicas em ambiente sistêmicos mutantes. Assim, temos uma concepção de educação profissional influenciada e definida por uma concepção centrada no tecnicismo e na sua funcionalidade e adaptabilidade a modelos produtivos em transformação.

No segundo ciclo de reforma estudado, que compreende as políticas adotadas nos governos petistas, temos como marco inicial para a educação profissional de nível médio o Decreto 5.154/2004. Entre outras coisas, o Decreto retira do centro a Pedagogia das Competências e toma como referência teórica o Trabalho como Princípio Educativo. A adoção dessa referência induz a mudanças significativas na compreensão de formação da classe trabalhadora, pois a abordagem pedagógica se desloca para uma perspectiva de educação que tem o trabalho (e o trabalhador) como fundamento ontológico da formação. A intenção aqui já não é formar para o

mercado, mas para o(s) mundo(s) do trabalho, possibilitando uma visão mais crítica dos modelos produtivos e das inserções profissionais.

Esta mudança de perspectiva, da primeira para a segunda reforma, altera sobremaneira a forma como serão construídos os currículos, especialmente no modo de lidar com o conhecimento e de como ele deve figurar na prática. O conceito de totalidade, que permeia o projeto pedagógico do IFSP, ao almejar intersecções entre as diversas disciplinas, sejam elas da área técnica ou da formação geral, visa romper com a dualidade e com a separação entre trabalho manual e intelectual, ademais de teoria e prática.

Considerações finais

Encerrar um processo de pesquisa de uma tese de doutoramento implica enorme responsabilidade com relação ao tema estudado, seus contextos de análise e seu alcance. Além disso, ser pesquisador exige posicionamento em relação ao que se estuda e sobriedade e justiça no trato analítico dos dados coletados.

A esta tese interessava estudar como se deu o processo de incorporação de documentos de orientação curricular no curso de Mecânica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, tendo em vista as proposta de reforma – especialmente a curricular – nos contextos dos decretos nº 2.208/97, do período FHC, e nº 5.154/2004, dos mandatos Lula e Dilma.

O que definimos como objetivo de pesquisa foi saber como os documentos oficiais para educação profissional de nível médio incorporam o debate sobre pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo?

Podemos afirmar que os professores entrevistados têm preferência e aproximação maior com a Pedagogia das Competências, defendendo expressamente essa concepção. O fato de os professores entrevistados serem da área técnica do curso de mecânica, a própria natureza do curso (mais técnico, construído para responder às demandas de perfil profissional dos mercados) e a formação anterior desses docentes (uma visão cartesiana e positivista do conhecimento) indica que, para eles, a abordagem pelas competências é uma lógica naturalizada pela indústria e por eles no campo da escola: “A abordagem por competências é natural para a gente da área técnica.” (Professor 3). A afinidade com essa abordagem pedagógica decorre da maior proximidade tanto com os conceitos quanto com a lógica formativa que a fundamenta, pois ela facilitaria a assimilação de procedimentos pedagógicos e conteúdos e com ela os professores se sentem mais confortáveis em trabalhar.

Ao longo do próprio texto pode-se notar que, quando as discussões avançam para a abordagem do Trabalho como Princípio Educativo e indicam desafios de compreensão conceitual e à prática pedagógica, a fala dos professores é negativamente crítica. Majoritariamente, entendem que o caminho mais adequado para educação profissional é a retomada do formato de competências, embora concordem em afirmar que, no Brasil, ela é mal compreendida e aplicada.

A pesquisa mostra que a comunicação nos institutos é muito falha e que os processos de formação são insuficientes para que as mudanças sejam ao menos conhecidas mais profundamente pelos sujeitos que irão aplicá-las, sobretudo no período do Decreto nº 2.2028/97, quando as mudanças ocorreram muito rapidamente e sem processos mais amplos de discussão.

O Decreto, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a educação profissional técnica de nível médio e o documento normativo da Escola Técnica Federal de São Paulo(CEFET) foram elaborados, nesse período, quase ao mesmo tempo, o que demonstra que tanto os processos de reforma quanto a formação praticada a partir de sua aprovação foram aligeiradas.

De forma geral, o que se nota é que para os professores da área técnica a discussão no campo da construção pedagógica não é nada produtiva para a educação técnica. Eles não veem esses processos como próprios e necessários à democratização do ensino, mas como perda de tempo e retórica pedagógica vazia que tudo critica e pouco pratica a partir dessa concepção, resultando em uma formação sem foco para o estudante que, ao fim e ao cabo, está ali para se profissionalizar e acessar o mercado de trabalho, não para contextualiza-lo. De forma geral, preferem uma normativa mais diretiva e que atinja objetivos específicos.

O que nos leva a uma questão importante: Qual o objetivo da educação técnica de nível médio no Brasil?

A pesquisa revela que a visão defendida pelos professores entrevistados é de que o curso tem o objetivo de formar para o trabalho, para o ingresso desse aluno no campo da laboralidade. E argumentam que se a formação de nível médio técnico incentiva o estudante a buscar a continuidade de seus em nível superior, o dinheiro investido em sua educação básica não teve resultado

adequado de prepará-lo para ingressar produtivamente no mercado, houve desperdício de recurso público.

Ao refletir sobre essa questão, perguntamos se é de interesse do estudante do ensino médio técnico encerrar seu destino/sua carreira profissional em posições intermediárias no mercado de trabalho? Parece-nos uma visão limitadora do potencial do ensino técnico de nível médio e um amesquinçamento dos interesses dos estudantes, de resto um direito que eles têm, que seja ao menos o de sonhar com outras possibilidades de futuro. Ademais, ofertar caminhos de continuidade não é demonstração de recurso mal investido; ao contrário, torna esse recurso da sociedade um efetivo investimento no futuro da qualificação do trabalho e do trabalhador brasileiros, e melhora a competitividade da economia. Constitui, portanto, potencial gerador de resultados em um nível mais complexo de inserção e de relações, e não leva, necessariamente, a uma situação em que o estudante “demora” para gerar “retorno”. Está entre os direitos daquela pessoa, na sua condição de estudante, desamarrar-se, caso o queira, de sua destinação de classe, e trilhar as oportunidades de trajeto pessoal oferecidas pelas políticas públicas.

Formar para empregabilidade é o objetivo perseguido pela reforma de 1997, do governo FHC, dados seus fundamentos e pressupostos, estão pautados no discurso da inserção competitiva do país na economia global, da qual depende o desenvolvimento nacional. Nesse contexto, a crise da mão de obra qualificada para essa competição tem de ser resolvida, pois constitui imperativo para atender necessidades de mercado e da política econômica desse governo. Assim, a política educacional para o ensino médio técnico de FHC respondeu a essa demanda por meio da reforma, ancorando-se em financiamento externo.

A dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual fica agravada nesse período por conta da separação entre formação geral e ensino técnico, demonstrando o reforço da crença de que a alguns cabe pensar e dirigir, e a outros fazer e produzir. Importam as demandas dos mercados e a formação de um trabalhador que desenvolva o saber-fazer, sem necessariamente compreender o que e porque o faz. A reforma desse nível de ensino, então, põe centralidade nos saberes técnicos e propõe a inserção dos estudantes nos

mercados ocupacionais como realizador de tarefas, alienado e distante da complexidade de seu próprio fazer.

A pesquisa demonstra que neste período a apropriação dos fundamentos e objetivos da reforma e seus desdobramentos pós Decreto nº 2.208/97 foi mais palatável aos professores entrevistados, muito por sua proximidade com sua realidade profissional e pelas características inerentes à sua formação. Para eles, a reforma do sistema educacional foi mais estrutural, resultando na separação entre ensino técnico e propedêutico. Dentro de sala de aula, eles concordam, em nada afetou suas práticas.

No contexto do Decreto nº 5.154/2004, podemos dizer que houve um processo mais amplo e participativo de discussão, pois envolveu representações da sociedade civil e dos setores produtivos, especialistas, pesquisadores e profissionais da educação como partícipes da construção da reforma. Esse processo resultou num arcabouço documental mais complexo e mais extenso, como também mais polêmico, por ser um período de maior democratização e presença do contraditório na construção de uma política pública de educação que tinha objetivos reformadores mais profundos.

O período Lula foi mais democrático nos procedimentos e mais pródigo em iniciativas no que diz respeito ao Ministério da Educação, do que foram os governos FHC, mais impositivo e diretivo, como atesta nossa pesquisa sobre o período.

Entretanto, cabe ressaltar uma característica presente nos dois contextos, nos dois mandatos presidenciais: a continuidade dos ministros responsáveis pela pasta da Educação, o que contrasta com o governo atual, que além de já ter 'testado' 3 ministros em apenas 18 meses, apresenta, quando o faz, propostas inconsistentes e promove um clima de ideologização na educação, promovendo a paralisação de programas educativos importantes e asfixiando financeiramente as universidades federais.

O bom encaminhamento de reformas e a possibilidade de resultados efetivos em políticas públicas, mormente no setor da educação, depende de continuidade dos projetos. Mudanças nesse campo exigem tempo, investimento, discussão, organização, avaliação, replanejamento, o que não poderia ser diferente na rede federal de educação técnica e tecnológica de

nível médio formada pelos institutos federais, em especial pelo fato de o setor envolver um conjunto amplo de interessados.

Depois desses parênteses, voltando aos resultados da tese, a pesquisa permite inferir que está sedimentada, no corpo da instituição, uma prática muito mais alinhada à pedagogia das competências, dado que ela faz parte do próprio processo de construção e da história da instituição. Referimo-nos a uma visão mais pragmática da formação para o trabalho, focada no alcance de um posto de trabalho e, portanto, no direcionamento para um tipo de empregabilidade definida pelos mercados.

A mudança de fundamento teórico da Pedagogia das Competências para a do Trabalho como Princípio Educativo revela que para a incorporação de diferente concepção de formação não basta a emissão de um decreto ou a promulgação de uma reforma: processos de mudança precisam consolidar-se no tempo, fortalecer-se numa trajetória histórica, alinhar esforços e expectativas, manter um rumo pedagógico bem definido, falar a língua do seu tempo. A proposta de formação profissional centrada na concepção do trabalho como princípio educativo tem dificuldades importantes pela frente, pois seus conceitos de base: trabalho, trabalhador, mercado de trabalho e mundo do trabalho, carecem de alinhamento a um projeto econômico e de desenvolvimento nacional.

O Decreto nº 5.154/2004 pretende que todos os profissionais que fazem parte da formação no ensino médio integrado ao técnico pensem a formação do trabalhador de forma mais ampla e dialogada com o mundo do trabalho, e não fique apenas refém de objetivos de gerar empregabilidade. A interação entre formação humana e geral pressupõe uma construção que carece de organicidade nas instituições que oferecem esse nível de ensino. A reforma da educação profissional almejada no Decreto reverte a separação entre ensino técnico e propedêutico, postulando o ensino médio integrado que permite a realização do curso pelo aluno com matrícula única. Essa possibilidade já demonstra uma diferença na visão do governo da época sobre a formação da classe trabalhadora: o trabalhador deve saber como fazer, mas também porque e para que faz, ter clareza dos desdobramentos sociais de seu trabalho – trata-se, em um conceito, da formação omnilateral.

Esta pesquisa apresentou elementos que mostram como a compreensão das propostas consignadas na reforma de 2004, por parte dos professores do IFSP, ainda é fragmentária e os novos direcionamentos pouco se efetivaram na prática docente. É uníssono entre os entrevistados que não há exemplo de ensino médio integrado mundo afora; o que existe no IFSP é o ensino justaposto e o projeto de educação integral é uma mentira. Na visão deles, já que está separado, porque não voltar aos moldes anteriores em que cada grupo de professores, seja da formação técnica seja da formação geral, trabalham separadamente e com concepções pedagógicas distintas. Isso nos leva a concluir que a distância entre a abordagem das competências e a do trabalho só poderá ser superada com um constante processo de formação dos docentes da instituição.

Construir um currículo efetivamente integrado e pautado numa visão do conhecimento como totalidade parece-nos a principal dificuldade. Isso implica superação da hierarquização entre área técnica e de formação geral, para que efetive a construção do modelo de educação integral na educação técnica de nível médio integrada é um caminho tortuoso dentro de uma instituição que de forma geral ainda não entendeu o que isso quer dizer, e para qual objetivo essa formação caminha.

Para finalizar, podemos afirmar que os professores reagem às políticas de diferentes formas. Se as reformas propõem mudanças que reafirmam suas convicções, como foi o caso da reforma via Decreto 2.208, eles reagem de forma a convalidar a reforma. Se a reforma propõe mudanças em sua prática e uma perspectiva diferente, como ocorreu no contexto seguinte Decreto nº 5.154/2004, a resistência é maior. Tudo que gera mudanças objetivas, como o número de aulas, intersecções entre disciplinas, a não delimitação de espaços que antes eram delimitados claramente, são elementos que provocam reações e resistência.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 11.ed. 2006.

AMARAL, Manoel Francisco. Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Coleção Formação de Professores. São Paulo, 2016

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S.J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Documento Base, 2007

_____. 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. 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/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm. acesso em 6 janeiro 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 2018.

_____. 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.

_____. MEC/SEMTEC. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

_____. MEC/SEMTEC. Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: introdução. Brasília: MEC/SEMTEC, 2005.

CASEMIRO, Alice. Teorias do currículo, São Paulo: Editora Cortez, e-book, 2011

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) . Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 Disponível em www.cedes.unicamp.br

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Unesp, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Unesp, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Unesp, 2000.

ENGUITA, Mariano F. Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. 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.

FARKATT, FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz, Wyllys Abel, Instituto Federal: uma organização composta de organizações. Natal: Editora IFRN, 2018.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro

FREITAS, Luis Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 20018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, Volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Harvey, David. A condição pós-moderna, 20ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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

Marx, Karl (2008). Contribuição à crítica da economia política. 2 ed. – São Paulo: Expressão Popular. Incluir bibliografia

MELLO, Guiomar. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio, 10ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. IN: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

RAMOS, Marise. N. Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001

_____, Marise. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, 2004.

_____, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.);

_____, Marise. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007 (no prelo).

SACRISTÁN, Gimeno. O currículo uma reflexão sobre a prática, 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SOUZA, Paulo Renato. A revolução Gerenciada: Educação no Brasil 1995-2002

YOUNG, Michael F. D. (ed.). Knowledge and control: new directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan, 1971.

APÊNDICES

1) Memorial

Camila Aparecida da Silva nasceu em 24 de dezembro de 1982. Criada por sua mãe Silvia, segunda filha dos cinco que ela tem, Tiago, Carolina, Juliana e Pedro Henrique. Uma família unida, de pessoas lutadoras e que, com certeza, transformaram suas vidas por meio da educação.

Minha mãe, com certeza, é a grande estimuladora de minha trajetória pessoal e profissional. Nunca desistiu, até quando a escola pediu para que ela o fizesse. O primeiro enfrentamento com o sistema escolar ocorreu quando eu cursava a primeira série do ensino fundamental: em razão de minha dificuldade em manter atenção, da fácil dispersão e da dificuldade de concentração nas aulas, a professora sugeriu que eu deveria ter algum problema cognitivo e que deveria frequentar as aulas na sala para alunos especiais. Minha mãe disse que não iria acatar o pedido da professora e que o sistema precisava ser contestado. O fez por amor, mas sobretudo por não concordar com a professora e os motivos apresentados. Anos depois, fui diagnosticada e meu déficit de aprendizagem tinha como causa dislexia de alto nível.

Minha trajetória escolar é marcada por dificuldades de aprendizagem, sobretudo nas áreas de exatas e ciências da natureza. Devido à discalculia que se apresentava fortemente em meu desenvolvimento, a escola nunca foi um ambiente agradável e confortável, mas minha mãe sempre dizia que a única saída de gente pobre melhorar de vida era estudar. A partir dessa máxima, presente em toda minha trajetória escolar, sempre fiz parte dos grupos de recuperação de conteúdo. No entanto, reprovei uma única vez, na disciplina de matemática. Hoje sei o porquê de tão insignificante reprovação, afinal, o sistema escolar tem dessas coisas: eu não dava trabalho, era uma aluna calada e esforçada, fácil de lidar, então, não custava ao sistema me deixar prosseguir.

Minha opção pela área das Ciências Humanas e Artes é um traço da dislexia. Vim saber disso já no ensino médio, quando deveria fazer a escolha pelo curso superior. Existia um conjunto de restrições sociais e econômicas a

se considerar para que eu pudesse alcançar o ensino superior. Minha mãe sempre deixou claro, “ou vocês estudam em universidade pública ou não teremos como fazer de outra forma, estudem para passar nas públicas, vocês não têm opção.” Nesse momento, participava do movimento estudantil na cidade de Marília, acompanhava professores em manifestações em defesa da escola pública e por melhores condições de trabalho. Minha facilidade com as Ciências Humanas e interesse por política nacional eram presentes. Minha família sempre foi muito ativa politicamente e o debate sobre política é um elo inquebrável entre nós seis.

No ensino médio fiz a opção pelo curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Depois de ter aulas de desenho com uma professora substituta no primeiro colegial, ela me ensinou técnicas básicas de ampliação e reprodução de imagens - nunca mais parei de desenhar. Ela me emprestava livros sobre grandes artistas, tipo de livro que costuma ser muito caro pelo tipo de papel para impressão de imagens. Assim, comecei a estudar história da arte e os grandes movimentos artísticos.

A família não tinha condições financeiras favoráveis para manter qualquer um dos filhos em outra cidade, mas o curso de Educação Artística não existia em Marília, e estava claro que seria necessário trabalhar para conseguir me manter estudando em outra cidade. Prestei vestibular na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Bauru, cidade bem próxima a Marília e não obtive sucesso nesse vestibular. Prestei também na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em outro estado, pois eram os locais mais próximos disponíveis; era vestibular de verão e eu estava no meio do terceiro colegial. Fui aprovada e a universidade aguardaria até a conclusão do ensino médio para o ingresso no superior. Não pude confirmar minha matrícula nessa ocasião, dado que não havia suporte financeiro para que eu pudesse me manter em outra cidade.

Meu irmão mais velho já havia ingressado na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, em Barbacena Minas Gerais. Não havia o problema da manutenção, pois a escola funciona em regime de internato. Minha mãe estava em processo de separação, minhas irmãs Carolina e Juliana ainda cursavam o último ano do ensino médio e o irmão mais novo, Pedro Henrique, tinha 4 anos.

A conjuntura familiar não era favorável para minha ida à universidade e fiquei para ajudar minha mãe nessa fase. Voltei a prestar o vestibular no ano de 2003, apenas na UEL, para o curso noturno, o que me permitiria trabalhar para bancar as despesas de moradia, alimentação e transporte na cidade de Londrina. Ingressei na Universidade Estadual de Londrina em 2003. Cheguei depois do ano letivo iniciado devido a uma greve de longo período. Fui aprovada como primeira na lista de espera e convocada na lista de vagas remanescentes - nunca fiquei tão feliz em ver meu nome em uma lista.

Durante o período de estudos na universidade trabalhei com a área de Arte e Cultura. Fui estagiária no Museu de Arte de Londrina por 3 anos, depois fui para a Secretaria Municipal de Cultura, onde tive projeto aprovado pela Lei de Incentivo à Cultura Municipal de Londrina. Também passei um ano estagiando no Serviços Social do Comércio (SESC) de Londrina, no Setor de Apresentações Culturais e Artísticas. No último ano da graduação, trabalhei no Programa do Voluntariado Paranaense, como agente cultural. Todos os meus estágios foram remunerados e, com certeza, foi um dos períodos mais ricos em experiências de vida e formação que tive. Fui uma das poucas alunas do curso que conseguiu essa trajetória de experiências tão ricas.

A aposta dos professores era que eu seria produtora cultural na cidade de Londrina, pois conhecia a máquina pública, os incentivos e os artistas. Mas minha mãe sempre nos criou com mais uma máxima: “Vocês devem ser professores, professores sempre têm emprego, nunca falta emprego para professores.” Acreditei nela. Durante a graduação, ouvi muitos amigos falando sobre o que almejavam fazer: uns queriam ser artistas, outros produtores, outros não sabiam, outros trocaram de curso. Eu nunca oscilei, durante minha formação toda na graduação sempre soube que a sala de aula era meu objetivo, nunca desejei ser outra coisa que não professora.

A questão da empregabilidade foi muito importante sempre. Em 2007, coleei grau e a essa altura já estava concursada para ingressar na rede de ensino público do estado de São Paulo. O concurso ocorreu no meio do ano de 2007 e fui convocada para assumir o cargo no ano de 2008. Apesar de ter dado algumas aulas no estado do Paraná, iria assumir um cargo público de

muita responsabilidade e compromisso. Foi um momento importante em minha trajetória.

Consegui assumir meu cargo na Diretoria de Ensino de Piracicaba, na cidade de São Pedro, e tive que completar minha jornada em duas escolas. O início de tudo é complexo, não entendia o sistema, as nomenclaturas, as regras de atribuição de aulas, mas o tempo deu conta de tudo isso. Na rede estadual paulista aprendi a ser professora, aprendi muito. Durante os 9 anos que passei na rede fui filiada e militante da Apeoesp. No sindicato e na escola participei de conversas e discussões que foram formando uma professora mais consciente e mais questionadora a cada ano. O tempo foi passando e percebi que era necessário entender melhor as bases filosóficas, pedagógicas, sociais e econômicas que envolvem o que chamamos de escola e as influências que interferem nos processos de ensino.

Em 2008, o estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Educação Estadual, implanta o currículo oficial em toda a rede, gerando um desconforto geral em seus profissionais. Foi um processo acidentado em todo seu percurso e que ainda é discutido por especialistas e estudiosos de currículo. Minha discordância em relação ao currículo de Arte gerou um projeto de pesquisa, apresentado no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho. Tive a oportunidade de realizar minha dissertação na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, estudando questões que envolvem o currículo. O texto final apresentado foi intitulado *O ensino de Arte no contexto da proposta curricular Paulista*, com o qual recebi a titulação de mestra no ano de 2013.

O mestrado foi um período de dedicação máxima, realizado ainda exercendo o cargo de professora, mas com carga horária diminuída, salário menor e despesas com viagens semanais a São Paulo para cumprir as responsabilidades com o Programa de Pós-Graduação. Esse período trouxe elementos para compreender melhor o sistema de ensino estadual, o processo de mudança curricular e seus desdobramentos. Cada leitura, reunião de grupo e discussão me levou a compreender a importância do que estava acontecendo na rede, as razões e possíveis consequências da implementação do currículo oficial em São Paulo. O mestrado foi um período riquíssimo de

aprendizagem e superação, mas sobretudo de apropriação de conceitos, que tateava na prática docente e passei a entender melhor.

No ano de 2012, consegui minha remoção para a Diretoria de Ensino de Marília e assumi novo cargo na rede, na mesma diretoria. Após a defesa da dissertação, no início de 2013, voltei à rotina de trabalho em sala de aula, com uma carga horária semanal de 60 horas, 40 horas no meu cargo mais antigo e 20 horas no mais recente, assumido em 2012.

No ano de 2014, fui convidada pela direção da Escola Estadual Baltazar de Godoy Moreira para ser coordenadora pedagógica do ensino fundamental. Particpei do processo seletivo para o cargo e fui aprovada. Nessa escola, onde conclui os anos finais do Ensino Médio, fui coordenadora de alguns dos professores que participaram da minha formação. O cansaço, o desânimo com as políticas implantadas, o tempo, a falta de reconhecimento e as péssimas condições de trabalho os havia mudado bastante, mas ainda se lembravam da aluna cheia de dificuldades. Aquele professor de matemática, que me reprovou em outros tempos, era um dos que eu coordenava e foi um dos meus maiores companheiros de trabalho, professor Claudécir. Ele sempre repetia: “Camila, você é uma profissional dedicada, saia do Estado, você fez mestrado, não se deixe acomodar aqui. Vá em busca de mais, procure um lugar melhor.” Sempre me intrigou essa fala, porque ele trabalhava com a mesma paixão e atenção, sempre falas sinceras e coerentes nas reuniões, sem medo de se posicionar, mas cansado das condições em que trabalhou por mais de 20 anos.

O trabalho na coordenação, acumulado com o trabalho na sala de aula, era extenuante. As condições dadas aos profissionais da educação no estado de São Paulo são muito precárias: salário baixo, currículo oficial imposto, perspectiva de carreira muito ruim, em boa medida em razão dos sucessivos governos do PSDB e de suas políticas educacionais, das quais discordo totalmente, e que acabaram gerando um clima de desconforto e a busca por opções mais atrativas de condições de trabalho e remuneração.

Nesse momento já tinha ouvido falar dos institutos federais e sua dinâmica, sabia que a remuneração e as condições de trabalho eram muito superiores às oferecidas pelo estado. Em 2014 ocorreu concurso para ingresso

no Instituto Federal de São Paulo, decidi concorrer à vaga para o Campus Avaré, mais próximo a cidade de Marília, onde minha família reside. A concorrência por uma vaga na primeira fase beirava os 70 candidatos - passei para a segunda fase figurando entre os 6 primeiros candidatos e fui para as provas didática e de títulos. Graças à pontuação obtida pela titulação de mestra, consegui ficar em primeiro lugar no concurso. Na tensão política que existia na corrida presidencial às eleições de 2014 e a iminência da derrota de Dilma Rousseff, o Ministério da Educação contratou os professores do Instituto no prazo legal do ano. Queria prevenir que um governo tucano não efetivasse as contratações. Então, em setembro desse ano assumi meu cargo no IFSP de Avaré.

Compreender uma instituição como o IFSP não é fácil, todo o sistema é diferente das instituições pelas quais passei. O campus onde escolhi atuar era muito recente e estava em expansão, tendo contratado mais de 40 professores nesse contexto - era tudo muito novo para todos. Depois de um tempo, os profissionais recém contratados formavam um grupo maior do que os professores que já trabalhavam na instituição como efetivos. Os debates estabelecidos no âmbito do campus sobre plano de desenvolvimento institucional, organização didática, construção dos projetos pedagógicos de curso, revisão de documentos orientadores sempre traziam à tona várias questões fundamentais de desacordo entre os profissionais da educação envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a equipe do sócio pedagógico. A dualidade ensino técnico e formação geral sempre gerou tensão, assim como o debate sobre missão e objetivos da instituição, sobre o que é de fato ensino médio integrado e como se constrói esse tipo de currículo, sobre quais são e onde estão as orientações para esse trabalho. As reuniões patinavam hora em uma questão, hora em outra.

O ambiente do Instituto Federal já era muito complexo por natureza e muito diferente da rede estadual, as diferenças de currículo e organização além da alta qualificação dos professores em todas as áreas tanto da formação geral como da formação técnica, foi um grande estímulo para retornar ao universo acadêmico.

Ingresso no doutorado aconteceu em 2017, com um projeto inicial diferente deste que realizo agora. Os percursos da pesquisa me levaram a chegar na pesquisa que realizo. O ambiente do IFSP exigia maior preparo e compreensão dessa instituição, suas políticas e processos, o interesse de entender como currículos são pensados a partir das reformas educacionais da educação profissional, não apenas no âmbito das leis e seus contextos, mas naquilo que modifica a prática dos professores, a rotina e a cultura da escola. Passei a procurar entender como os professores do IFSP são impactados pelas reformas e pela regulação do setor educação em seus processos de trabalho.

Espero ter dado um panorama do que foi minha trajetória pessoal e profissional, as dificuldades que enfrentei, os avanços que alcancei, e, sobretudo, a caminhada de uma típica filha da classe trabalhadora – uma aluna especial, sim – que foi contra o esperado, não por seu déficit de aprendizagem, mas pela insistência em entender melhor sua parcela de participação nessa sociedade, tentando compreender e fazer com que mais pessoas compreendam as questões que envolvem o currículo, suas formas de construção, as forças que o afetam e os interesses a que ele pode ou não servir, nos diversos sistemas de ensino.

2) Roteiro para entrevista semiestruturada

I) Formação Acadêmica:

Neste tópico gostaria que você comentasse sobre as seguintes questões:

- 1) Formação Acadêmica geral
- 2) Formação superior
- 3) Cursos de especialização

II) Trajetória profissional

- 1) Fale sobre sua carreira de professor
- 4) Outras experiências profissionais
- 5) O interesse pela área de educação

III) Experiência como professor

- 1) Seus primeiros trabalhos
- 2) Impressão inicial
- 3) Perspectiva profissional
- 4) Qual sua opinião sobre as políticas educacionais no Brasil?
- 5) Os problemas que enfrentou relacionados a estrutura, formação, disciplinas, salários etc.

IV) Sua relação com a educação

- 1) De modo geral, como você avalia educação no Brasil?
- 2) Fale sobre educação profissional de nível médio
- 3) Você tem acompanhado o debate sobre as reformas do ensino médio no Brasil? Se sim, qual a sua impressão sobre essas políticas?
- 4) Acompanhou o debate sobre a BNCC e a reforma do ensino médio?

V) Reformas e políticas Curriculares da década de 1990

- 1) Qual sua impressão sobre a pedagogia das competências?
- 2) Essa pedagogia foi implementada no instituto nos anos 1990? Como ela impactou seu trabalho? Cite exemplos de como sua prática foi impactada.
- 3) Você se recorda se houve reuniões, discussões ou formação sobre essa pedagogia?
- 4) De modo geral, qual a sua opinião sobre esta pedagogia?

VI) Reformas e políticas curriculares da década de 2000

- 1) Qual sua impressão sobre o ensino médio integrado?

- 2) O ensino médio integrado implementado no instituto a partir de 2008 impactou seu trabalho? Cite exemplos de como sua prática foi impactada.
- 3) Você se recorda se houve reuniões discussões ou formação sobre ensino médio integrado?
- 4) De modo geral, qual a sua opinião sobre esse modelo de formação?

Anexo

1)Transcrição das entrevistas

Professor 1

Entrevistadora: Professor é o seguinte a minha pesquisa é focada em currículo, mudanças curriculares, políticas curriculares, então eu pego esses dois momentos históricos que foram os dois momentos que tiveram mais mudanças na organização da escola, então para mim, para a minha pesquisa é importante saber como foi para vocês como professores participando do grupo da escola. Participando do grupo de discussão se houve algum tipo de resistência, tentar verificar se o documento é só documento, e se a ação é diferente, eu estudo isso pela perspectiva do professor.

O documento é uma coisa, tem a análise documental lá na minha pesquisa mas é o documento puro e simples, então quando a gente vai para pesquisa empírica para o nosso grupo de pesquisa interessante é saber como foi no cotidiano do professor essas mudanças os decretos, documentos e como os documentos chegam ao professor, se não chegam, se esses projetos vão para frente. Como faz para implantar? Essas implantações como elas acontecem dependendo da gestão, pode ter interferência ou não, dependendo do momento histórico dependendo momento histórico não é discutido.

Sujeito1: É que Basicamente a gente depende do MEC, então o MEC determina o que a gente tem que fazer.

Entrevistador: Eu tenho seis eixos para abordar então primeiro eu quero saber um pouco sobre a formação do Sr.

Sujeito 1: Eu sou Engenheiro Mecânico com especialização em Engenharia de Materiais, Mestrado Engenharia de automação.

E: E parou no Mestrado a sua formação?

S 1: Sim, sim está ótimo.

E: Mas teve estímulo para continuar?

S1: Sim tive mas já está bom já.

E: E a sua trajetória profissional como foi, começa na indústria ou na escola?

S1: Não!!! Eu comecei pela indústria, meu pai tinha uma empresa né, na área de mecânica, aí num determinado período perdi meu pai, paciência coisas da vida, aí eu tive que me virar.

Ai eu fui para o ensino, comecei 1977 19 anos de idade no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, comecei bem, mas sempre trabalhei em paralelo com a indústria, era diretor industrial, fui diretor comercial de outra empresa, aí eu fui para o Universidade Mackenzie e fiquei 11 anos no Mackenzie 17 anos no Liceu 8 anos na fundação Getúlio Vargas, aí eu vim para a Federal em 1992.

Estou no ensino desde a melhor lei para o ensino que era a 5.692, foi a de 1971, depois a que alterou de três anos para quatro anos (se refere ao ensino técnico aqui) foi a de 1973.

E:na sua opinião a melhor política para a educação?

S1: para a formação técnica sim. Guarda um pouquinho aí, eu fiquei aqui até 2012 me aposentei, mas eu tinha feito um concurso e passei, aí eu fui para São José dos Campos e voltei para São Paulo.

E: A educação foi uma consequência ou foi uma escolha?

S1: No começo foi uma consequência, vamos ver o que dá pra ser feito, eu entrei lá no Liceu em 1977 e em 1978 fui coordenar o curso fiquei 14 anos na coordenação.

E: Para você a coordenação foi uma boa experiência então?

S1: Foi, porque a gente acompanhou toda evolução, a gente montou um projeto de uma turma queria mais ou menos um modular, que na época chamava complementar para quem tinha o segundo grau, agora que existe né, (concomitante e o subsequente) a gente monta um projeto lá de ensino que infelizmente não foi para o dinheiro, de ensino personalizado.

A onde o aluno, ou melhor a gente (o professor) é apenas agente facilitador trabalha por objetivo e o aluno só tinha consultoria do professor como se fosse um EAD presencial.

E: então o formato do EJA hoje em dia você vai lá e consulta o professor e faz as avaliações no espaço mas o desenvolvimento é pelo aluno como o formato do EJA no estado e a educação virou uma virou a principal Via mesmo tendo indústria presente.

S1: Eu fiquei na indústria até 1989 ai eu cansei da indústria, eu tinha o Mackenzie eu tinha o Liceu

E: Bom você já falou dos seus primeiros trabalhos mas assim a sua primeira impressão assim do trabalho dentro da escola você vem da indústria é essa troca, essa diferença

S1: Existe uma diferença clássica da indústria para a escola, se você falar em termos de cobrança a indústria cobra muito mais você, não é que na escola não cobra, é que a indústria é imediatista a escola não é. Um aluno que entrou hoje para fazer engenharia daqui cinco anos eu vejo ele formado, então é um negócio que você vai tendo tempo de moldar na indústria não tem, na indústria ou é ou não é, ou sabe ou não sabe.

Então a escola é gratificante muito mais, quando a gente pega a gente fala com os meninos chegam aqui de bermuda, chinelo e as meninas vem de mini saia, quando chegar aqui do quinto ano de engenharia estão todas executivo e tal a gente ver a formação profissional e pessoal das pessoas todo amadurecimento do aluno.

S1:Eu tenho um exemplo em casa meu filho fez técnico porque ele queria técnico em automação.

E: seguiu na Área depois?

S1: Sim, sim hoje ele é engenheiro de uma multinacional alemã. E ele fala eu aprendi muito mais o técnico do que na faculdade, uma frase recorrente dos alunos né porque principalmente nas escolas técnicas federais.

É o seguinte no futuro e esse futuro não está longe, isso é só uma observação a escola vai ter que ensinar o saber fazer, o saber pesquisar tem um professor chamado Google, que sabe muito mais do que a gente, agora o Google não sabe ensinar fazer, então as profissões do futuro a metodologia de ensino futura, a pesquisa ele vai saber pesquisar porque hoje tem internet ele pesquisa, agora como é que faz isso ai não tem jeito, isso ai tem que ter um professor equipamento, laboratório.

E: de forma geral assim a opinião do senhor sobre as políticas educacionais para educação brasileira desde quando o Sr. tomou consciência

S1: Eu não sei se foi sorte ou azar o meu eu participei quando houve a mudança do ensino regular para o ensino modular eu estava no MEC e eu participava de um projeto chamado PROEP que lançou as escolas inclusive dinheiro para construir a sua (Campus Avaré) São José dos Campos que a gente construiu, Itaquá (Itaquaquecetuba), algumas a gente tomou eu estava lá no MEC nessa época.

E por que que houve essa mudança? Porque houve um financiamento do Banco Mundial em parceria com o PAT, o Banco Mundial colocou 100 milhões de dólares o PAT 100 milhões de dólares e uma das condições era que você tivesse uma formação mais rápida, então o que se fez, optou-se pela formação modular, foi bom, porque aí dava a certificação a cada a cada módulo.

Isso vem de uma experiência que o Pula Souza teve e a Getúlio Vargas inclusive, o propedêutico o aluno fazia numa escola do estado e o técnico ele fazia no Getúlio Vargas, só que existe um problema quando isso acontece você não tem interferência no propedêutico o aluno chega para você não vou dizer mal formado, ele chega deformado.

Ele é formado para passar no ENEM, formado com um objetivo diferente do ensino técnico, por que o Enem porque a FUVEST isso ai não é ensino técnico,

no liceu a gente tinha uma característica um pouco diferente, o liceu é uma grande escola é a primeira de todas lá eu tinha, eu era o coordenador de mecânica e eu tinha o meu professor de matemática, o meu professor de física, o meu professor de química que dava não uma matemática trivial, dava matemática aplicada ou ensino técnico, então aí se formava para você.

E: Mas no caso só nessas áreas específicas não em todas as outras, só nas áreas que tinham relação direta. Então você tinha um corpo de base comum que trabalhava em função do curso técnico

S1: Por exemplo história apresentava questões sobre revolução industrial o geografia você trabalhava com a parte de mineralogia, tudo bem saber a capital do Acre ótimo, mas para o mecânico saber a capital do Acre é cultura, agora a aplicabilidade não é essa, infelizmente hoje isso não acontece, quem é o culpado? Livro didático, todos os livros didáticos são aqueles, você pega o livro número 1 ele fala em cinemática, estática e dinâmica, o segundo em termologia termometria e o 3 pega eletricidade, então o professor acha que no primeiro ano tem que dar cinemática no segundo termometria no terceiro eletricidade.

Um técnico em eletrotécnica tem que inverter, um técnico de mecânica está certo, um técnico em edificações ou seja o professor ele não é culpado disso né, porque ele não é treinado para isso.

Ele não sabe porque ele tem que dar aquilo antes daquilo a sequência lógica da formação, e aí o que acontece você escuta do pessoal que pega o aluno do técnico esse aluno não sabe cálculo, mas esse aluno aprendeu? Está no lugar certo?

É difícil quebrar isso, por causa do processo do vestibular, na Europa os liceus que é o modelo francês que para mim acho que é melhor que tem, você faz técnico já terminou o técnico, alguns vão para a tal engenharia operacional, que é o que nós tínhamos, e alguns vão para engenharia e alguns vão ser cientistas, ou seja a verticalização do ensino, o Brasil não aplica isso. Então você pega um técnico sabe tudo da prática mas ele não conseguiu ser engenheiro, você pega um engenheiro é doutor só que a hora que ele ver um

forno na frente ele não sabe o que fazer com aquilo, então a verticalização do ensino para mim é o ideal.

E: Os alunos mesmo escolhiam?

S1: Estimo a seleção natural, verticalização se você pegar hoje o ensino técnico eu não estou falando da federal ou estou falando Brasil, se 20% dos alunos que hoje fazem o curso técnico vão seguir na área eu estou sendo muito otimista, e isso dói né porque eu pago o imposto E você também né eu vejo que é um dinheiro que alguém que poderia fazer um propedêutico normal vem para um técnico que é um custo muito maior, principalmente da área de mecânica por causa de equipamento, e este custo muito maior não é aproveitado naquilo.

Antigamente até existia isso, só que era um pouquinho diferente os alunos faziam o técnico, e iam trabalhar como técnico, trabalhavam como técnico em qualquer coisa e aí fazia uma faculdade de direito alguma coisa, então eles dariam um pequeno retorno isso em 1980 - 1981 – 1982, tem vários colegas que trabalhavam para manter a faculdade dele como técnico, depois ele mudou de ramo totalmente. Hoje não tem mais isso!

E: você tem acompanhado esses últimos debates educacionais sobre educação, não só sobre educação técnica mas no âmbito geral, do que está acontecendo, sobre reforma do ensino médio, da nova BNCC das reformulações que estão acontecendo?

S1: Hoje quando eu voltei da aposentadoria que eu disse, não quero ser mais nada na vida, mas ai caiu coordenação de Engenharia Mecânica aqui pra mim não teve jeito, então hoje do ensino médio a gente está um pouquinho afastado, a gente sabe as discussões que existem aqui dentro da escola o que que eu acho disso?

Eu acho o seguinte, eu volto a dizer a melhor lei que tinha era a 5.692/71 e qual era o principal item dela que os módulos das disciplinas técnicas deveriam ser pelo menos um módulo a mais do que a do ensino propedêutico, hoje não, você trabalha com 2400 e propedêutica 1200 de técnico obrigatório, ai é complicado, e não direcionado que é pior ainda.

Não adianta falar de projeto integrador e essas coisas, porque acontece o seguinte um professor de geografia a gente vai fazer digamos exploração de ferro musa, ele sabe o que é ferro musa, sabe, sabe como é feita a extração, não, então ele teria que se aprimorar para trabalhar com projeto integrador, é o que não acontece.

Se não houver a integração do propedêutico com o técnico esquece projeto integrador esquece qualquer coisa.

E: Quais as dificuldades que você localiza, nessa trajetória histórica em relação a estrutura das escolas, salários a própria estruturas e organização das escolas.

S1: É aquilo que eu te falei PROEP que foi uma grande ingestão de dinheiro, antes existiu uma outra 1993 houve um projeto chamado projeto com governo húngaro, projeto METINPREX eu era consultor desse projeto, um convênio que existe a com o MEC governo húngaro de se eu não me engano acho que no 20 milhões de dólares para equipar as escolas do seguimento Federal ai gente conseguiu o pequeno up em equipamentos, estrutura para trabalhar porque os equipamentos que tem nas antigas escolas técnicas e os CEFET'S antigos são todos da época do convênio 1954 - 1955 daquele convênio, não é da minha época, com o governo da Tchecoslováquia, o Brasil mandou café e eles mandavam equipamentos para gente maquinas boas, muito boas, estão aqui até hoje.

Então em termos de equipamento teve um up com o METINPREX estou falando do segmento Federal, ai veio o PROEP, PROEP eram três segmentos, o segmento Federal, o segmento estadual e o segmento comunitário. O segmento comunitário não foi muito para frente, tanto é que a gente tomou um monte de escola, a gente tomou São Roque, Campos do Jordão, tomou Caraguatatuba.

E:Tomou é agregou para Federação?

S1: Porque era todo dinheiro do governo, teve uma época que eu também trabalhei nessa, a gente fazia avaliação das escolas, porque era o seguinte, você recebia dois milhões só que você teria que garantir gratuidade o ensino

técnico, aí o prefeito de São José dos Campos em uma reunião para ele virou de disse assim:

Ganhei um presente de grego.

Paulo Renato estava junto e perguntou, por que que você ganhou um presente de grego?

Você me dê uma escola de 2 milhões custa um milhão por ano, então as pequenas escolas as pequenas cidades não tinham como bancar, e isso aí foi um negócio meio político na minha opinião altamente político, por exemplo não tem uma escola em Presidente Prudente mas você criou uma em Presidente Epitácio que é muito pequena, ou seja você não abrange a região, porque o cara de Prudente não vai para Presidente Epitácio, mas o cara de Epitácio vai para Prudente então foi meio político, não sei porque o eixo Anhanguera foi o melhor de todos, a gente sabe o porquê mas não interessa, inclusive já morreu o Paulo Renato, ele era dessa região, ensino é política, educação aparece.

E: Eeu queria saber agora do Senhor Lana década de 1990 a pedagogia das competências elas estão no ápice, 90?

S1: Na verdade era a pedagogia era por objetivos, a de competências foi com a reformulação do ensino que foi 1997 que foi quando veio o PROEP.

E: Nesse contexto existe um documento do CEFET da Escola Técnica Federal queria abordar esse período porque é do Decreto 2.208/97 para frente.

S1: Sim ai a gente não podia mais abrir curso técnico curso técnico, não podemos abrir integrado era só modular, concomitante ou subsequente.

E: Mas a escola oferecia o propedêutico?

S1: Porque acontece o seguimento Federal não tinha fazer com os professores, já vinha de uma cultura, se você fizer um comparativo entre Paula Souza e o sistema Federal, o Paula Souza ganha por hora eu posso te mandar embora, quando você contrata um professor sistema Federal você fica com ele 30 anos, casa com ele.

Foi nessa época foi quando abriu o esse mundaréu de escola em um monte de lugar, a condição que você passar para CEFET foi que acabassem os cursos

integrados, tanto é que a única que não se modulou que foi por último, foi Santa Catarina Santa, foi a última Escola Técnica a virar CEFET.

A diretora era um barato, brigava com o secretário nossa senhora, descascava o secretário, ela falava: Eu não vou mudar!!! Não vai mudar você não vira CEFET tudo bem, por causa de verba ela teve que se adequar, mas resistiu até a última luta, aí que aconteceu existia a rubrica de verba para CEFET, e não tinha rubrica para escola técnica então não tinha dinheiro para ela, ou ela virava CEFET ou não participava do bolo, uma hora teve que ceder, quem paga a conta manda!! Aí tivemos que reformular todos os cursos, eram 2 anos, diminuir a grade eram 4 módulos semestrais, não podia haver em hipótese alguma português e matemática, tanto é que nós tivemos que fazer uma mágica aqui eu chamava de matemática aplicada e linguagens aplicadas, não, não eram relações matemáticas e linguagem aplicada, para poder dar português matemática, porque o aluno vinha muito mal, porque ele vinha só para fazer o técnico, então a procura desse pessoal era o cara que ia ser técnico.

E: Nem sempre todo mundo que fazia o propedêutico fazia o curso técnico

S1: Não ele podia vir aqui fazer o propedêutico e ir embora, inclusive a grande maioria fazia isso, porque ele vinha aqui porque era uma baita escola, porque eu vou pagar R\$ 2.000 no Porto Seguro por meu filho na federal.

E: Existe um histórico muito interessante no documento do CEFET que fala das porcentagens eram é mais ou menos o que está acontecendo agora, a busca pelas escolas técnicas para na verdade a sequência de uma carreira acadêmica. S1: Mas isso sempre foi assim, antigamente não era, porque era quando passou de 3 para 4 ano do ensino técnico isso foi em 1976 - 1977, aí você formou técnico porque eram 4 anos

Aquele colegial era diferente, você tinha o científico, o clássico, e o biológico, o científico era para quem vai fazer engenharia e está certo, uma carga forte de física uma carga baixa de biologia, entendeu, começou a se direcionar, também acabou isso, ou seja coisas que funcionam foi acabando. Hoje eu preciso saber botânica? Se eu quiser saber alguma coisa de botânica tem tudo

de botânica eu entro no google, agora física e aplicar física sou obrigado a saber porque eu sou engenheiro, é isso que aconteceu.

A desistência era muito grande, porque que era muito grande no puramente técnico? Porque aluno de manhã fazia o normal, a tarde vinha aqui para fazer o técnico ele não tinha tempo para estudar e era uma pessoa pobre, nível econômico muito baixo, por isso que a gente confiava que aquele aluno iria ser técnico e as vezes ele vinha para escola sem comer, e naquela época não tinha essa ajuda que hoje tem, não tinha auxílio nenhum, ele vinha aqui se tinha dinheiro comia se não tinha dinheiro não comia, desistiam muito porque era de dia, quando ele chegava no quarto módulo que ele ia para noite que ele começava o estágio parava a desistência.

E: Porque tinha uma renda, o estágio hoje não é uma coisa obrigatória no formato atual de formação profissional.

S1: Está errado, o estágio tem que ser obrigatório pelo menos um aluno experimentar aquilo em que ele se formou se não, eu não faço estágio não faço nada, aqui em São Paulo aqui é obrigatório grade curricular.

Eu me formei mecânica só que eu vou fazer medicina, outra coisa que é pior, que isso e acontece, eu posso tirar 10 de educação física e 0 de português e o aluno é aprovado, eles escolhem o que vão estudar, porque ele é aprovado por área, eu não vou na aula de português mas educação física eu tiro 8 lá, então você não está formando nada, me desculpem os pedagogos.

E: E na prática como professor você acredita que era mais efetivo a pedagogia das competências depois de 1997 do que as que são utilizadas hoje em dia como o trabalho como princípio educativo?

S1: Por objetivo é mais adequada, por objetivo você determina para ele o que ele tem que saber e com qual qualidade ele tem que saber, então você cobra aqui que ele tenha que desligar o computador, por quê? Com habilidade tal e com conceito tal esse funcionava, foi aplicado com a 5.692/71,

E: Na época do período de 1997 nesse contexto de mudanças como eram as discussões sobre essas mudanças do currículo da organização se haviam porque foi produzido um documento no âmbito da escola

S1: Simplesmente você foi lá continua a mesma organização didática você pegou a grade separou o ensino técnico, foi feito foi feito a separação, tinham os alunos técnico e os alunos do médio propedêutico e foi rodando até o governo Lula em 2004, que vem o Decreto 5.154/2004.

S1: Volta a opção de você colocar o ensino integrado, aí todo mundo optou para voltar ao que era, funciona, não! Porque não funciona por tudo que eu te falei, eu não tenho uma departamentalização, o professor do ensino propedêutico ele está preocupado em formar alguém para passar no vestibular não está preocupado em formar o técnico e isso é normal.

E: Como seria o formato ideal?

S1: Departamentalização é o curso de mecânica ai você tem os professores da base focados em mecânica principalmente aqui né Você tem um professor que está dando aula em um quarto ano de Engenharia dando álgebra linear, essa subdivisão por departamentalização funciona sem isso o professor não consegue, não tem um chip professora não consegue você fizer essa subdivisão sem departamentalizar

E: É isso que você acredita ser ensino médio integrado?

S1: É como era o modular, porque a estrutura era separada, era uma desigualdade muito grande, e esse nivelamento você não conseguia fazer ai você vai dar aula para quem? Para o pior aluno ou para o melhor aluno? Se eu der aula para o melhor aluno o pior vai embora, se der aula para o pior aluno o melhor vai embora como é que faz? O Nivelamento é complicado e eu não to falando isso do ensino técnico tá, superior é a mesma coisa.

O professor que dá aula no superior pelo menos aqui os que eu tenho na mecânica, eles tem alguma formação técnica eles perguntam pra gente, o por que você quer isso porque você quer aquilo, onde eu aplico isso onde eu aplico aquilo, o aluno do superior cobra o técnico não cobra.

E: Estas mudanças nas políticas e estou perguntando para você como professor, a prática que você tinha lá na década de 90 para essa de depois de 2004, e em 2008 com instauração dos Institutos Federais essas dinâmicas afetaram muito sua prática cotidiana?

S1:Cada turma é uma turma, cada aluno é um aluno, e você tem que se adaptar porque não tem como.

E: Porque eu pergunto isso, porque o conjunto de mudanças que as mudanças trazem apesar dela ser documental, ela também é estrutural, quando muda para instituto muda um pouco como os cursos têm que ser pensados, muda também a forma como ensinar, a nossa curiosidade é saber como é isso para vocês que vem de uma de uma história de ensino técnico longa.

S1: Eu venho de um Mackenzie onde a Engenharia era de 5.200 horas hoje é 3.200, então o Engenheiro que eu formei com 5.200 hoje eu estou formando um que é metade e eu tenho que usar as ferramentas para melhorar isso, que são os computadores, calculadoras, etc., tem que usar isso então você tem que se adaptar se você parou no tempo lá atrás, esquece, você não consegue, porque que se reduziu isso, não sei.

E: É caro.

S1:: Não é uma questão de ser caro, mas ele não é caro para o sistema público ele é caro para o sistema privado, universidade particular lá você é um número, então você pega escola ai que cobra R\$ 120,00 para te formar tecnólogo você não forma nada, aqui o aluno custa \$300,00 dólares mês (R\$1.200) só que aqui tem formação.

Pra você ter uma ideia eu moro do lado e uma faculdade enorme a Uninove eu moro aqui perto da unidade na Vila Maria, tem a outra ali na Barra Funda aquele Brasil Alfabetizado tive que dar uma validação para eles.

Tem uma padaria eu estava falando com o dono da padaria e ai como estão as coisas, ontem à noite, já tinha começado as aulas, ontem à noite cheio de lugares, ai chegou um professor eu perguntei para ele, começaram as aulas já? Ele respondeu começou sim. Mas o que acontece, de segunda a sexta-feira às aulas são EAD, Engenharia! Depois cai o prédio lá de Fortaleza e ninguém acha o engenheiro.

E: E na mudança de CEFET para Instituto Federal as discussões foram mais presentes sobre as mudanças o que iria acontecer o que ia mudar, processo de adesão?

S1: porque praticamente quando a gente era CEFET a gente já tinha uma estrutura de Instituto, a gente não tinha as normas, a gente já tinha aqui o curso de turismo, Engenharia, Tecnologia então a gente já tinha uma estrutura só mudou o nome e criou-se as licenciaturas, não houve trauma nenhum, a gente já está acostumado.

E: E impacto nenhum no trabalho também, na forma?

S1: Agora sim está tendo, por conta da redução da carga horária dos cursos da vai colocar tudo na carga horária mínima, começou no ensino médio mas foi até o superior, fazer o quê.

E: Você tá participando dessa reformulação no superior?

S1: Sim mas não tem muito o que fazer, o nosso curso é o mais novo das engenharias mecânicas estamos no terceiro o segundo e o terceiro é a segunda turma, já estamos adequado com mínimo possível, já fiz toda a adequação.

E: Professor obrigado, por que não dá para conhecer os profs sem falar com quem estava aqui, a gente estuda lê os documentos mas nada é melhor do que falar com quem viveu a instituição.

S1: De onde vem o documento e como foi construído?

E: Por exemplo a construção documento base do período Lula e Dilma foi construído já com Haddad como Ministro você lê o documento e pensa nossa é um belo projeto de instituição.

S1: Mas a prática que determina o que acontece de fato, olha eu não sou petista, não sou partidário eu sou Corinthiano, mas o Haddad foi para nós foi o melhor Ministro que nós tivemos, sabe porquê? Ele chamava pessoal das escolas das universidades para trabalhar, chamava o especialista né, ele trabalhava com gente que conheci escola, que sabiam como é que funcionam as escolas.

E mandava fiscalizar, eu fui parar em Cidade Tiradentes para ver o Brasil alfabetizado, não tinha nada que eu sou dinheiro que ia embora.

E: A gente vê mudanças nos documentos mas a prática não tem nada a ver com o documento, a prática efetiva ali do professor ali no dia a dia que é relevante.

S1: Se você me perguntar como coordenador, você seguia rigorosamente o documento, não, agora a gente trabalhava no que? Na experiência que a gente já tinha no vamos ver o que vai dar, mudava a forma porque a forma não tinha como negociar, mas a gente adaptava para isso que a gente é pago para arrumar soluções.

Professor 2

E: Professor gostaria de começar sabendo mais sobre sua formação, trajetória profissional como é a sua experiência como professor, para chegar na sua relação com a educação, principalmente na área técnica esse caminho é muito importante a gente saber.

S2: Bom eu sou Técnico em mecânica formado pela Escola Técnica Federal de São Paulo 79, logo na sequência ainda enquanto fazia o técnico em mecânica ao mesmo tempo que eu fiz um curso que era chamado esquema dois, era um curso de formação pedagógica, de formação para professores para quem era técnico, para ser professor de curso técnico, na época existia 2 programas especiais o esquema 1 era para quem era Engenheiro e ia ser professor no técnico e o esquema 2 era para quem era técnico e ia ser professor no técnico, o esquema 1 era só as disciplinas de pedagogia esquema 2 era o equivalente a um ano e meio das disciplinas de pedagogia, e de formação específica daria uma complementação em ciências e mecânica digamos assim, matemática, física e mecânica, e mais um ano de formação pedagógica, já focando para ser professor.

Eu para aproveitar o conhecimento técnico dava complementar o conhecimento técnico e complementava com formação pedagógica, esse curso foi aberto de forma emergencial na Escola Técnica Federal de São Paulo por que muitos professores da escola não tinham curso superior, a maioria dos professores eram práticos, alguns técnicos outros nem isso e muitos eram engenheiros.

Então abriram duas turmas uma de esquema um e uma do esquema 2, para regularizar a situação dos professores da casa, só que o concurso era aberto e claro que a quantidade de vagas era maior do que a demanda interna, eu e alguns alunos de 4 ano do técnico ficaram sabendo.

Eu já estagiava como técnico de mecânica comecei a fazer esse curso, depois de um ano desse curso, já concluído o técnico comecei a fazer física, bacharelado em física na USP, no meio do bacharelado comecei a dar aula, de mecânica, acabei o curso Mecânica 1 ano depois eu estava dando aula o que é o equivalente ao substituto na época chama de temporário, a vantagem que era CLT então contou tempo, não é igual o atual substituto, depois prestei o concurso fiquei aí até esse ano(2019) meus 22 anos, até o inicio desse ano eu fui professor de mecânica da escola.

Em paralelo continuei a estudar física graduação, mestrado e doutorado em física, então eu sou Doutor em física e professor em mecânica, nunca dei aula de física, para mecânica eu dei aula de tudo da oficina a teoria , as disciplinas mais teóricas da mecânica resistência dos materiais, termodinâmica era mais fácil pra mim porque eu tinha a formação.

E: E esta formação serviu para você fazer os degraus da carreira?

S2: Já na carreira anterior eu progredi depois quando veio a nova carreira também progredi essa foi minha formação acadêmica

As experiências profissionais então eu ajudava meu pai numa fabriquinha que ele tinha até os 18 19 anos, uma fábrica de calçados familiar, aí eu dei aulas particulares ai entrei como professor, fiz estágio, trabalhei como técnico de mecânica por um período, aí quando eu entrei como professor eu fiquei só como fui professor, e junto com a carreira acadêmica de física, durante o dia na Física a noite era professor na época eu dava 31 aula de cinco disciplinas diferentes isso no primeiro ano no s segundo ano outras 5 em dois anos eu tinha 10 disciplinas montadas da mecânica, por isso que eu falei que no fim eu dei aula de tudo aqui, de oficina a teoria.

bom mas aí o foco foi principalmente a acabando o doutorado ainda no fim do doutorado a escola me mandou uma concurso tipo uma especialização na

França para conhecer a educação profissional fiquei dois meses lá. Ah foi bom só que é um choque diferente que lá era muito diferente que era aqui, estrutura da educação profissional na França principalmente comparado com o que era naquele contexto os cursos técnicos São Paulo.

A 25 anos atrás em 1994 de 19992 á 1994, eu fui para esse curso voltei acabou doutorado me pediram para trabalhar no ensino da Escola Técnica fiquei 2 anos trabalhando em um cargo menor eu fui trabalhar com a informática da Escola Técnica nesse meio tempo virou CEFET veio a Lei 2.208/97 ai modula, ai tinha a gerência de tecnologia da informação do CEFET que hoje seria o equivalente a CTI da Reitoria, e depois fiquei três anos aí, não sei se conheceu o Nambei(sistema de gerenciamento escolar) foi implementado quando eu era gerente e era um excelente sistema.

E aí passou né, esse sistema durou 12 ou 13 anos ele ficou antigo, com o trabalho TI (Tecnologia da Informação) surgiu a chance de me candidatar diretor-geral me candidatei ganhei com a diferença de um voto, voto de professor mudava a vida 2 de técnico administrativo e 10 alunos.

E aí fui diretor por 2 anos com 70% a 20% e 10% de abstenção, mandatos de 4 anos, acho que fui bem no primeiro mandato porque no segundo mandato tranquilo acabou a gestão acabou o CEFET coincidiu com lei dos institutos então eu fui o último diretor geral de CEFET, e depois vira Instituto o Arnaldo assume já como Reitor do Instituto, então ele foi o primeiro Reitor.

Primeiro de Janeiro aí o Arnaldo já sumiu como primeiro reitor do Instituto, aí em 2009 me convidaram para ser o primeiro reitor de Brasília aí eu fui para Brasília do Instituto Federal de Brasília, lá tinha uma escola técnica que não tinha nada, não na verdade uma escola agrícola com diretor de escola técnica e a essa escola agrícola com diretor de escola técnica, foi transformado em Instituto.

Eu fui o primeiro reitor do Instituto Federal de Brasília, fui para lá para estruturar porque não tinha nada, começar do zero para você ter noção, processos de compra, aquisição, de licitação, concurso público, patrimônio tinha 30 servidores aliás, quem tinha lá teve que ser afastado por problemas, então eu entrei afastei esses problemáticos e tinha 30 servidores públicos

virgens, acabado e concursar, a gente começou a trabalhar eu vim aqui para São Paulo, pedia um processo de aquisição de equipamentos, você quer parecer do Procurador não, eu quero de capa a capa e faz uma cópia da primeira folha até a última folha frente e verso é assim que faz.

E aí eu levei muito do que a gente fazia aqui para lá, fiquei um ano lá, voltei fiquei de pró reitor de extensão do Arnaldo por 3 anos aqui, acabou o mandato Arnaldo eu fui para Coordenador de Geral da Rede Federal na SETEC, fiquei lá 1 ano problema meu é que eu vou para Brasília não consigo ficar mais do que um ano, por conta da família, no Instituto talvez se eu conseguiria ficar os 5 anos iniciais que é regulamentado.

E depois de 2013 - 2014 até o início deste ano eu fiquei dando aula só, peguei minhas 18 aulas tranquilo, voltei para São Paulo, até hoje eu dou umas acessórias para o MEC.

Você quer que eu fale da França?

E: Sim Claro porque você saiu daqui de uma experiência de pratica, é importante.

S2: Antes deixa eu contar umas coisas interessantes, quando eu era aluno teve um processo de criação de CEFET'S, na verdade um processo de implantação de escolas de para formar Engenheiro operacional, Eu tenho um processo para transformar Instituto engenharia operacional este prédio foi construído para ser a sede do curso de engenheiro operacional, antes a gente ficava na Rua Apa, então tinham construído esse prédio, se você procurar lá tem uma placa da primeira fase desse prédio (IFSP- campus São Paulo) do lado da diretora do campus tem uma placa Centro de Engenharia Operacional, depois quando eu entrei como aluno já nesse prédio 1979 Aqui começou a funcionar aqui em 1978 o sonho de ter o curso de engenharia na escola técnica, só que a ideia do centro de engenharia virou a ideia do CEFET e foram criados era para ser criados 5 CEFET'S foram criados 3 São Paulo estava na lista mas por algum motivo que eu não sei até hoje dizem que o diretor da época que não quis, mas é boato, acho também porque era daqueles diretores indicados ficou 12 anos, não aconteceu o CEFET São Paulo e nem CEFET Pernambuco, então ficou Paraná Minas, Rio de Janeiro, os três iniciais, depois veio o Bahia

do Magalhães e do Sarney o Maranhão ai eram 5 CEFET'S, só que esses dois foi por conta da política, eles não tinham estatura igual às outras três, depois mais pra frente 1998 – 1999 – 2000 todos viraram CEFET, mas tinha essa memória aí de centro de engenharia e operações de os alunos ansiavam por isso, tá bom deixa esse detalhe guardado.

Mais para frente então eu fui para França, o que a gente tinha aqui, dois modelos de curso muito bem estruturado em cinco áreas Agora eu estou em 1979 a 1996, você tinha o curso técnico regular que era baseado na legislação da década de 70 a 5.692, era formado por disciplinas de formação geral, e disciplinas específicas que habilitava para uma formação técnica, era mais ou menos meio a meio metade formação geral metade formação técnica, 4.000 horas, entre tanto 4 mil horas de aulas de 45 minutos, tentava ser um curso integrado o que a gente chama hoje de integrado, a terminologia de integrado não era daquela época, tinha um outro curso de 2 anos chamado de complementar, que é o regular e o complementar o regular era ensino médio mais o técnico e o complementar eram as disciplinas de formação específica na época tinha a legislação que dava esse nome, só as disciplinas de formação específica para quem já tinha ensino médio, o regular era de dia o primeiro, segundo, terceiro ano, o quarto ano era noite e a noite também o complementar tenho que dizer que a evasão do complementar era maior, e ai eu já estou migrando de quando eu fui aluno e quando entrei como professor era para dar aula nesses cursos.

E dar aula para o regular era uma beleza porque o desempenho dos alunos era ótimo, porque você estava na cidade de São Paulo num polo em uma escola que era reconhecida como de qualidade então a classe média não era rico que vinha, era a classe média, filho de engenheiro, filho do aluno, os filhos dos professores, o pequeno empresário os filhos inteligentes disputavam.

Porque tinha uma seleção vestibular pesado, já tivemos época que a procura foi 20 para 1 em alguns cursos, não 30 para 1 vaga, então você tinha uma seleção boa, e no primeiro ano um terço dos alunos reprovavam, dava uma peneirada no primeiro ano muito grande, depois que você passava do primeiro aí era mais fácil, o curso andava, então era muito fácil da aula para essa turma aí você podia puxar o nível lá para cima, tranquilamente, falando de

experiência como professor, você tá dando aula de resistência dos materiais você pegava os livros, de engenharia tentava adaptar um pouquinho para tirar um pouco a parte mais complexa da matemática e ensinava quase tudo.

Por exemplo a gente ensinava a dimensionar uma caixa de câmbio de caminhão, é o pessoal desenhava e dimensionava a caixa câmbio de caminhão não sai é perfeito mas no desenho funcionava.

Já no complementar era um pouco mais difícil perfil era mais adultos, já em geral que já trabalhavam, já trabalhava na atividade as vezes, eu cheguei da aula de algumas disciplinas que tinha alunos que conheciam muito mais do que e, a parte de conformação mecânica tinha aluno que trabalhava em forja eu dava a teoria pedia para ele complementar é assim mesmo como é que vocês fazem lá e tentava complementar, é assim mesmo? Como vocês fazem lá,

Vamos lá para acho que 1996 por aí, em 1996 sai a LDB aí eu vou reproduzir a lógica oficial, a lógica do discurso oficial, na LDB 1996 ficou consagrado que nada substitui o ensino médio e o ensino médio tem que ser progressivamente universalizado, o ensino fundamental tinha que ser universalizado, ainda não está universalizado né, atingimos 65%.

Esse é o maior problema do Brasil não são os outros, uma pedra no sapato a gente só quer discutir curso integrado, não é esse o problema do Brasil é o ensino médio de baixa qualidade.

O Brasil depois do plano real fica o absolutamente sem dinheiro, o governo não tinha dinheiro o serviço público não tinha dinheiro, então começam políticas para buscar dinheiro o Paulo Renato na época vai conversar com com o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, e consegue dinheiro, vale a pena fazer um levantamento de existiam muito poucas matrículas no ensino técnico.

E: no próprio documento construído em 1998 do CEFET tem um levantamento das matrículas, ali temos um documento bem completo, o que sai em 1997.

S2: Você está falando do documento de transformação?

E: Não eu estou falando do projeto político pedagógico.

S2: Há você gosta disso? Eu vou te passar, eu tenho um arquivo do projeto de transformação, da Escola Técnica Federal em CEFET, eu devo ter tbm o documento do PROEP do CEFET –SP, porque eu ajudei a redigir o documento e tem o arquivo do projeto de transformação do CEFET em Instituto, não sei se tivemos que fazer projeto, não!!! Antes da Lei saiu um decreto de habilitação de quem ia aderir ou não para ser instituto.

O que acontece o BID fala olha você quer financiamento para expandir a educação profissional, o PROEP era uma projeto para expandir a rede de educação profissional, só que se eu der dinheiro e vocês derem esse dinheiro para as escolas técnicas federais vocês não vão estar expandindo educação profissional, vão estar expandindo o ensino médio, então aí vem a ideia de separar o técnico do médio, para buscar o dinheiro, numa época aqui era 2001 eu fui diretor, a gente está falando de anos antes a mas a realidade era muito parecida, o orçamento de OCC que é o dinheiro livre que o reitor consegue administrar, mas é o que não vinculado, salário você não pode deixar de pagar, manutenção você pode deixar de pagar, é o custeio mais investimento em 2001 a gente tinha dois milhão e trezentos, sendo que 300 era para investimento com 300 mil dava para comprar para comprar dois laboratórios de informática com este aqui, e o resto era para pagar vigilância, limpeza, água, luz, telefone, zerava a conta, essa gestão em 2001.

Para você ter uma ideia, hoje é perto de eu acho que chegou a 120 milhões baixou para 100 milhões e o pessoal tá chorando, porque baixou 20%, o pico foi em 2006 - 2007 caiu era quase igual e agora tá 20% menos e 80% de 1996 e tá essa choradeira toda.

Veio o PRONATEC mas antes teve que fazer o 2.208/2004, teve uma discussão razoavelmente grande e eu participei dessa discussão por conta de ter ido para França, as coisas não foram planejadas porque quem mandou a gente para França do governo, quando a gente voltou já era outro, depois que a gente voltou que fizeram seminário perguntando que vocês foram fazer lá? A gente explicou ninguém ouviu, e acabou, ai vem toda a discussão do 2.208/2004, mas como eu tinha participado da vigem a França a gente era convidado pelo menos aqui internamente, para falar opinar e etc..

E a grande crítica era, por isso que a França era importante, qual era o modelo na França, vou dar uma visão muito rápida, mas o ensino propedêutico geral equivalente a França é bom, quem vai no ensino médio na França são os franceses padrão, que pensa como francês, é o filho do francês que pensa como francês, e a escola é boa a aula é boa não tem problema.

Só que a população da França tem muito Imigrantes, e 30% dos alunos não conseguem acompanhar o ensino médio propedêutico da França, depois de um ano eles convidam esses meninos que não consegue acompanhar tudo, e convidam e perguntam, porque você não faz educação profissional aqui? Porque você não vai para o Liceu profissional? Se você fizer os dois anos e já tem uma profissão se você fizer 4 anos já vira técnico.

E: Então quem não aguentava o ritmo do propedêutico acabava no ensino técnico?

S2: Na prática a gente visitou algumas escolas e conversava com os alunos era o filho do português, o filho do argelino, não 100% mas você via que a coloração era essa não era o francesinho filho de Francês, e até um cara explicou isso para a gente, o Francês tem um modo de pensar de falar e de estruturar, você que a de coisa para gente tem um modo de pensar de falar é estruturar a lógica língua, eles são muito de estruturação muito cartesianos, mesmo e o cara que vem de fora o professor fala ele não entende, eles são dedutivos eles vão da teoria para prática, e o cara não vai bem lá, o cara sabe falar Francês mas o cara é filho de português, então esse aluno... E aí como são esses curso da educação profissional vão falar o curso de 4 anos que seria mais ou menos equivalente técnico nosso aqui no Brasil.

Eles tem disciplinas de formação geral são estritamente aquelas que tem vinculação com as línguas matemática e aquelas que tem relação com a formação profissional, se for mecânica línguas, matemática e física, história e geografia não tem, isso na formação geral, professores diferentes, língua, língua estrangeira, matemática e física e a parte profissional eles ficam um professor especialista às vezes dois 2, por um período de 2 anos com o mesmo professor, ele é um especialista ele é um profissional da área, ele é um técnico em mecânica e teve uma formação pedagógica complementar para ser

professor, e a tarefa com aquele grupo de 20 alunos é fazer com que aqueles 20 alunos aprendam o metiê, aprendendo a fazer, por que ao final de um período de dois em dois anos eles têm se tem uma primeira formação de 2 anos e uma outra formação complementar de 2 anos, que vira técnico, por isso que eu estou falando de 2 em 2.

Eles vão prestar umas exame nacional e se parrarem no exame nacional eles são técnicos e quem dá o exame não é o professor, é o estado nacional, então essa lógica que a gente tem de provinha e tal lá não tem essa lógica, a tarefa do professor é habilitar os alunos para fazer a prova e se ele fizer isso vc habilitou um técnico.

Segunda coisa a formação é essa, pedaço formação geral aquela que é necessária para a formação técnica, e a formação técnica, a prova é nacional os cursos os recortes de excursão mais estreito, você tem lá técnico em carrocerias automobilística, no Brasil funileiro, mecânico funileiro aqui não tem curso de mecânico funileiro, você aprende na raça, na verdades o SENAI tem uns cursos, mas lá não, é um técnico, o cara trabalha com motor de carro é outro técnico.

Ai você pode pensar nossa você vai dar uma formação de técnico só para funileiro, mas o cara sabe fazer a tinta do Mercedes-Benz, ele sabe alinhar carroceria do Mercedes-Benz, ele vai ser o cara bom que vai saber tudo sobre aquilo.

É bom se entender que lá não tem muito o que tem no Brasil, se aprende na prática, você aprende no emprego né, lá não, eles formam na escola, ele sai do curso habilitado a trabalhar, o estágio é no meio do curso, no estágio para desenvolver aquelas competências que na escola não teria condições de desenvolver, se tem uma máquina que não tem na escola ele vai lá e aprende, mas é um tempo de formação, não tempo de trabalho igual a gente faz aqui, ele vai com um conjunto de competências a serem desenvolvidas e tem que voltar com essas competências desenvolvidas. E aí você conversa de lado é tudo é muito diferente daqui, muito fora.

Daí vem a ideia de trabalhar por competência, que era para implementar a gente não implementou, não soube, não entendeu.

E: Essa é pelo decreto 5.154.

Isso de 1997, o que é competência? O que é feito lá na França, tem uma comissão de trabalhadores, estado, empresários, que se reúne quase continua e permanente, permanente paritário, alguma coisa assim, que fala quais são as profissões que vão surgir daqui 4 anos, vou precisar do mecânico de carro elétrico, daqui 4 anos vai ter muito carro elétrico, quais as tarefas que esse mecânico tem que fazer, na linguagem do empresário e do profissional, eles elencam as tarefas, eles chamam isso de dossiê profissional, a descrição de quem é o profissional, perfil do trabalhador, depois eles definem o diploma, o diploma é o nosso PPC do curso, no diploma é feito assim, pego as tarefas relaciona quais as competências para realizar cada tarefa, para essa tarefa você precisa dessa, dessa e dessa competência, por exemplo regular um carburador de carro, competência inclusive a competência de regular, regular o freio do carro, competência hidráulica, tal e tal competência, inclusive regular, pode ter Competências repetidas em tarefas diferentes, ai apaga as tarefas e fica com rol de competências você tem o rol de competências e uma associação com capacidade, capacidade são mais abstratas são mais relacionadas, eles não usam o termo habilidade, porque habilidade às vezes você fala que é manual e tal, eles usam o termo capacidade, competências e capacidades, as competências são específicas as capacidades são genéricas, taxonomia de Bloom se não me engano, na relação dos principais verbos conduzir, executar, projetar.

Para cada competência eles dizer qual é a capacidade correspondente analisam o conjunto de capacidades e olham dependendo do que se sobressai eles vão definir o nível do curso, se é operário e é qualificado se é equivalente ao tecnólogo ou se é engenheiro, então por aí que eles tipificam o curso, aí voltam nas competências e então você tem um conjunto de competências aí para essas competências eu preciso desses conhecimentos científicos, aí no outro eixo eles colocam as competências e esses conhecimento científicos, isso sim é uma matriz, que tem duas entradas de verdade, não que a gente faz.

Porque você tem dupla entrada a competência e o conhecimento necessário para ela, coeficiente científico, aí você tem uma descrição capacidade matriz,

descrição das competências, avaliação das capacidades, esse é o dossiê do diploma.

Um professor recebe esse diploma pega essa matriz gruda na sala de aula e ele tem que trazer tarefas do mundo real para dentro da sala de aula para trabalhar aquelas competências, isso aqui é um celular como é que o desenho celular? Vamos trabalhar com desenho, então ele traz um desenho do celular, ensina ler o desenho do celular, quando ele trabalha com todo aquele desenho do celular ele vai lá e risca aquela competência e conhecimento, quando ele terminar todo o mapa o aluno está bem formado.

Então eu vim com isso na cabeça, é pelo menos parece que não mudou muito desse modelo, eles só aperfeiçoaram, eu não vi direito mas desconfio que ainda tá no mesmo ciclo

Ai você vem pra cá não tem nada a ver com isso, a gente tinha 5 cursos técnicos, mecânica que vai de manutenção, a projeto nosso foco aqui ainda era projeto e para eles projeto a coisa do terceiro grau e não segundo, a gente projetava caixa de câmbio, produção automobilística, a nossa mecânica era uma mini engenharia mecânica, eletrônica mesma coisa, eletrotécnica mesma coisa, construção civil mesma coisa, e informática mesma coisa, e telecomunicação era o mais focado.

Aí vem a crítica também, sabe o contexto interno, o professor ensinava aquilo que ele aprendeu na faculdade, tinha os professores mais de oficina, os de teoria geral eram engenheiros, os de pratica eram em geral trabalhadores, experientes, vinham da indústria para ensinar, e tinha o pessoal da área pedagógica que dizia que nenhum dos dois era professor porque não tinham discurso pedagógico, formação.

Agora você tinha que ver a aula dos professores os mais ignorantes no sentido acadêmico eram os melhores professores, porque tinham postura, sabiam lidar essa postura em frente a máquina, não sabiam que ensinavam por competência mas ensinavam, o que é uma habilidade que hoje tá faltando, por isso que eu quis ressaltar hoje a grande dificuldade é você ter professores que ensinam a prática, com autoridade, por que a gente tá tendo concurso privilegia título, a gente sempre tentou colocar experiência profissional, então os cara

deu 10 anos não é de aula, não é de sala de aula que eu digo estou falando de mercado na área mesmo, se já trabalhou na indústria.

No último concurso tiraram essa coisa porque é difícil de avaliar, é só pegar a carteira de trabalho do cara de treino cara, enfim, é isso que falta um pouco, a crítica era essa do pessoal da formação geral, ainda existe um pouco disso aqui, que diziam que nem os engenheiros e nem os práticos eram professores.

E: Essa dualidade é muito forte mesmo e é presente até hoje não é mesmo?

S2: Entretanto na época tinha a visão de integrado era mais presente eu falei um pouco, mas deixa eu completar, havia tentativas do professor de matemática conversar com o professor de mecânica, para saber o que o professor de mecânica precisa para dar aula, havia tentativas que se concretizavam, para mecânica trigonometria ela é dada no primeiro ano e no livro de matemática não é dado no início do curso, é no segundo o terceiro ano, mas como mecânica eletrônica, construção civil, tinha uma necessidade precisava de trigonometria, porque em disciplinas como resistências dos materiais mecânica técnica tem como vida dessas áreas, na eletrônica também então dava antes e deixava alguns conceitos tipo matriz para o último ano.

E: Então na sua visão tinha uma troca?

S2: Não vou falar que era perfeito mas havia uma troca, e existia a tentativa de fazer os professores conversarem, e falar olha eu ensino isso e preciso disso tal e o professor da física e da matemática tentavam suprir essa demanda tentavam organizar o curso de forma diferente.

Eu já falei boa parte dos alunos no primeiro ano repetia parte deles abandonavam e os que lavavam, que sobrava ele até o fim, e a gente tinha altos índices de ingresso na universidade pública, da USP, etc.

Até ontem era assim, não vou falar do hoje porque eu não sei, Ai vem o Paulo Renato (Ministro da Educação) e fala olha a escola, os curso técnico integrado no fim sua forma dele para entrar na universidade, e tinha a história do BID, ai vem a 2.208, teve discussão eu participei dessas discussões os argumentos não são todos desprezíveis, que os nossos cursos eram generalista, pequenas engenharias, formava no fim para entrar na universidade.

O técnico tinha uma turma a noite mas era tipo assim 6 de manhã uma a noite, da mecânica que eu lembro eram 7turma de primeiro ano, seis durante o dia 3 de manhã, três de tarde, e uma a noite, essa turma da noite em geral ia trabalhar como técnico.

E: essa única turma era técnica então?

P2: Estô falando de maiorias 70% ia para a universidade, então a crítica tinha fundamento, saiu na Veja reportagem com Paulo Renato, quem foi meio pesada aí modula, foi uma linguagem, que eu falei, a lei não fala de curso modular.

O 2.208 é muito bem escrito entende, tanto que o Lula fica dois anos em uma reescrita, e o discurso era derrubar o 2.208, Lula não derrubou ele reescreveu.

E:Você acredita que é uma reescrita o 5.154?

P2: O 5.154 é uma reescrita estragando algumas coisas, deixa para lá depois eu faço essa crítica ao 5.154, é o seguinte ele queria mudar e existe um princípio de gestão, que é o seguinte, toda vez que você quer fazer uma mudança tem que destruir a espinha do velho, a espinha do velho era o integrado, então para implementar o subsequente e o concomitante, e expandir os técnicos e tem que quebrar a espinha do integrado se não o integrado drenaria todos os recursos, isso é uma tradução minha.

Mata o principal aí o novo nasce, se você não matar o principal não nasce o novo aconteceu isso então 2.208, e aí e aí que que acontece como é que a gente começa a estruturar, São Paulo (campus) entrou no primeiro momento, a maioria dos Institutos entraram no primeiro momento, que a final de contas a ponta de lança da educação profissional do Governo Federal.

Teve uma coisa engraçada que nasceu aqui no São Paulo Estado todo adotou, que é não marcar o curso como concomitante, você abre o curso o aluno se ele já tá formado para ele é subsequente, não tá formado para ele era concomitante, os outros estados não fazem isso, não sei se lá em Avaré vocês chegaram a fazer isso.

E: Se o vestibular de ingresso era feito sem delimitação?

P2: isso.

E: Não lá em Avaré é feito já determinando o curso.

P2: O centro Paula Souza, a gente e o SENAI subsequente ou concomitante , dependendo do aluno o curso é o mesmo,

E: A estrutura do curso é a mesma?

P2: Sim a estrutura a mesma, aí a gente fez alguns modelos e que a gente começou a criar alternativas, porque a gente tinha muitos professores de formação geral, começamos a trabalhar numa transição aí eu trabalhei bastante nessa transição,

O que foi a reação do CEFET na época, foi no seguinte sentido beleza vamos fazer o concomitante e o subsequente, tem professor de formação geral sobrando, vamos colocar o ensino médio, só que tinha limitação, tinha que ser até no máximo um terço da quantidade de vagas.

Abrimos 10 turmas ensino médio puro só que era um ensino médio diferenciado, a gente colocou projetos dentro do ensino médio, então você tinha o ensino médio mas três anos só que 4 horas do primeiro ano, quadrante segundo ano, 4 terceiro ano, era uma disciplina chamada projeto, a disciplina tinha metodologia mas, não tinha conteúdo, o conteúdo dependia da turma.

Então no primeiro ano tinha 10 turmas cada turma o conteúdo era diferente, o conteúdo era desenvolver um projeto sobre matemática, a metodologia era desenvolver um projeto, e a temática cada turma tinha uma temática diferente. Para você tem uma ideia, dos temas, as 20 maiores obras literárias da humanidade, o projeto era ler Os irmãos Karamazov essas coisas, eu chegava pra professora e perguntava, os caras leem essas coisas todas aí? Olha leem com vontade.

Mas o aluno fazia escolha de qual era o projeto que ele iria aderir, o projeto aderiu a turma entende, ele escolheria a turma que ele ia entrar.

E: Então as turmas de projeto eram misturadas?

P2: Sim, não sei se todo mundo conseguia a primeira opção, mas no mínimo na segunda, então era esse outra era sexualidade e adolescência, jogo de xadrez.

E: Então eram grupos de interações feitos a partir da ideia de projeto e cada um poderia aderir onde achasse melhor.

P2: Nesse projeto de xadrez os alunos estudavam as regras, aprendiam a jogar, estudar com regras avançadas, depois eles eram obrigados a organizar um torneio de xadrez no final do ano, organizar tudo, chaveamento, juízes, mesas, dinheiro patrocínio para o evento, todo ano tinha várias coisas, o outro era da água.

Tinha alguns das áreas técnicas, um era tornearia e fresa, era oficina mecânica, os alunos aprendiam nas aulas do curso técnico mecânica, todos eles os alunos gostavam era um sucessos, e a outra ideia que tinha sempre dois professores, e o aluno tinha que fazer relatórios de como foi o processo do projeto, tem alguma metodologia.

E: É o que se tentou fazer nos projetos integradores no formato atual?

P2: Quero voltar ainda nesse história do projeto integrador recente aqui, lembrando que eu falei no passado tinha alguma integração, e hoje não tem mais.

De um lado a escola se adaptou desse jeito criando o ensino médio, mas ainda tinha sobra de professores de formação geral, essa transição leva uns quatro anos, porque tinham curso de 4 anos ainda.

Eu ainda era diretor, já trabalhava na TI então a gente fazia um planejamento de quantos professores por cada área seriam necessárias, fazia uma projeção de 5 anos, e os concurso já a gente mirava para não ficar buraco, aí veio a ideia das licenciaturas.

Num decreto do Fernando Henrique, eu acho que a intenção dele não era essa, mas o decreto dele acabou sendo o Decreto que dizia que os CEFET'S tinham autonomia para criar cursos de formação para professores nas áreas tecnológicas, na verdade aquilo foi escrito para formação de professores para cursos técnicos, novo modelo de esquema, nas áreas tecnológicas física virou

área tecnológica, matemática virou área tecnológica e assim a gente consegue começar as licenciaturas.

E: E você começam as licenciaturas com a força de trabalho já existente?

P2: Isso, em 2001 começa a licenciatura em Física, eu acho que um ano depois começa a de geografia, aliada a isso tinha uma demanda que a gente já sabia que faltava professores de física algumas ideias que vieram com os dois 2.208 a gente na escola já tinha incorporado, criar cursos que tenham demanda, porque em 1909 a escola começou com mecânica, por isso que a mecânica dormindo na escola, tá lá no filminho histórico e tal, começa a se pensar em demanda. O CEFET começa abrir curso de turismo, eu já estava na direção.

Por que a gente criou critérios para curso de licenciatura que ter demanda identificada, e o grupo da geografia provou por A+B que tinha demanda, e até hoje eles continuam, pela área técnica que permitiu isso, então a gente começa a trabalhar do zero, essa é a reação da escola.

Ai o que vira o CEFET curso subsequente, licenciaturas e tecnologias, e começa a lutar e começa a evoluir para ter a engenharia, ainda em 98 faz um projeto com o MEC, a gente pede para fazer um projeto de engenharia, foi feito foi bem avaliado só que a SETEC barrou, porque eles achavam que não devia ter nas Escola Técnica engenharia, era mais política mesmo e era uma época que engenheiro estava em baixa ainda época do gelo que Virou Suco anos depois 2004/2005 volta o bom da engenharia, principalmente construção civil, mas na época a gente tinha feito uma de mecânica e uma de engenharia civil, dos bons projetos, mas barrados porque também engenheiros civis estavam desempregados, mecânico nem tanto.

Então aí começa então a retoma da engenharia, também no final do meu expediente mestrado é aprovada a engenharia aprovada aí essa esta foi a reação da escola.

Nesse meio tempo vem 5.154 então o Lula vem com o discurso de vamos mudar isso, eu já era diretor participei de algumas reuniões do tipo, tem que mudar, tem que mudar, tem que escrever, para você ver, tem uma certa

tristeza por que no fim o país fica muito dependente dos governantes, e não de uma política pública orgânica né.

Então no 2.208 tinha qualificação profissional, no 5.154 formação Inicial e continuada, que ninguém ainda disse se é uma coisa só, ou se são duas, é um curso de formação Inicial e continuada ou é um curso de formação inicial continuada? tem interpretações mas não tem um documento, uma portaria um negócio, e por que mudaram a formação Inicial e continuada por conta de pressão de sindicalistas que achavam qualificação profissional menor, formação é mais importante do que qualificação, eu passei uma reunião no ABC que a discussão era, temos que mudar o nome porque é igual o imperador que venceu a guerra primeiro tem que quebrar o nariz da estátua, não precisa quebrar a estatua, quebra só o nariz pra saber que tudo mudou.

E: Mas é típico do Brasil, nas alternâncias políticas ter esse negócio de deixar a marca, todo governo deve deixar sua marca.

P2: Bom, voltando o que era qualificação no período Fernando Henrique, passa a ser FIC (Formação inicial e continuada), e volta a poder ser integrado eu achei até ok normal, acho que tem várias regiões que integrado, tem várias cidades várias circunstâncias que o integrada faz sentido.

O 2.208 o subsequente e o concomitante como lá dizia que podia ser modular, como foi implementado isso? Pego cada semestre dou uma formação intermediária e fala que isso é um módulo, e o nome do curso virou modular, que deveria ser só curso técnico, virou modular porque podia certificar em módulo, e na prática não era nada módulo, o conceito do curso era sequencial igual era praticado antes, só que você pegou e dividiu em 4 pedaços e batizou cada um dos quatro, o conceito do módulo tem a ver com conceito de competência, é que você reúne no módulo um conjunto de competências ensina nesse modulo tudo que é necessário para esse conjunto competência,

Tem muito a ver com modelo francês um professor, um conjunto de conceitos e ensina tudo, é a matemática a física, aqui a gente continua disciplinar fragmentada e sequencial, disciplina 2 depende da disciplina 1 e pré-requisitos você continua montando o curso do jeito tradicional, sequencial, semestral só que batizando o semestre de módulo, então a implementação acabou sendo

desse jeito e as ideias da matriz francesa, ficaram só na palavra matriz, e a matriz do curso virou o sinônimo de PPC, que não tem nada a ver, em alguns cursos desta época a gente conseguiu criar uma tabela de competências por módulos, que ficou no projeto do curso, os cursos aprovados entre 1998 -2012 em alguns cursos a gente colocava uma relação de competências, um rol de competências não chegava a ser uma matriz igual francesa que cruzava conhecimentos.

E: ma não chegou também a ficar orgânico na construção do curso isso?

P2: Não, então dizer que na prática do dia a dia do professor não chega nada disso é verdade, o professor quer saber que aula ele vai dar, qual disciplina e qual o conteúdo que vai dar naquele dia e horário independente do que tá no projeto de curso, se é uma disciplina que ele nunca deu ele vai pegar o projeto de curso para saber por onde ele vai, acho que até hoje é assim, não chega.

Eu já fui diretor e não chega a gente não tem essa cultura.

E: Essas discussões não permeiam a prática?

P2: Acho que é essa sua área, pensa só eu estou fazendo mudanças e mudanças grandes, agora o que muda de fato é o público muda e o professor de área técnica se adapta ao público.

E: São mudanças drásticas ao longo da história, o perfil desse aluno não é mais aquele que quer só isso ou aquilo.

O perfil do subsequente mudou drasticamente a gente tinha um aluno que era Geninho deixou de ser Geninho, então você calibra a informação que você vai dar, calibra o conhecimento e deixa de projetar uma caixa de câmbio e vai mais para o B-A-B-A, para as disciplinas mais práticas tem mais peso, e tudo porque não existe como na França um rol de competências um rol de atividades que o profissional vai desempenhar o que é um técnico no Brasil? o que ele faz de fato?

A gente não define, a melhor definição que se tem é o catálogo de cursos técnicos mas esses catálogos são pobres e a CBO (Catalogo Brasileira de Ocupação) tem a visão do trabalhador do que é a profissão, a CBO faz pesquisa com trabalhadores e pergunta o que você faz? vamos pegar o técnico

de mecânico onde se pesquisa três a quatro trabalhadores e pergunta o que você faz? São relatadas as atividades dos trabalhadores que não conversam direito com catálogo da educação profissional, e que não conversam direito com a instituição que está formando o profissional, e nem com o professor que dá a aula.

Nos catálogos mais recentes começaram a relacionar os curso técnicos com a ocupação equivalente do catálogo, onde a CBO diz aquele cara aqui vai trabalhar ali, a França tem uma tradição de descrever as profissões mas nós não temos essa tradição, nós temos a tradição de descrever conhecimentos e habilidades, porque a gente não sabe definir o que é competência ainda, e competência também cada um defini da sua cabeça e isso não chega no professor e o que ele faz, ele se adapta ao aluno e vai dando aula e como não tem nenhum padrão a ser seguido o professor de área técnica a referência que ele tem é o da engenharia, o que ele fez, pega os livros da engenharia que ele fez, pega os capítulos e vai seguindo, no ensinou médio do Estado por exemplo existe um padrão, deve ser frustrante, e você nunca chega no padrão que eles querem, na área técnica não tem o padrão que ele quer por outro lado tem a exigência do mercado, nem por isso os cursos são modificados, isso nós aqui instituto.

Por outro lado tem Senai, Senac que tentam fazer essa pesquisa um pouco mais elaborada de qual a demanda de que o mercado, porque eles são mais próximos são mais vinculados e tem a obrigação de ter formação, eles tem maior demanda, com o 2.208 a demanda por técnico o técnico não é um cara generalista, é o cara que não faz tudo, o pessoal cisma em menosprezar o foco.

Você tem educadores em geral que acham que tem que ser sempre aberto, hoje os bons médicos são os especialistas, o mundo é de especialidades eu acho que tem que ter uma certa visão geral, eu acho que tem que abrir um pouquinho e aprofundar um pouco, porque se fica só na generalidade no fim você não faz nada direito, ao contrário à ideia do da Politécnia que tá muito em voga, a de que na Politecnia você tem que ensinar tudo, não cabe tudo na cabeça de um aluno de 15 anos, em 3 anos com politecnia e educação integral, esse é o discurso mais recente aí do povo.

Politecnia e curso técnico integrado são coisas distintas eu acho até que pode conviver pode se aproximar mas no técnico integrado você vai dar uma profissão específica focada, e a politecnia é uma visão onde você vai aprender todas as ciências, esse pessoal que veio com o discurso da politecnia para os cursos técnicos tem uma falsidade ideológica ai, eles sabem que não é a mesma coisa. Já conversei com eles são antagônicos, agora tá doido!!!! o pessoal para melhorar ainda mistura educação de tempo integral que é outra coisa, dá para conviver até dá pra fazer um curso técnico com uma visão inicial generalista, mas você tem que focar se você não forma técnico.

Técnico em eletrotécnica opera a cabine primária casinha que tem na porta de grandes empresas, existe uma norma de operação de cabine primária, o operador quem vai entrar na cabine, ele não pode pensar naquele momento, veja eu não estou falando que ele não pode pensar, ele deve pensar antes, mas no momento de operar, ele deve seguir a norma, primeiro porque tem uma norma, porque senão ele morre, piloto de avião tem que seguir a norma, primeiro faz isso , faz aquilo, primeiro põe a bota, abre a porta , olha para cima, olha para o lado, tem que fazer na sequência certa se não o avião não sobe, o cara morre na cabine.

E: A sua visão de ensino integrado o Instituto tem a meta de alcançar, a gente sabe que hoje a gente não tem ensino médio integral, a sua opinião assim de ideal de formato para o ensino médio integrado. O que é ensino médio integrado?

P2: Eu vou falar do 5.154 e eu chego ai, então liberam o técnico, mantem o subsequente concomitante, criou o FIC (Formação Inicial Continuada) mudar para FIC foi uma besteira ter mudado o nome, só criou confusão aí vem a legislação mais recente e fala que é FIC ou qualificação profissional, aí tem gente que acha que é três coisas, tem gente que acha que uma coisa só, ai tem o Pronatec diz que vai financiar FIC de 160 horas, só que isso é a lei do PRONATEC, bagunça mais ainda porque agora o pessoal acha que FIC é curso de 160 horas, tem uma confusão, não fala de modular, uma ideia que tentou e não deu certo, se não funciona é melhor tirar.

Eu acho que o grande problema do 5.154 é usar essa terminologia de FIC, no resto não tem mais não tem muita novidade.

A escola vira Instituto, virando Instituto os tecnólogos começam a perder espaços e as engenharias começa a ganhar espaço, na ideia do Instituto vem as proporções ali, 50/30/20, não veio da rede essa ideia veio MEC ou do Congresso foi uma ideia para evitar que os institutos virassem universidades, essa ideia de 50/30/20 na implementação dela ainda tá falando que é pela instituição na lei ainda está assim, só que a ai vem a política.

E: A política interna, aqui e São Paulo que forçou?

P2: É, porque eleitoralmente é mais palatável, a soma do interior é maior que a de São Paulo então, você passa mel na boca todo mundo, só que por conta disso você tem um problema, para oferta de curso superior você tem que ter massa crítica, os campus pequenos nunca vão ter massa crítica para ter cursos superiores.

Aqui a gente está com 5 Engenharias, você tem um grupo de professor de física um grupo de professores de matemática, que dão conta do currículo de física e matemática das 5 Engenharias, você tem umas cinco licenciaturas, o que pode ser como você ganha em escala você tem massa crítica, num campus de 70 professores onde 30% vão dar aulas nos cursos superiores, licenciatura, você tem uma tração da engenharia enorme por conta da Cultura bacharelesca brasileira, você abandona todo o resto e o negócio é ter licenciatura e ter engenharia.

Quais são os atrativos curso técnico integrado e engenharia, não por acaso somos dois cursos mais elitistas, deixa eu voltar na história.

Tem a questão das eleição, diretor é eleito, paritário aluno, professor e técnico administrativo que tem suas vantagens, é democrático, mas tem seus problemas, o populismo fica mais fácil de implantar.

Regra da universidade 70% dos candidatos a reitor é acadêmico, porque ele vai ter que converter docentes, na atual configuração do discurso é populista ele tem que convencer o técnico administrativo que a vida dele vai ser boa, e discurso acadêmico para técnico administrativo não cola, ele está preocupado

em saber se ele vai trabalhar 6 horas, se vai poder trabalhar nas férias em casa, se ele vai ter incentivo para qualificação. E aí o pessoal já vai me xingar, falando, que você não quer? Não é nada disso estou falando das necessidades da classe. Para o aluno, aluno não tem, ele quer bandeirão, quer saber se tem carteira boa, é bolsa e Bandeirão, convence o aluno, eu estou falando grosso modo.

E o docente é no discurso pedagógico, quais vão ser meus recursos para dar uma boa aula, qual o tipo de curso, só que aí para os docentes vai na parte pedagógica, engenharias e integrados que é mais fácil da aula.

E por último aqui o integrado tem uma mudança que eu considero interessante, não sei avaliar se é boa ou não, mas no mínimo é interessante é o vestibular para ingressar no integrado, essa entrada pelo currículo, eu tinha uma visão mais radical, acho que podia ser sorteio, e essa ideia de currículo tem um pouco de mérito, se a gente tivesse só ensino médio, o sorteio seria ideal por que? A gente quer ser modelo para outras redes, como você é modelo se você esta trabalhando com alunos selecionados, você tem que ser modelo trabalhando com as mesmas condições das redes, no médio eu defendia explicitamente o sorteio, tem uma visão concurso técnico é melhor concurso de ensino médio, tá eu acho que tem suas vantagens, porque você contextualize o conhecimento científico na prática profissional um se alimenta do outro, tá só que a gente não pode fazer nenhuma comparação porque a gente não tá trabalhando com a mesma com a mesma base, por isso que aquele curso em parceria com a Secretaria de Educação do Estadual se prestava a isso.

E: Sim alguns Institutos inclusive iniciaram pela parceria com o estado.

P2: Começou com esse modelo ai ficou fácil de expandir, essa seria uma boa experiência, ainda acho uma boa experiência, mas não deu tempo de fazer uma avaliação do resultado, antes do ciclo se concluir mataram a experiência, mas aí você sente que se esses alunos tivessem um desempenho melhor o aluno do da escola do Estadão que você tirou e a regra que era sorteio não poderia ter nenhum tipo de seleção diferenciada para pegar um aluno, um aluno ficou aqui outro ficou ali, depois você compra esses dois grupos, um teve

a formação junto com o Instituto e o outro, não eu acho que esse teria alguma vantagem(o do Instituto), não ia ser topo do Enem mas ia ser melhor, aí o projeto foi demonizado porque os professores são da outra escola, isso significa que não vai ter professor de geografia na nossa escola, é um corporativismo falou forte ai.

Então a eleição tem essas nuances que geram essas questões de você não tem uma política com P maiúsculo, na hora de fazer as coisas, nós vamos formar com esse objetivo.

Voltando a dizer tudo isso não chega no professor, mudou o ensino médio, mudou o ingresso no ensino médio, não teve reuniões com professores da formação geral, para falar, olha a realidade é diferente, o professor continua pegando suas aulas, vendo qual é a grade, o que ele vai fazer, e se ele consegue acabar.

Aquilo que estava na cabeça, ele vai se adaptar à nova realidade, tem discussões do tipo o autismo, as que estão na moda em todo e qualquer canto, suicídio, as questões de gênero, talvez,

Mas vem cá olhar agora você ensinava mecânica técnica não dá mais para o cara não vai acompanhar, vamos repensar currículo, isso eu não vi.

Aposentei esse ano, o ano passado e não teve. Vou te dizer mais a gente fez leis, a pior coisa de lei é que tem um cara lá em cima que decide e depois tem que fazer aqui embaixo, criaram a lei do PROEJA técnico, para incentivar PROEJA técnico, criaram a especialização em PROEJA, cai isso no campus São Paulo, quem abraça? A área de mecânica, os broncos que não são professores, abraçam o curso do PROEJA, que é uma população muito simples, diversificada, tem prostituta, passador de droga, tem tudo, não estou criticando nada só estou falando com era o curso.

E os caras não aprendem é outro nível, quem recebe? O pessoal da mecânica. E dá aula e ensina, tem a especialização de PROEJA, vai para sociedade e cultura, história, geografia, mais ligado ao pessoal das ciências humanas, essa especialização não teve um dia que um aluno do PROEJA ou

um professor do PROEJA Especialização, tivesse vindo conversar com a gente que estava dando aula no PROEJA.

Aí faz reunião pedagógica, discute o técnico integrado, porque o problema da Escola era o técnico integrada, aí os professores da área (mecânica) reclamam, e o subsequente e o concomitante?

Aí começa incluir nas discussões, aí das próximas reuniões pedagógicas ao longo dos anos a gente passou a perguntar e o PROEJA? A é a gente não pensou no PROEJA

Agora quem faz o discurso do Gramisci, da Ciavatta, da Kuenzer, daquele cara do rio Grande do Norte, da Marise Ramos, do Frigotto, que eles gostam do discurso da Politecnia, que é que domina o discurso das escolas, aí acaba que é que terminou o ensino das escolas, porque professor de área técnica engenheiro odeia esse discurso, não é que odeia, não gosta de porque para o pessoal da formação geral a discussão é importante resultado não tem importância.

Para o engenheiro o que importa é o resultado, discussão o cara fica lá duas horas de discussão com a área pedagógica, aí um cara que não veio pergunta e aí como foi a reunião, o que aconteceu? Nada.

E: É geralmente o diálogo.

P2: Porque tudo que foi discutido não entra na cabeça do professor que está dando aula no PROEJA, não aconteceu nada, para esse pessoal que tem esse discurso eles acabam sendo mais elitistas, eles são acadêmicos, e o acadêmico é elitista por natureza, é um elitismo que discursa sobre as necessidades do coletivo, mas eles não fazem parte do coletivo, essas é minha crítica.

Veja eu não sou de direita não, muito pelo contrário só que eu acho que a esquerda tem que ser mais inteligente, vocês querem ter uma visão social mais apurada? Vamos parar de discutir e cair na realidade do mundo né, então o que eu acho que é um curso técnico?

Eu acho que técnico integrado, é um curso que vai preparar para o trabalho, habilitar para uma profissão é uma coisa nobre, não é uma coisa secundária

não é menor, que seja uma profissão muito ligada as habilidades manuais ainda sim é nobre, formar profissionais para essas áreas, quem faz a comida para gente lá no restaurante é um profissional formado, nem que for em um FIC qualquer, onde ele aprendeu, higiene, limpeza, ou todo mundo vai ser doutor em pedagogia? Ninguém faça comida, primeiro não tem que ter preconceito.

O curso subsequente e concomitante forma o técnico de enfermagem que cuida da gente no hospital é tudo subsequente.

Para você ter uma ideia eu estou estudando a parte do censo que tem educação profissional o curso de maior oferta no Brasil é enfermagem, 70 – 80 % por entidades quem forma o técnico enfermagem é entidade privada, quem forma o técnico em enfermagem é a entidade privada.

E a gente está discutindo o técnico mecânico que vai ser engenheiro, a primeira coisa é valorizar a formação do profissional técnico, porque o pessoal acha que formação subsequente é formação Menor, formação alienada, aligeirada muito bom.

Só que é esse povo aí que tá lá trabalhando, em tese esse cara teve a formação cidadania completa no ensino médio, ah mas é ruim o ensino médio, a então o problema está lá no médio, volto ao que eu falei lá no inicio o grande problema do Brasil é o ensino médio.

O integrado é uma possibilidade você dar uma formação profissional e técnica de forma que essas formações se conversem, então eu não concordo com modelo atual de ter disciplinas, para você ver na legislação brasileira não tem disciplinas de formação geral, hoje eu posso falar com certeza até a última mudança da LDB eu não sei, depois dessa última mudança se aparecer esse termo lá, mas o termo formação geral era lá da LDB da década de 1970, de formação específica era lá da casa de 1970, hoje não existe essas categorias, então porque usamos isso ainda? Por que nós somos professores velhos e usamos categorias velhas, mas depois 1998, nem no 2.208, nem no 5.154 e em nenhum outro documento, do conselho nacional de educação.

O que vai existir são as áreas profissionais e áreas de conhecimento, formação técnica, aí você vai na resolução 2 do Conselho Nacional de Educação que vai ter que ser alterada a resolução 2 e a 6, fala o curso técnico integrado, não sei em qual das duas, que fala que o curso técnico deve ter tem mínimo de 3.000, 3.100 3.200, como o curso técnico tem 1.200, todo mundo faz a conta 1200 técnico porque não pode ter menos e 2.000 de formação geral, só que lá não falou isso lá disse que o técnico integrado tem que ter 3.200, então é o seguinte tem que atender todas as duas legislações tem que atender 3.200 , e na outra legislação mais as 2.400, se você não separar com as 3.200 já estava batida a meta, a gente que marca disciplina do tipo A e do tipo B.

Aí você vai conversa com o professor de matemática, a matemática não pode se submeter as demandas do curso técnico, a matemática é a matemática e a gente ensina matemática pela matemática.

Então não vem com essa de mexer com minha matemática que eu vou ensinar isso nesta sequência, e a física faz a mesa e português e matemática, o professor da área técnica minhas disciplinas são essas e pronto, não quer discutir essas coisas, conclusão aí o pessoal da área pedagógica vai lá e fala vamos fazer assim, se você pegar documentos oficiais da escola tem a grade com as separações, escrevi tudo isso para o ensino quando tinha uma proposta de organização didática, aqueles períodos de mandar proposta, contribuição, escrevi linha por linha, mandei para o reitor, vamos fazer disciplinas de formação geral e outra de formação específica, mas espera aí isso não é integrado.

Então vamos colocar disciplinas de integração, o hoje chamado núcleo articulador, tudo invenção, só que é o seguinte tem custo, aula tem custo quem paga é o povo, a única diferente é essa quem paga é o povo mas tem custo, eu sou contra desperdiçar recursos públicos, e não necessariamente quantidade de alta é qualidade, às vezes quantidade prejudica existe saturação a partir de um certo nível a quantidade estraga carga horária diária de aula, já tivemos umas experiências para trás, fazer cursos muito grande, fracionados em muitas disciplinas é sofrimento, todo dia ele tem uma prova de alguma coisa que ele nem sabe.

E: hoje em dia um curso técnico tem 17- 18 disciplinas nos cursos técnicos integrados na área da indústria.

Essa tradição de fragmentar, você não sabe né compartimentar vai contra a ideia integração, ai cria-se esse núcleo integrador, ai a gente tem que tirar de algum lugar, aí vai lá no núcleo comum, não mas tem que ter 2.400, quando você vai lá formação geral e não tem um grupo forte, estabelecido, foram lá e tiraram do núcleo comum, Itaquaquecetuba tem um currículo que a parte de Formação específica tem 600 horas das 1200, o resto núcleo comum, e 600 de núcleo articulador.

Chegaram a tirar a matemática do núcleo comum e colocar no núcleo articulador, que dizem que é matemática aplicada ao curso, ai o técnico em mecânica que vai formar lá eu não sei.

Então é discutível então esses são os conflitos aí que estão mal resolvidos, então o que eu acho, então não marque a disciplina não fala que disciplina A é núcleo comum, e a B é de outro lugar, você tem que formar o cidadão e tem que formar o profissional, para formar o cidadão e o profissional precisa de matemática, ai você não vai ter mais matemática, você vai ter exercícios da Matemática pode ser os exercícios da área profissional, e assim por diante para todas as disciplinas, dá para fazer desse jeito, sem marcar demais quem é, o quê.

E: Mas para isso é necessário repensar como o curso funciona para o aluno.

P2: fazer uma análise por competência, mas a ideia de competência não foi compreendida que a gente tinha na década de 1990 era justa posto, não era do jeito que eu falei onde os professores se conversavam, era um pouco mais integrado, tinha uma troca, as grades eram harmonizadas, hoje eu acho que está pior que isso.

E: Então em comparação você acha que funcionava mais na década de 1990.

P2: naquela época funcionava um pouco melhor, mas de novo aqui tem cento e pouco anos você tem uma cultura que é difícil de mudar, e uma cultura de como fazer as coisas também, as pessoas se adaptam, aqui é o seguinte,

mudou a regra o professor não fica discutindo, ele vê como está a regra nova, e depois de alguns dias ele já se acomodou na nova regra.

Teve uma mudança na educação e os alunos sempre são mais rápidos que os professores, nessa mudança a avaliação seria por área, a média da área, mudou-se a organização didática, só que os professores da área técnica não se atentaram, absolutamente não perceberam, o que aconteceu na reunião, nada!!! Se tivessem percebido, também não foram ouvidos, aí de repente um ano isso aconteceu comigo, eu sou macaco velho não sou novo, eu estou lá dando aula de mecânica técnica lá, e foram os primeiros ano das cotas, teve um mesmo ano que teve três mudanças simultâneas primeiro ano das cotas, mudou de três para quatro anos, e essa mudança na organização didática, bastante coisa mesmo, muitos problemas.

Ai eu Estou dando aula Metade da turma aqueles meninos de 14 anos criança ainda e a outra metade diversificada a gente não teve orientação de como professor para nenhuma dessas três mudanças, no ano seguinte dei aula como nos anos anteriores para a nova turma, metade dos alunos novinhos olhando com aqueles olhos grandes para a lousa notando tudo e a outra metade em silêncio perto mas só de corpo presente, vai interagindo começa a brincar faz exercício e os molequinho tudo responde interação, metade nada, ai você como professor fica meio perdido, você não tá preparado você não sabe o que faz, aí eu pego primeira prova metade vai bem metade desastre, eu não gosto de fazer análise antecipada dos alunos, para mim são todos iguais, não tinha percebido a mudança na configuração, eu percebi que alguns interagem outros não, aí eu vou na aula seguinte, olha pessoal vai ter umas aulas extras porque eu quero rever isso, aí um sacrifício para encontrar o horário, e mais engordaram o curso, reduzir o dia.

Olha como funcionam as coisas o Arnaldo achava que o curso tinha que ser três anos, ele achava que 4 anos era m desperdício, eu discordo dele, ele tinha a visão dele nacionalmente todo mundo estava mudando para ter 3 anos, ele acha que tinha que ser curso técnico de 3 anos, então 3.200 horas dava pra encaixar em um período com duas horas fora do período coloca educação física, um dia fora do período encaixa, dá para resolver.

No campus São Paulo começaram a trabalhar com esse curso de 3 anos, só que no meio do caminho grade velha do curso de 4 anos, compactaram para três, e aumentar a carga, ao invés de baixar 3.2000 para 3.000 o curso foi para 3.600 em três anos, então os alunos tinham aula de manhã, e de tarde assim meio que quase 9 horas por dia na média, só que como o pessoal ainda ajuda e coloca o horário todo bagunçado, tudo nesse mesmo contexto.

Consigo achar um horário marco uma reposição quem tá lá? Os menininhos de 15 anos, não era para vocês esta aula mas já que vocês estão aqui, e cadê aquele fulano, aquele ali, comecei a procurar o nome dos alunos, foi assim até o fim do ano, até que foi para o conselho de classe, ai eu descobri, 4 disciplinas da área técnica, eles passavam em oficina, metrologia, bastava você ter presença e realizar as tarefas, eu não estou criticando isso, mas é uma disciplina fácil de passar, eles optado por não estudar minha e estudar uma segunda e passaram de ano na somatória passavam de ano, só que mecânica técnica é a base para resistência dos materiais, que a base para projeto, se você não sabe mecânica técnica você não projeta, uma das atribuições do técnico é projetar.

Esse é um exemplo de como funciona, as coisas mudam, não chega onde tem que chegar, os alunos percebem antes do que os professores essa vantagem que vai gerar o resultado, nem sei como ficou, deu discussões mil.

Não gosto muito não, ai o que aconteceu então vai para o conselho e no fim a aprovação é pelo global, primeiro aluno o fulano de tal, aí quando cara que tem duas disciplinas na área técnica, o pessoal travava, mas ai ia para a avaliação global, ai o pessoal do núcleo comum se juntava em quantidade eles eram a maioria, e passava o aluno, sem competência técnica nenhuma, uma dificuldade do pessoal de entender o técnico, tem um menosprezo pela pelo técnico, não sei o que é, não devia ter técnico deveria ser ensino médio só, como a gente não pode fazer isso e trata como ensino médio.

E: Cada um trata de suas questões são, dois mundos, que essa coisa manter as barreiras, a integração ainda é um projeto a ser alcançado?

P2: Nesse sentido no campus São Paulo o integrado perdeu o sentido, engenharia tem sentido, tecnologia faria muito sentido, tecnólogo em

informática do campus São Paulo ele é empregado no segundo ano, começou o segundo ano já tá empregado, se quiser um estagiário vai procurar no primeiro, por conta da demanda de mercado, engenharias aqui faz sentido, licenciaturas aqui faz sentido por conta do tamanho da cidade da demanda, não tem professor de física na cidade de São Paulo, não tem no Brasil, só que você tem um curso de física que tem uma invasão enorme, tem vários motivos mas tem que ser tratado isso, desde valorização de professores, salário baixo, o curso é difícil.

Mas de fato os professores que dão aula no Brasil de ensino médio, 1/3 tem formação em física, 1/3 tem matemática, 1/3 são pedagogos, professores de português de qualquer coisa, educação física menos mal, que tem uma física, mais educada, piadinha infame.

Nos cursos cidade de 50.000 a 100.000 habitantes acho que o foco teria que ser o técnico e tecnólogo, por que é o que vai aderir mais localmente , e nas cidades intermediárias acho que poderia fazer alguns centros de formação de professores, ter campus mais focados, claro que quando falo de formação de professores você tem que reduzir o resto, porque tem a limitação de numero de professores, e tecnólogo eu acho que isso atenderia mais a necessidade local.

Mas isso olhando da sociedade para dentro, de dentro para fora é engenharia todo prefeito do interior quer a sua faculdade Federal, então ele enxerga a gente como a chance da cidade ter um curso superior, para depois falar eu trouxe a faculdade eu trouxe o Instituto Federal, de outro lado todo professor quer dar aula no curso que ele se formou. E aí que que você faz? abandona tecnólogo. Agora vamos para alguns números dos dados que eu estou olhando lá, 10 de 12 dos ensinos médios no país 9% é 9% do ensino médio no Brasil é integrado ou concomitante, a média na Europa é de 50%, se você colocar o subsequente nessa história esse 9% vai para 15%, na Europa é 50%, na Argentina é maior, no Chile é 30%, a gente está lá no fundo, 70% da dos cursos técnicos no Brasil, são subsequentes ou concomitante, não são os integrados, os integrantes estão nas instituições públicas, subsequente e concomitante estão instituição privada, no fim quem formam os técnicos são as instituições privadas e a gente forma a elite, aí você vê um perfil sócio econômico do integrado é maior do que o subsequente, ligeiramente maior,

mas tem uma diferença o subsequente à noite e o integrado é durante o dia, então público atende uma classe média, e o privado atende o povo. E aí só discute nesse Brasil curso técnico integrado, não vem um pedagogo discutir, perguntar como tá o curso subsequente, e se a gente falar que a mecânica em certa altura resolveu fechar dois integrados para abrir os cursos concomitantes subsequentes, aqui para gente é indiferente.

Ai veio o discurso que falta professor, principalmente de matemática, beleza não tem professor de matemática para a base comum, a gente fecha os integrados, dá para abrir a engenharia e mais dois subsequentes, e não elimina a tecnologia, então mantem as duas tecnologias, fecha dois integrados, abre dois subsequentes e põe engenharia, na mecânica fica equilibrado e ainda sobra professor para o núcleo comum, teve passeata na escola, movimentação, crucificaram a mecânica, o núcleo comum colocou todos os alunos do integrado contra a mudança, conclusão da história a força do fetiche é maior mecânica vai lá, luta e monta a engenharia, às custas de quem? Do tecnólogo.

Aí o cara vai lá e faz pesquisa no tecnólogo, vai na turma de Tecnólogo e pergunta, vocês querem curso de tecnologia ou de engenharia? 100% quer engenharia, só que ninguém contou para eles que se o curso for de engenharia, a concorrência é maior, e se a concorrência é maior você que tá aí no curso de tecnologia não vai entrar, não é para você. A pergunta certa é, você quer no Instituto um curso de tecnologia para você, ou o curso de engenharia para a classe média?

E: Mesmo a entrada sendo pelo ENEM?

P2: exatamente por isso, eu acho que tem umas discurso pedagógico bonito e tem uma prática que é distante, a prática é elitista, o discurso pedagógico uma coisa a prática é outra, tem um discurso pedagógico, não estou dizendo que todos são assim, esse discurso no fim ele segrega, meio duro que eu falei mas é a minha opinião.

Acho que atendeu ai o que você queria né?

E: Claro professor, obrigado por ter disponibilizado tempo, a ideia é essa enriquecer a pesquisa mesmo, trazer elementos da sua prática das suas vivências.

P2: Mas pra você ver como é duro, o PT da Dilma grupo era mais pragmático, em relação a educação, eram mais objetivos, o PT do Lula era muito sindicalista, então várias dessas ideias que vem carregada no 5.154, vem do grupo sindicalista.

E:A equipe da Dilma era mais concreta, você chegou a trabalhar com as duas equipes, a do FHC e a dos governos Petistas?

P2: dois ano com o FHC, o período Lula inteiro e um pouco da Dilma lá no Instituto e depois na SETEC, o PRONATEC não citava integrado, até que chegou um monte de programas picados dentro de um único arcabouço, mulheres mil, aquele outro chamava jovem trabalhador, em parceria com a empresa, acabou colocando tudo embaixo do PRONATEC-FIC, então o PRONATEC, não criou nada de novo, pegou o dinheiro que ia para o Ministério do Trabalho que é do FAT, e jogou dentro do PRONATEC.

E: e na SETEC as equipes tinham o perfil dos governos ou eram órgãos puramente técnicos?

P2: Vou falar alguns defeitos do Paulo Renato, a ideia era, construir escolas o governo não tem dinheiro, então vamos criar um modelo parecido aos colleges, americanos, com fundações vão ser donas de escolas técnicas e que vão cobrar cursos, e a gente vai dar dinheiro para montar estrutura, então tem dinheiro do governo a interage com comunidade, vão interagir com as empresas e vão cobrar do aluno.

Realidade, no Brasil o aluno de curso técnico não tem dinheiro, se ele tiver dinheiro e faz curso superior, então não vingou o modelo, então ficou um monte de escola que não tinha, Indaiatuba tem uma escola, gestão privada mas o financiamento 100% empresas e prefeitura, dá pra contar mais uma ou duas, aí a gente recebe um monte de escola Caraguatatuba, Bragança, Salto, São João da Boa Vista, São Roque, Guarulhos, é tudo escola dupla, que tinha o prédio ou o prédio não estava pronto quando.

E: E esse modelo Future-se era algo assim isso?

P2: Não estudei muito ainda o future-se, não porque também não tem muito que estudar, lançaram um documento de ideias, fraco.

E: Ainda vai demorar para a gente saber o conteúdo mesmo projeto, mas esse formato de capturar recursos na iniciativa privada, e ela estar mais dentro da escola, é bem parecido você não acha?

P2: Tem lados bons e lados ruins eu não sei, tenho amigos que estão defendendo tem aqui agora só que a grande massa tá sendo contra, como não demonizar as empresas lado manter a educação como sendo pública, por outro como manter o bem público, sem demonizar ao capital.

O pressuposto do futuro é a seguinte e muita gente dizendo isso há muito tempo que a universidade brasileira não tem dinheiro para se manter no formato que está. Esqueci o número mas percentual de alunos que estudam em universidades públicas no Brasil é irrisório 10%, esse volume de alunos não está na pública, o volume dos técnicos não tá na pública, volume do técnicos ainda mais, o volume dos cursos superiores a maioria não está na pública.

Eu não vejo como um grande pecado cobrar nas públicas, o mundo inteiro a muita gente no mundo faz isso, o curso superior no Canadá é assim até nos técnicos nos colleges, em Toronto e Vancouver é assim, as instituições são de gestão privada, são instituições públicas mas a gestão privada, elas cobram taxas na Inglaterra também é assim cobram taxas, o governo dá dinheiro proporcional ao número de alunos só que tem alunos pagantes, na Inglaterra eles cobram taxa, o aluno paga uma parte, o governo paga uma parte e a empresa contribui, só dá para cursos que tem aluno não pagante, no Canadá e não são caras as taxas 200 libras anuais, tipo a gente pode ser muito mas não é não é muito 220 libras, no Canadá é diferente, tem taxa e o governo não ajuda mas ajuda a escola, então a escola tem que buscar dinheiro com empresas, só que o governo da bolsa para o aluno.

E: É o voucher educacional.

P2: O governo paga o aluno e o aluno escolhe, ai você gera uma seleção natural de instituições de ensino as ruins não vão ter alunos, e as boas vão ter,

você cria um critério de mercado para a educação, então eu não sou contra que tenha cobrança para quem pode pagar. Talvez isso seja um formato, vamos esperar.

Trabalhar com os governos era assim, Fernando Henrique era pouco dinheiro para investimento, lá tinha PFL e PSDB no governo, o PROEP foi PSDB o pessoal que cuidou do PROEP era PSDB, a secretaria (SETEC) era do PFL, no fim do governo teve um atrito, saiu o secretário e entrou alguém do PSDB, criavam se metas nunca foi cobrado, nunca foi avaliado, a única cobrança era que não tivesse integrado.

Na época do Lula os dois primeiros anos do Lula a dureza continua , a gente tinha Sertãozinho, que Fernando Henrique queria que fosse comunitário, entra no PROEP para ser comunitário, ele queria que Sertãozinho entrasse no PROEP para construir o projeto, você também começou sem prédio, o Fernando Henrique tinha a portaria de funcionamento para Sertãozinho, eles queriam que fosse comunitário mas ai a gente resistiu lá e foi empurrando, o Lula entra e Sertãozinho passou a ser tratado como campus, uma unidade o CEFET era tratado como unidade, depois de 2 anos saiu o prédio, começou a ter mais dinheiro, no segundo ano governo Lula começou a ter mais dinheiro no MEC, fecharam os buracos da inflação a caixa d'água encheu, eu perguntava para um cara do próprio PT, vai ter dinheiro para sustentar todas essas escolas depois? Ai ele me disse, teve um período grande que a gente teve que segurar, a gente segurou agora vai ter dinheiro, aí começou a expansão.

O trato com o Haddad foi muito bom, ele atendia a gente mais a equipe da SETEC tinha uma equipe da educação, dos Institutos, começou ter mais gente trabalhando, então foi a época de ouro dos Institutos Federais com o governo Lula.

Teve a expansão^{1,2,3}, o período Dilma era mais de cobrar, cadê o campus? Tinha que inaugurar 10 inaugurei 5 cadê os outros? Ela era mais exigente!

A gente não interagiu com ela, o Ministro era o Mercadante o secretário era Marco Antônio que era da mesma escola, Marco Antônio eu era o feitor do Marco Antônio, eu tinha que chamar os reitores e cobrar, mas como eu era da rede era tranquilo, tem dinheiro sobrando vamos gastar o dinheiro.

E tinha muita incompetência, porque começou a ter muito dinheiro, as pessoas não estavam acostumadas a gastar com bons projetos, é um mantra, é mentira que não tem dinheiro, o que faltam são bons projetos, sempre que você tem um bom projeto você vai ter dinheiro, e essa época tinha muito dinheiro sobrando, e faltava bons projetos, faltava equipe para fazer, era para ter 50 escolas, planejou e reservou vagas para São Paulo, faltou perna, e aí e também tem um pouco de política, o Modena (Reitor na época da captura da entrevista) viu que só construir escolas não dá, pequenos refeitório, auditório e ginásio não tinha,.

Davam 4 milhões para gente construir uma escola então agente começava a escola com sala de aula, biblioteca, lanchonete e a administração, tem todas as escolas começaram escola começaram assim, depois escola sem aluno você fecha, escola com alunos não fecha, vamos colocar o mínimo de alunos na escola, nosso medo era fechar escolas, medo de fechar escolas era real na época do Collor, de acabar com CEFET, aí de repente começou a ter dinheiro para construir escola nova, Sertãozinho só sobreviveu porque tinha aluno.

Um dia o prefeito disse que não ia dar mais dinheiro para sustentar Sertãozinho, os alunos foram na câmara, eles fizeram barulho e aprovaram lei específica, quando você foi aluno na escola ela tem vida, então eu e o Arnaldo construímos a escola com o mínimo que ela tinha que ter, com dinheiro deram.

E aí a gente entregou praticamente 30 e o resto estava encaminhado, o Modena capturou a grande insatisfação dos professores novos, aqui não tem isso aqui não tem aquilo, então ele foi sanando dificuldades que a gente não percebia, porque não estava preocupado em satisfazer as necessidade dos professores da escola, com esse discurso ele ganha, e o dinheiro que era para construir outras escolas, foi para expansão, e a gente tinha o foco mais no subsequente, e da vida rápida para escola.

E: Mas as escolas começavam assim, pelos cursos técnicos.

P2: Não era que não teria integrado, não estava fora do desenho de uma escola o integrada, mas primeiro de abria concomitante e subsequente, porque? Você trazia os professores da área técnica, montavam os laboratórios, montavam a cara da escola, depois vinha a tecnologia a licenciatura e por

último integrado. Porque ai já tem professores e massa crítica para o núcleo comum, tecnologia usa esses professores, ai você finaliza com o integrado, isso causou insatisfações dizendo que a gente era contra o integrado ai é política.

Com a Dilma então era mais uma pessoa mais objetiva o pessoal ideológico da SETEC saiu o pessoal mais vinculado aos sindicatos saiu, ouviram mais o pessoal da rede, e a interação com o sistema S foi maior, era a forma da Dilma conseguir apoio das Indústrias, o pessoal ainda tá batendo cabeça.

Professor 3

E: Gostaria de saber um pouco sobre sua trajetória acadêmica.

P3: Bom eu me formei técnico em mecânica aqui em 1982, no mesmo ano a escola abriu uma licenciatura junto a Universidade Federal de São Carlos, abriram vaga para os professores e alguns alunos, prestei o Vestibulinho e acabei fazendo uma licenciatura plena, o antigo esquema 2, acho que nem existe mais essa opção, e me formei em professor de mecânica em 1986.

Depois eu fiz bacharelado em física na USP, mestrado em física e doutorado em física me formando em 1986, em 1987 eu entrei aqui como professor e estou aqui até hoje na área de mecânica que eu tinha a licenciatura.

Já fui coordenador da área, auxiliar de coordenador da área, já fui chefe do núcleo técnico pedagógico, já fui diretor de ensino, já fui diretor de pesquisa e pós-graduação, fui chamado para ajudar na implantação do Instituto de Brasília, fui coordenador do primeiro mestrado aqui da unidade de São Paulo, e atualmente dou aula na graduação e dou aula no mestrado de engenharia mecânica.

E: Então toda sua experiência foi aqui na instituição, você tem outras experiências em outras instituições ou na indústria?

P3:Trabalhei na Esca (Engenharia de Sistemas de Controle de Automação) como auxiliar de controle da qualidade, eu faço avaliação de cursos pelo MEC.

E: Mas a sua ideia era ser professor desde sempre?

P3: Eu não tinha ideia de ser professor!!! Acabou acontecendo, prestei o vestibular para aquele curso passei, foi até curioso, em uma eleição que teve eu estava em uma reunião de mesários encontrei um antigo professor daqui, ele disse estão precisando de professor lá na escola, eu entrei como professor substituto em 1987 eu já tinha feito o concurso, ai enquanto eu era substituto apareceu uma vaga fui efetivado e estou aqui até hoje.

E: A sua relação com as discussões sobre educação elas foram constantes, ou foi um processo mais truncado, como foi o processo de se tornar professor?

P3: A gente sempre tinha né, as semanas de planejamento que eu acabava participando bastante até na escola, mas depois acabei entrando mais na administração, fui supervisor pedagógico da escola, depois fiquei afastado fazendo doutorado nos Estados Unidos por dois anos, quando voltei, entrei como chefe do núcleo pedagógico, ai comecei a aprender bastante sobre educação, comecei a ir bastante para Brasília, e hoje entendo bastante de educação, participo também do Fórum de Educação Profissional do estado de São Paulo tem representantes do Instituto, do SENAI, do Paula Souza, ela é meio informal, mas já tem uns 10 anos.

Começou com aquela conferencia de educação de 2006, começou lá e as pessoas gostaram de se encontrar, se encontravam para planejar e gostavam de trocar informação, e desde lá tem acontecido, eu participava porque era diretor de ensino aqui e mesmo depois continuei participando, tem até um evento terça feira que vem, vai ser na Paula Souza as 9:00 da manhã.

E: E sobre essas ultimas discussões sobre educação , reformas, a BNCC e a reforma do Ensino Médio?

P3: Tenho!! A história toda sobre a reforma eu achei interessante assim, forçar as pessoas fazerem ensino médio igual pra todo mundo não funciona em lugar nenhum do mundo, na Finlândia que é um exemplo de educação para todo o mundo, 50% da população faz o ensino médio mas já é para o curso técnico, eles não fazem ensino médio visando fazer ensino superior, isso é mais ou menos uma regra no mundo, tirando alguns casos diferentes como Coréia que 70% da população tem ensino superior, você vem da Europa em média 50%

vai para o ensino técnico, porque assim tem gente que não gosta de estudar e se vira muito bem!

Meu irmão por exemplo, ele fez técnico em mecânica pelo SENAI, começou a trabalhar na aviação hoje ele faz manutenção para a GOL do Brasil e tá muito feliz com isso, ele não gosta de banco escolar, já perguntei várias vezes se ele não vai fazer um curso superior, ele não quer!!! Forçar as pessoas que não gostam a fazer isso acho que é meio estranho, tem que se dar uma opção pra isso, e a opção é a educação profissional.

Esse é um ponto, outro ponto é quem gosta você tem que ter opção de fazer, por exemplo tem gente que gosta mais de ciências exatas, tem gente que detesta, pelo caminho que foi acho que está bem razoável, você dá opção para o cara fazer o núcleo que é a BNCC que é o que vai ser cobrado no ENEM igual para todo mundo, e quem gostar mais de física faz mais física, faz mais ciências exatas, quem gosta mais de história faz mais história, faz mais sentido para as pessoas. Tem pessoas que nunca vão entender porque aprenderam matrizes na escola, eu sempre gostei e tem gente que não gosta que não quer saber, eu acho que não tem que atrapalhar a vida das pessoas.

Eu acho que a BNCC não sei como ficou a estrutura final, eu não olhei, mas é questão de concertar, e essa coisa de fazer uma parte do ensino médio igual pra todo mundo tá certo e deixa uma parte optativa como é base no resto do mundo.

Ontem o pessoal estava falando do julgamento lá do Tofolli de você deixar os dados livres para o ministério público ou não, em 185 países que a gente tem 200 no mundo em 185 o ministério público tem acesso a esses dados, porque no Brasil seria diferente e vai acabar sendo, então se é uma tendência para facilitar as investigações, é aqui que tem alguma coisa de errado se aqui é diferente, não quer dizer que aqui é melhor, que o país é melhor, é que aqui está errado e estatisticamente aqui é porque se quer proteger bandido.

E: Na década de 1990 com o Decreto nº2.208 vem a flexibilização e modularização que separa o ensino médio do ensino profissional, queria saber se naquele contexto ficou claro para vocês eu eram professores o que era pedagogia das competências, como se ia trabalhar, se isso já era naturalizada?

P3: Nos cursos técnicos competências é uma coisa que aparece naturalmente, é uma coisa que o pessoal que vem da educação que não é área técnica não consegue entender, competências na área profissional ela aparece naturalmente.

Porque as coisas acontecem assim, a pedagogia das competências nem se conseguiu falar em pedagogia das competências, se você vai na França por exemplo as coisas como estão lá eles nunca falaram em competências e já está em competências, se você olhar como estão sendo os cursos o técnico em mecânica é um cara que consegue fazer isso, isso e isso, identificar aquilo como competências.

No Brasil obviamente adotou um caminho complicado para as competências e isso acabou atrapalhando a história, aqui no Brasil é a capacidade de mobilizar habilidades e conhecimentos e atitudes de determinada forma e isso é ruim. Na França competência é você conseguir realizar alguma coisa, é você usar uma peça, o que o aluno tem que fazer no final do curso aí você vai olhar lá, o aluno tem que saber usar uma peça com tal precisão e isso é cobrado, ele tem que fazer uma prova nacional e aquilo é cobrada, então é uma regra de jogo muito clara. (pagina 10 capítulo 3)

O meu caso eu vim acompanhando o processo do Decreto nº 2.208, como eu estava na administração eu fazia parte de um grupo que estava discutindo essa história, para entender o que estava acontecendo naquela reforma.

Assim o curso técnico já estava com problemas a muito tempo, mesmo quando eu entrei aqui já tinha grupos trabalhando em reforma do ensino médio, porque as pessoas vinham para o ensino médio e não iam para o mercado de trabalho. Tinha várias propostas mas eram curriculares, mudar um pouquinho os conteúdos então e nunca chegou numa coisa palatável substancial crítica, teve uma pressão muito forte de relatórios do Banco Mundial, inclusive lá com o Claudio de Moura Castro que era muito crítico, porque os cursos técnicos são caros, precisa de pessoas qualificadas, de laboratórios de insumos, tirando os de gestão, o resto é muito caro, aí você gasta muito dinheiro e a pessoa não vai usar aquilo pra nada. (Pagina 3 capítulo 3)

Tive colegas que se formaram comigo técnico em mecânica e foram fazer medicina, isso é criticável porque o país está gastando dinheiro com isso, existe uma estimativa que se a pessoa se formar em técnico em mecânica e

trabalhar 5 anos no mercado, esses 5 anos pagam o investimento que foi feito nele, mas se ele não trabalha nada então esse dinheiro foi mal investido, foi gasto e não vai dar retorno pra sociedade, não vai dar retorno para o país, existem coisas que a pessoa sai melhor formada, mas quem disse que isso vai acontecer.

Essa é uma crítica forte até hoje!!!! Esse dinheiro está sendo investido e qual retorno que está dando? Ninguém responde isso objetivamente, mostrar números ninguém faz, mostra-se muito os gasto mas em retorno.

Agora o que volta de retorno nessas condições?

Porque assim a nossa sociedade ela não valoriza curso superior, a gente tem uma sociedade que vem da nobreza aqui todo mundo quer ser nobre, todo mundo quer ser o senhor de Engenho, em outros países, na Europa, nos E.U.A as pessoas não tem problema em varrer chão, eu não tenho, porque minha família é de imigrantes, mas a sociedade brasileira em geral tem, todo mundo quer ser o patrão.

E: E isso está diretamente associado ao ensino superior?

P3: Sim, todo mundo quer fazer o ensino superior. Também se você for na Europa um operador de máquina, ganha 3.000 euros o chefe dele ganha 3.500 euros, a diferença de salário de quem existe, entre ter um curso superior ou técnico é muito pequena, aqui é absurdamente grande.

E: Nesse contexto do Decreto nº2.208 teve algum período de formação.

P3: Não, não teve, A gente ia conversando entre a gente, assim algo organizado não teve, depois do Decreto ter acontecido, foi explicado o que ia acontecer e o que precisava mudar.

Porque a LDB saiu em 1996, Decreto nº2.208 é meio que uma consequência da LDB, se você olhar a LDB e verificar como funciona a sociedade o Decreto 2.208 é uma consequência da LDB que já vinha acontecendo.

Não sei se você sabe mas naquela época já existia o curso integrado, não se chamava assim naquela época, eram 4 anos, mas você podia sair com diploma de médio no 3º ano, e a maior parte dos alunos ia embora, não faziam o 4º ano pra fazer o curso técnico, 3 anos e não ia forma quase ninguém, porque a maioria terminava o 3º ano e não levava o diploma de técnico, muito complicado isso.

E: E na transição para o Instituto Federal como foi?

P3: Mas teve um pessoal que não gostou dessas mudanças do Decreto 2.208, ai trocou o governo, saiu o Fernando Henrique entrou o Lula ai teve o Decreto nº 5.154, o que é muito curioso é que ele é igualzinho ao Decreto nº 2.208 com a mudança de uma virgula e uma palavra, uma expressão a mais.

Só que o 2.208 está representado na LDB, porque não era só isso de quebrar o curso técnico, o 2.208 tinha os cursos de tecnologia, a definição por áreas de conhecimento, várias coisas, eles mudaram de curso pós-médio para concomitante, mas acabou que com o Decreto nº 5.154 acabou permitindo o curso integrado, basicamente isso.

E: Com a mudança de governo tem também uma mudança de paradigma, por que na década de 1990 as competências era o mote, quando muda a equipe do MEC, começa a elaboração de novos documentos, o documento base, junto vem o movimento de expansão dos IF'S com o trabalho como princípio educativo o que mudou?

P3: É que assim o pessoal forçou as competências, vários grupos não concordavam com as competências, competências era uma ideia nova, do Perrenoud, até ele achava que era muito cedo para começar a usar essa estrutura, as empresas já estão usando a muito tempo.

E: É uma Linguagem de mercado.

P3: O que acontece no Brasil é que complicou muito a definição de competência no Brasil muito ruim, a que se usa em outros lugares é muito mais clara e muito mais simples. Competência é a capacidade de se fazer uma coisa bem, a definição da França da Espanha.

Agora aqui teorizou muito a coisa, o Brasil tem a capacidade de fazer isso, pega uma boa ideia começa a trabalhar muito teorizar muito acaba estragando a ideia.

E: Do que existia como pratica para o professor na década de 90 no período FHC e depois nos Governos Lula, a mudança de paradigma mudou alguma coisa na prática.

P3: Na pratica em sala de aula, não mudou nada, mas é o que eu te falei, a história das competências na área técnica e oficinas ela existe, eu fui avaliado por competências de 1979 à 1982.

Na área técnica a competência vem de forma natural, você chamando de competência ou não chamando de competência. Acho que os grandes teóricos

da educação tem uma dificuldade com isso, porque eles não vem da área técnica e profissional, eles não entendem essa ideia, se viessem seria muito mais natural.

E:Pensando no ensino regular da década de 1990 você vê diferença em relação ao ensino médio integrado de hoje?

P3:Olha não existe diferença nenhuma, os cursos, os conteúdos dos cursos eram feitos para os cursos na década de 1990, por exemplo na matemática dava um pouco de cálculo integral.

O pessoal da formação geral, eles adequavam os conteúdos as necessidades que cada curso precisava, cada curso tinha uma organização diferente.

Está certo que naquela época a instituição tinha 6 cursos, hoje temos 40 cursos diferentes ou mais, então é difícil de gerenciar essa dinâmica, na época eram 6 então era mais fácil de lidar e também acho que uma das coisas boas daquela época era que você tinha técnicos dando aula.Com a mudança e inserção dos cursos superiores, começaram a vir pessoas com mais perfil de engenheiro.

Engenheiro não consegue dar aula direto para técnico, a visão deles é diferente a área é diferente.

Quando você vai no seu mecânico de carro, o cara tem que ser técnico, tem que olhar o carro e saber qual o problema, você tem que ter aquela prática que te leva a resposta, você tem que saber que é o sensor que entupiu, você sopra desentope e o carro volta a funcionar.

O engenheiro não tem esse conhecimento do carro, ele tem conhecimento da teoria, ele sabe como o carro funciona, ele vai acabar resolvendo o problema do carro, mas ele vai resolver em 1 mês estudando o carro, e vendo como ele funciona.

Um técnico tem que saber, é uma coisa que acho que os engenheiros eles tem o conhecimento mais generalista que é bom também ter, mas para quando você vai fazer o projeto.

Um professor técnico ele consegue passar o necessário, o comportamento dele é igual ao que o aluno vai ter que ter no dia a dia, o engenheiro sabe até mais, mas é generalista.

Na França um cara que vai ser professor de funilaria, sabe fazer funilaria de tudo, ai você pega o cara que quer ser professor é dá algumas aulas pedagógicas, da uma formação pedagógica.

Uma coisa que a gente discute muito com o SENAI, tem até uma certa briga, para ser professor você precisa de que? Saber ensinar ou saber fazer as coisas.

Imagina que você é um professor de Padeiro o que é mais importante, saber ensinar ou saber fazer pão?

O fazer pão é muito coisa complicada, então ele tem que saber fazer pão e a parte pedagógica, você dá uma complementação pra ele conseguir ensinar a fazer pão.

Não que ensinar não seja importante, mas todo mundo já ensinou alguma coisa para outra pessoa, então todo mundo entende mais ou menos isso, como é o processo de ensinar, ai se você der umas diretrizes gerais rapidamente o cara consegue performar como professor sem muita dificuldade mas saber fazer o pão ele tem que fazer.

E: Então pensando assim, nesta nova reforma foi muito discutida a questão do notório saber.

P3:O notório saber é para dar conta desses casos, principalmente na educação profissional, o notório saber tem vários problemas também, acabei de ver uma pesquisa, dos professores de física do país quantos são formados em física, apenas 20%.

Se você pegar um engenheiro que sabe física, faz uma complementação pedagógica com ele, é melhor você colocar ele pra dar aula de física, tem pessoas de Educação física dando aula de física no país, a coisa no Brasil é caótica, um buraco na formação principalmente em física e química.

E:Sobre ensino médio integrado você acha que funcionava melhor antes ou agora?

P3:A direção tinha mais controle sobre os professores naquela época, ainda sobre resquícios da ditadura, as pessoas tinham mais receio de não obedecer as regras, então você colocava regras, olha esse curso, o conteúdo é esse, então você tem que ministrar esse conteúdo, as pessoas seguiam isso, atualmente você não consegue convencer o professor a seguir os conteúdos que tem que ser dados, cada um chega na sala de aula e faz o que quer.

Essa história de que os cursos são integrados no país ainda não vi, integrado como deve ser, com a área técnica conversando com os professores da formação geral e vice e versa, não tem nenhum.

Naquela época também não era integrado, mas era melhor, mas o que era feito no papel era seguido.

Atualmente nem o que está no papel é seguido, nem o que está escrito no papel é tão bom quanto o daquela época.

Naquela época você conseguia adaptar melhor os conteúdos, o pessoal do técnico em eletrônica precisava de números complexos primeiro que o pessoal da mecânica a gente da mecânica via outras coisas porque a gente ia precisar, mas lá isso acontecia, atualmente não acontece.

E: Atualmente existe algum movimento de troca, entre a formação geral e a área técnica?

Tinha um grupo eu até participei que estava tentando montar uma grade mas não funcionou.

Existe até uma briga, muito feia, a gente fala que forma um técnico integrado ao ensino médio, o pessoal da formação geral fala, que isso aqui é ensino médio integrado ao técnico, então esquece não funciona.

Funcionava melhor porque você tinha os conteúdos e as pessoas seguiam o que estava no papel, atualmente nem seguem. Atualmente tenta democratizar tudo!

Porque não era discutido (na década de 90) aquilo era feito e as pessoas seguiam.

Tem essa história da Pró-Reitoria de Ensino de projeto integrador, títulos horrorosos aliás, mas se o curso é integrado você não pode ter só o projeto integrador o curso tem que ser todo integrado.

Não tem curso integrado, não funciona, as duas áreas não conversam, uma infelicidade, mas não conversam.

E: E você acha que é uma especificidade do campus, por ter essa dimensão?

P3: Pelo que sei é no país todo é assim.

E: Olhando numa perspectiva geral de educação técnica no Brasil você acredita em alguma alternativa para esse nível de ensino profissionalizante.

P3: A reforma do ensino médio do jeito que foi feita talvez abra um caminho, ao que me parece o integrado não funciona, então o que eu consigo imaginar é assim, esquece o integrado e faz a reforma do jeito que está, você faz cursos sobrepostos, inclusive é uma sacanagem com os alunos você fazer o integrado, porque assim você tem que dar 1800 horas da BNCC (Base

Nacional Comum Curricular), dar bem, você perder tempo tentando integrar ao ensino técnico, na hora que o aluno for prestar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ele tenha uma certa perda, talvez não, mas como o integrado não funciona eu acho que é o jeito. Historicamente não funciona.

E: Essa dualidade parece sempre presente.

P3: Porque é exatamente esse o problema o pessoal da formação geral não consegue conversar, são dois mundos diferentes, já que é assim você já trabalha separado, se você assumir que a educação vai ser sobreposta talvez seja melhor do que fazer de conta que você tem o curso integrado, eu sou muito pragmático, se uma coisa não funciona tem que procurar outra coisa melhor. Essa reforma, vamos torcer para que funcione.

Para um curso técnico funcionar tem que ter técnico dando aula para técnico, a legislação atualmente não deixa porque tem que ter formação superior, ou você usa o notório saber ou volta para o que era o esquema 2, que é a formação de técnicos para dar aula, agora pegar engenheiros para fazer isso não sei se é bom porque a visão deles é diferente, a não ser que eles tenham feito curso técnico ou tenham atuado como técnico, porque se não vão passar a visão do engenheiro para os técnicos. A gente tem esse problema aqui parecem mini bacharelados.

Eu vi outro dia um que era assim, era um curso de administração, o que o cara tem que ver? Como fazer patrimônio, como fazer protocolo, é um curso de 1200 horas, essas coisas do dia a dia de uma empresa, sabe qual a primeira disciplina que tem? Introdução a Economia.

Mas assim o cara que estava montando o curso era economista, claro precisa ter economia.

O cara (professor) não consegue diferenciar o que o aluno precisa como curso técnico do que ele aprendeu na faculdade, e você tem catálogos nacionais que mostram essas coisas, é muito difícil. Nossos cursos são horríveis mini bacharelados. Outro problema nossos professores não sabem dar aula no técnico, por isso os cursos são mini bacharelados.

Na década de 1990 veio uma comissão da França para cá interagir com a gente, veio um grupo para cá e foi um grupo daqui para a França, e uma das conclusões desse grupo foi que o nosso corpo docente é pra dar aula de

tecnologia não para dar aula no curso técnico, isso na década de 1990, a gente não sabe fazer.

E assim é muito mais difícil ter curso técnico do que ter uma engenharia porque você tem que ter as pessoas formadas para o mercado de trabalho hoje, tem que estar atualizado, saber o que funciona e o que não funciona, quando você tem esses cursos mais generalistas como engenharia você enche de teoria vai em feira, o técnico não dá pra resolver assim, é complicado o curso técnico é o mais difícil de montar.

E: O fato de ter mudado o governo em um novo paradigma, um novo decreto, essas mudanças foram só estruturais?

P3: Na sala de aula não mudou basicamente nada nem com o Decreto nº 2.208, mudou assim, virou modular ai depois com o Decreto nº 5.154 voltou a ser integrado, mas a coisa em sala de aula como professor não teve alteração nenhuma.

E: Professor agradeço a sua participação, espero não ter atrapalhado o fluxo de trabalho.

P3: Imagina se precisar de alguma coisa, se surgir alguma dúvida só me enviar um e-mail.

