THAIS GUEDES

AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NO ENSINO TÉCNICO SUBSEQUENTE:

PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO IFSC, CÂMPUS FLORIANÓPOLIS, EM ANÁLISE.

Dissertação de mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Mariléia Maria da Silva.

Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

FLORIANÓPOLIS, SC

2016

G924p Guedes, Thais

As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, campus Florianópolis, em análise / Thais Guedes. - 2016.

170 p. il.; 21 cm

Orientadora: Mariléia Maria da Silva

Bibliografia: p. 152-159

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

1. Professores - Formação. 2. Educação -Santa Catarina. 3. Educação - Estudo e ensino. I. Silva, Mariléia Maria da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.71 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

THAIS GUEDES

AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NO ENSINO TÉCNICO SUBSEQUENTE:
PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO IFSC, CÂMPUS FLORIANÓPOLIS, EM ANÁLISE.

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a): _____

Profª Drª Mariléia Maria da Silva

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Profª Drª Eneida Oto Shiroma

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Membro: _____

Profº Drº Marival Coan

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

Membro: _____

Profª Drª Sonia Maria Martins de Melo

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 21 de julho de 2016.

Aos meus pais, pessoas ímpares, íntegras e incansáveis, que de diferentes formas, com suas vidas, lançaram as bases para que hoje eu pudesse enxergar, com mais clareza, o lugar ocupado por mim no mundo.

A tantos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros, incluídos de forma reiteradamente excludente e precária, num sistema produtivo preponderante, porém não inquebrável ou insuperável.

Aos intelectuais revolucionários da educação, que não desistiram da escola e da luta pela emancipação da classe trabalhadora, mesmo em condições tão adversas.

Ora, se o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, ocorre nas e através das relações sociais e produtivas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho, o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico. [...] Mas, isto significa que não se possa avançar? É evidente que não; é preciso, contudo, considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positividades e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação.

Akácia Kuenzer, 2002.

AGRADECIMENTOS

A realização e conclusão deste trabalho é um passo que não poderia ter sido dado, por mim, sem a ajuda e participação de muitos, muitos mesmo, que fizeram parte deste processo e a quem sou extremamente agradecida. Foram dois anos de muita dedicação a um trabalho que aprendi a construir um dia por vez e aos poucos, tendo no horizonte o desafio da finalização deste trecho curto e longo, a depender do ponto de vista, de meu percurso. Foi uma experiência muito gratificante partir de questionamentos vindos das minhas atividades de trabalho que, à luz do referencial crítico, puderam ser compreendidas em outro nível de aproximação e problematização, ainda que considerando o princípio de serem constructos provisórios e historicamente datados.

Alguém que teve em sua história de vida a base material para estudar, como eu tive, em instituições públicas, não pode deixar de se voltar a este espaço de agradecimento com profunda reverência, não por formalidade, mas por ele ser parte fundamental de mim e do trabalho produzido. À medida que a complexidade de uma pós-graduação *strico sensu* foi se abrindo e se articulando com atividades e urgências de outras naturezas da vida, foi solidificando mais e mais, em mim, a compreensão de nossa dimensão de sujeitos sociais, cujo trabalho e existência não acontecem sem a mediação de outros sujeitos.

Agradeço a Deus, ser que olho a partir da perspectiva de que um credo perde seu sentido ao não se manifestar na ação sobre o mundo, com o mundo, a partir do mundo e para o mundo – na perspectiva da coletividade e da igualdade –, processo esse que modifica também a mim mesma.

Aos meus pais Elza e Irineu, a quem nunca cansarei de agradecer pelo amor a mim manifesto de tantas formas: na dedicação, na presença, no suporte, no cuidado, no carinho, na escuta, na torcida, na generosidade, no respeito aos meus posicionamentos e à minha voz.

À minha orientadora, professora Mariléia, por ser tão presente e acessível, pelo rigor e coerência teórico-metodológica em suas mediações, pelas leituras atentas ao meu trabalho e contribuições constantes, pela confiança em mim colocada. Muito obrigada!

Também agradeço aos professores da banca de qualificação e de defesa, pelo tempo disponibilizado à leitura deste trabalho e por suas contribuições na construção desta pesquisa. Muito obrigada a todos!

Ao IFSC, lugar no qual exerço minha atividade profissional, palco de tantas perguntas, que abriu suas portas para a realização desta investigação e aonde acessei professores voluntários a compor a empiria deste trabalho. Meu sincero agradecimento a todos.

À UDESC aonde sempre gostei de estar e estudar. Obrigada professores do PPGE pelos ensinamentos e receptividade à minha pesquisa. Aos servidores técnicos da instituição, meu agradecimento, também, pelo suporte operacional.

Às minhas amigas do trabalho, a quem já não me refiro como colegas, meu muito obrigada pelo total apoio ao meu momento de acesso ao mestrado, de qualificação e de defesa, incentivando, torcendo e manifestando integral aceitação ao meu afastamento temporário da instituição. É um privilégio muito grande exercer minhas atividades profissionais com pessoas tão íntegras e amigas como vocês são.

Aos meus queridos amigos Deise, Juçara, Alessandra, Jesiel e Patrícia, obrigada pelos risos, às vezes gargalhadas, e pelos conselhos preciosos!

Aos meus queridos irmãos, Bianca e Fernando, que sempre me incentivaram e, de diferentes formas, contribuíram para esta jornada. Ademais, juntamente com meus cunhados, deram-me quatro sobrinhos lindos que me proporcionam uma vida com mais amor, ternura e esperança, motivo pelo qual sou intensamente grata.

Aos meus avós, todos em memória, hoje, de quem recebi torcida para o percurso do mestrado, com quem aprendi valores preciosos pra mim, cujas narrativas biográficas sempre me ensinaram sobre a realidade da produção da vida em outros tempos.

Ao meu amado Eduardo, grande e generoso parceiro que, bem mais além do que me oferecer, com dedicação, suporte técnico na formatação do trabalho final, renovou em mim a

esperança de que o improvável sempre pode acontecer no curso da nossa história, mesmo que as tendências apontem em outra direção. Sinto-me, profundamente, grata pelo encontro de nossos caminhos durante o Mestrado.

A todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho, numa rede de influência que escapa minha capacidade de mensuração, a quem também dirijo meu agradecimento. Por fim, a todos aqueles que não tiveram seus nomes citados, mas estiveram presentes, carinhosamente, nesta jornada.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Este trabalho investigou as propostas de formação dos trabalhadores no Ensino Técnico Subsequente do Instituto Federal de Santa Catarina/Campus Florianópolis, mediante a análise dos projetos pedagógicos de cinco cursos oferecidos e entrevistas semiestruturadas, com professores envolvidos no processo de elaboração e implantação dos documentos. Como subsídio desta análise, foram investigadas legislações federais e diretrizes institucionais voltadas ao ensino técnico, tendo-se o materialismo histórico como base teórico-metodológica da investigação. O tratamento das fontes foi de natureza qualitativa, compreendendo-as como mediações da realidade social maior, baseado em autores que contribuíram na elucidação das novas dinâmicas capital-trabalho, articuladas à educação, sobretudo pela revitalização da Teoria do Capital Humano e a Pedagogia das Competências, posta como norte na composição curricular dos cursos a partir da reforma da Educação Profissional, ocorrida nos anos 1990. Observou-se que este movimento atendeu aos padrões de reestruturação capitalista na formação de sujeitos flexíveis, polivalentes, autodidatas, realçando a formação para a capacidade adaptativa dos sujeitos. Inferiu-se que os documentos legais analisados apresentam ambiguidade de referenciais político-ideológicos, utilizando termos da perspectiva educacional crítica e emancipatória ao lado de orientações que naturalizam as necessidades do mercado de trabalho, diante dos quais a escola deve se adaptar e aceitar. Na análise da empiria, observou-se a presença preponderante de disciplinas técnicas nos cursos, o discurso do empreendedorismo nos projetos, reforçado pelas entrevistas – nas quais foi possível compreender que a maioria dos docentes entende que, por este recorte, está ampliando a formação dos alunos – e a centralidade do mercado na projeção dos cursos. O contraponto existe, mas observou-se que as iniciativas são, entretanto, de caráter individual. O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos foi o principal documento de referência para a elaboração dos projetos, mencionado pelos professores, realidade que foi discutida junto à análise de não haver diretrizes locais específicas para os diferentes níveis de ensino, inclusive técnico, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI). O debate em torno das propostas formativas acontece, os grupos encontram autonomia para repensar os projetos e os fazem no coletivo, contudo observou-se que estas discussões são, prevalentemente, de natureza didático-pedagógica, as quais caminham a passos mais largos que o debate político-pedagógico. Nesse contexto, foi também discutido aspectos da formação docente e lacunas no preparo para as discussões educativas, considerando o apontamento de baixo suporte institucional nas elaborações e interlocuções pedagógicas em torno dos projetos, observação, por sua vez, problematizada no contexto da expansão física do IFSC e de diversificação dos tipos e formas de suas ofertas, atraindo o foco da gestão e sobrecarregando os trabalhadores. A partir da síntese de que há espaço para a rediscussão das propostas e necessidade de voltá-las à formação crítica dos alunos, na perspectiva radical de transformação social, defendeu-se o fortalecimento das mediações coletivas no embate aos mecanismos de desqualificação da função social escolar de formação ampla, crítica, centrada nos interesses da classe trabalhadora e elevação de sua consciência, em direção à superação do capital.

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos de Curso; Ensino Técnico Subsequente; Formação Política dos trabalhadores.

ABSTRACT

This study was carried out to investigate the proposals of working class education in technical level courses, materialized in the pedagogical project of five courses from Federal Institute of Santa Catarina / Campus Florianopolis. In addition to this document analysis, teachers directly involved in formulation and implementation of the projects were interviewed, on a semi-structured interviews basis, as well as Federal legislation and institutional guidelines documents were read. Having the historical materialism as the theoretical base for this research, the sources were approached through qualitative analysis and understood as part of a larger social context, which included the comprehension of the new dynamics of capitalism and their impact on professional education field. Through the Human Capital Theory's renewal and Competences Pedagogy – put as the curriculum guideline for the courses in the Reform of Professional Education scenario, in the 1990s – was possible to elucidate these movements met capitalist restructured standard concerning the formation of flexible, multi-tasking, self-taught individuals, enhancing the training for adaptive capacity of the subjects. The analyzed legal documents showed a political and ideological ambiguity, using terms of critical and emacipatory educational field beside perspectives that naturalize the demands of the labor market, toward which the school must adapt and accept. The analysis also showed that technical disciplines are prevalent in the curriculum, that entrepreneurship discourse is remarkable – approach put by the interviewed teachers as representing an expansion in the formation of the students – and pointed out to the central role of the market concerning the course's elaboration. The counterpoint occurs, but was observed as individual and isolated initiatives. The National Catalogue of Technical Courses (CNCT) was noted as the main reference mentioned by teachers regarding the projects elaboration, a reality that was discussed along with the no existence of local specific guidelines for technical education, inside the Institutional Pedagogical Project (PPI). Through this study it was also possible to infer that the debate on the formation proposals occurs, the groups are empowered to reconsider the projects and make them collectively. However, it was observed that these discussions are primarily related to didactic and pedagogical issues, not being noticed, in the same strength, the political-pedagogical debate. In this context were also discussed aspects of teacher's formation and preparation for educational discussions, topic reasoned considering the expansion of IFSC and the increasing labor demands for its workers. Through the conclusion that there is openness for reviewing the proposals placed on the projects, such as there is the need to develop the critical formation of workers, based on radical social transformation perspective, this work defends the strive against mechanisms of disqualification of central schoolwork to provide ample and critical formation, focused on the interests of working class, raising its consciousness to overcome the capital.

Keywords: Pedagogical Course Projects; Subsequent technical education; Political formation of the Working Class.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número e percentual de vagas por tipo de curso, IFSC 2013 e 2014. 82
Gráfico 2 – Distribuição das vagas nos Cursos Técnicos, IFSC 2013 e 2014. 83
Gráfico 3 – Distribuição de vagas por tipo de matrícula na instituição, 2014. 84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação das Teses e Dissertações selecionadas. 34
Quadro 2 - Apresentação dos artigos selecionados – Reuniões Anuais ANPED, GT 09 39
Quadro 3 - Cursos e vagas ofertados pelo IFSC em 2013 e 2014, conforme tipo e quantitativos.....81
Quadro 4 - Oferta de cursos e vagas de FIC e Cursos Técnicos, em 2013 e 2014/ IFSC. 82
Quadro 5 - Cursos e vagas ofertados em 2014, conforme programa de fomento/ IFSC. 84
Quadro 6 – Caracterização geral dos cursos pesquisados 90
Quadro 7 - Bibliografia apresentada na unidade curricular de Segurança do Trabalho, no PPC do curso Técnico em Eletrônica. 98
Quadro 8 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Empreendedorismo, no PPC do curso Técnico em Eletrônica. 98
Quadro 9 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Empreendedorismo, no PPC do curso Técnico em Meteorologia.....102
Quadro 10 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Fundamentos da Pesquisa, no PPC do curso Técnico em Meteorologia. 102
Quadro 11 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Projeto Integrador, no PPC do curso Técnico em Meteorologia.....103
Quadro 12 - Bibliografia apresentada nas unidades curriculares Segurança e Higiene do Trabalho I e II, no PPC do curso Técnico em Mecânica. 108
Quadro 13 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Gestão da Qualidade, no PPC do curso Técnico em Mecânica.....108
Quadro 14 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Instrumento Gerador III, no PPC do curso Técnico em Mecânica. 109
Quadro 15 - Matriz de Evidência dos Eixos Temáticos Empreendedorismo, Segurança e Higiene do Trabalho, Comunicação e Expressão e Ciência, Tecnologia e Sociedade. 113

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Cadastro Brasileiro de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
CTS	Ciência Tecnologia e Sociedade
EAD	Educação a Distância
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
PAER	Pesquisa da Atividade Econômica Regional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	Projeto Integrador
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT	Serviço Social do Transporte
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SBMET	Sociedade Brasileira de Meteorologia
PIB	Produto Interno Bruto
RA	Reunião Anual
RDP	Regulamento Didático-Pedagógico
TCH	Teoria do Capital Humano
SHT	Segurança e Higiene do Trabalho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **22**
1 METODOLOGIA E BALANÇO DE LITERATURA **29**
1.1 PARÂMETROS DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO: 29
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 31
1.3 BALANÇO DE LITERATURA 34
1.3.1 Teses e Dissertações **34**
1.3.2 Trabalhos Apresentados em Reuniões Nacionais da ANPED – GT 9 ..... **39**
1.3.3 Considerações sobre o Material Levantado **42**
2 RELAÇÕES CAPITAL-TRABALHO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL E A (CON)FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA. **47**
2.1 REESTRURAÇÃO PRODUTIVA E SEUS ELEMENTOS CENTRAIS 47
2.2 "TÔ FAZENDO A MINHA PARTE": A TEORIA DO CAPITAL HUMANO ONTEM E HOJE 50
2.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO CONJUNTO DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS NÃO CRÍTCAS 54
2.4 ARTICULANDO O DEBATE: DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS TRABALHADORES 60
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA SUBSEQUENTE: REFERENCIAIS LEGAIS E O CONTEXTO DA REALIDADE IFSC **67**
3.1 PRINCIPAIS DISPOSITIVOS LEGAIS EM VIGOR PARA O ENSINO TÉCNICO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO 68
3.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996 ..... **68**
3.1.2 Decretos nº 5154 de 23 de julho de 2004 e nº 8268 de 18 de junho de 2014 ..... **68**
3.1.3 Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos **69**
3.1.4 Parecer CNE/CEB nº 11 de 2012 ..... **70**
3.2 REALIDADE IFSC: PONTOS PARA O DEBATE **74**
3.2.1 Apresentação e breve histórico da instituição **74**
3.2.2 Diretrizes educativas do Projeto Pedagógico Institucional **75**
3.2.3 O quadro de ofertas de vagas 2013 e 2014 ..... **80**
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIAL LEVANTADO NO CAPÍTULO 87
4 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGOGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFSC - CAMPUS FLORIANÓPOLIS. **90**
4.1 INTRODUÇÃO 90
4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO 90
4.2.1 Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Agrimensura. **91**
4.2.2 Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Eletrônica: **93**
4.2.3 Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Meteorologia **100**
4.2.4 Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Mecânica **104**
4.2.5 Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica **110**
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIAL ANALISADO: 115
5 OS PROFESSORES EM DIÁLOGO COM PPCS: DAS DISCUSSÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS AO DEBATE POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO. **120**
5.1 INTRODUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS 120
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 121
5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCUSSÃO REALIZADA: 141
CONSIDERAÇÕES FINAIS **145**
REFERÊNCIAS **152**
ANEXO I - ROTEIRO ANÁLISE PPCS 160
ANEXO II - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS 161

ANEXO III - APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA DA UDESC.....**162**
ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO JUNTO AOS ENTREVISTADOS 163
ANEXO V - INFORMAÇÕES ADICIONAIS DOS PROJETOS ANALISADOS.....165

INTRODUÇÃO

A experiência de trabalho numa instituição pública de ensino profissional como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), tem permitido observar certo distanciamento de discussões referentes às relações do mundo do trabalho no sistema capitalista de produção e as formas de subsunção do trabalho, e da formação do trabalhador, ao capital. Percebe-se, outrossim, que circulam em documentos institucionais e governamentais, discursos de cunho mercantil, traduzidos pelo ensino por competência; pelo louvor ao empreendedorismo ou ainda pela formação orientada pelo mercado – inclusive como sendo sinais de relações pedagógicas, sociais e de trabalho mais desenvolvidas e avançadas. São relações compreendidas, também, como neutras, justificáveis, ou ainda como sinais de valorização do trabalhador, por este poder ser mais ativo e participativo no atual modo de organização e gestão flexível do trabalho (ANTUNES, 2000b).

Essa realidade de observação, possibilitada pela atuação como pedagoga na Coordenadoria Pedagógica do campus Florianópolis há mais de oito anos, permite interpretar que tal silêncio não é neutro, ou vazio de referenciais que o fortaleçam. Pode-se perceber o fomento gerado por políticas de governo que veiculam um discurso compensatório, do ponto de vista econômico e social, acerca da educação profissional[1], também por visões deterministas quanto ao sistema de produção e o sustento gerado por um ideário neoliberal que transfere aos indivíduos a responsabilidade isolada pelo êxito ou fracasso na produção material de sua existência (HARVEY, 2008b).

Negligenciando-se que "as relações de trabalho não são apenas relações técnicas, mas relações políticas, uma relação de classe" (FRIGOTTO, 2012, p.184), percebe-se, empiricamente, que os movimentos de problematização da educação profissional ofertada são minoritários em relação à visão tecnicista e mercantil hegemônica, de formação para "o mercado de trabalho", anunciando haver o predomínio de projetos formativos do trabalhador que visam qualificação da força de trabalho, conforme a demanda mercadológica e sob os parâmetros ideológicos neoliberais.

Os cursos ofertados na instituição são de diferentes níveis e características, sendo o espectro de oferta amplo e diversificado. Tal realidade está contemplada, inclusive, na própria Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional e criou os Institutos Federais, de 2008, a qual indica os tipos de ofertas e, em alguns casos, suas devidas proporções dentro do quadro geral da instituição[2]. Cabe, como outro destaque inicial, o Decreto n º 5.154/2004, o qual define como "Integrada", "Concomitante" ou "Subsequente" ao ensino médio as formas possíveis de oferta para o ensino técnico, cuja vigência reverberou numa série de atualizações de documentos legais a ele ligados. Sabe-se, assim, que as propostas formativas institucionais espelham-se em todo um aparato legal, de âmbito federal, que normatizam e orientam formas e características das ofertas, dentro de um espectro de possibilidades, remetendo a análises que, necessariamente, devem dialogar com estes documentos.

---

[1]Aponta-se o exemplo do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), criado pela Lei Federal 12.513, de 26 de outubro de 2011, segundo o portal www.pronatec.mec.gov.br, com o objetivo de "expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. [...] Busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda". É um sistema por meio do qual "são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT, em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio". Na página inicial do portal há um slogan que chama à atenção, dizendo "cada brasileiro que cresce faz o Brasil maior". Percebe-se a forte presença da iniciativa privada em sua articulação com o Estado, na operação de um programa que dá sintomas de representar com ênfase a política de formação do trabalhador a partir de 2011, no governo Dilma. Já no portal do IFSC, www.ifsc.edu.br/ensino/pronatec, a informação é de que são "cursos técnicos e cursos rápidos de qualificação profissional que têm o objetivo de inserir o aluno no mercado de trabalho ou melhorar sua atuação profissional". Acessos aos portais em 19 nov. 2015.

[2] Segundo a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008b, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, são objetivos destas instituições ministrar cursos: técnicos de nível médio, prioritariamente integrados para concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (no mínimo de 50% do total da oferta); de formação inicial e continuada de trabalhadores; de educação superior nas formas de cursos superiores de tecnologia; licenciatura e programas de formação pedagógica para formação de professores da Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática e Educação Profissional (no mínimo de 20% do total da oferta); bacharelado e engenharia; pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Num passado recente (1997-2004), período de institucionalização da Reforma da Educação Profissional brasileira, mediante o Decreto Presidencial nº 2.208/1997, o governo impossibilitou as então Escolas Técnicas Federais a ofertarem ensino médio integrado, restando apenas formas de oferta desobrigadas, do ponto de vista legal, a propiciarem ensino técnico e tecnológico articulados à formação básica do trabalhador. Hoje, com a legislação em vigor, as ofertas são de distintas naturezas e estão ampliadas, como mencionado acima. Porém, nesta ampliação, e/ou no retorno da possibilidade de vagas no ensino técnico integrado ao ensino médio, verifica-se que perduram moldes historicamente associados à educação dual, como os cursos de menor duração, ainda que os documentos norteadores contenham frases soltas sobre a formação com vistas a uma maior integralidade, por exemplo. Avaliando essa possível contradição, cabe a pergunta: dentro da possibilidade de currículos de formação do trabalhador esvaziados de conteúdos das áreas sociais, linguagens e das humanidades, a partir de qual materialidade espera-se propiciar formação integral a estes estudantes?

Compreende-se ser pertinente destacar a funcionalidade que propostas educativas de diferentes naturezas têm sob o marco do capital, visando à ocupação de postos distintos na divisão social do trabalho, conforme posição de classe, sendo que

> [...] a dualidade estrutural, portanto, se configura como uma grande categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional do Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer sua função de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho, em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (KUENZER, 2000, p.28).

Nesse conjunto, vale recuperar, que também numa perspectiva histórica, a Rede de Educação Profissional consolidou-se como direcionada às camadas subalternas, aos filhos da classe operária, aos chamados "desvalidos da sorte", ou "desfavorecidos da fortuna"[3]. Colocado dessa forma, pode- se problematizar que ao se atribuir à sorte – ou à falta dela – a condição social desses grupos, ficavam acobertados ideologicamente o papel do Estado e das relações capitalistas na intensificação da produção das desigualdades socioeconômicas. Ademais, cabe questionar a função que os próprios "desvalidos" têm em gerar a "sorte", ou riqueza, às outras camadas, em seu processo de acumulação material (HARVEY, 2008a; 2008b; KUENZER 2002).

Como panorama mais atual, destaca-se alguns dados sobre os cursos do IFSC de 2013 e 2014, publicados no portal http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico, disponíveis em maio de 2015. Neles, é apontada a forte presença da oferta de cursos de aperfeiçoamento e qualificação, com duração média de quatro meses, chamados de Formação Inicial e Continuada (FIC), segundo o portal da instituição. Diante do quadro geral de vagas, as ofertas de FIC representam 60% em 2013 e 64% em 2014, índices bastante expressivos e possíveis de serem discutidos em articulação a lemas institucionais como "promover a inclusão e formar cidadãos"; "gerar, difundir e aplicar conhecimento e inovação"; "ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica", presentes na missão e visão expressos no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2015-2019)[4], chamando à atenção a dissonância entre estes propósitos e os índices acima apresentados.

---

[3] A Rede Federal de Educação Profissional foi implantada em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, a partir do Decreto Nº 7566/1909, do então presidente Nilo Peçanha. Esse documento assim justificou as escolas: "O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. É necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime." (BRASIL, 1909, p.1)

[4] Na íntegra, respectivamente, são a missão e visão do IFSC: "Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural". "Ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".(IFSC, 2015)

Com relação aos cursos técnicos, também são apresentados dados estatísticos relativos à sua oferta dentro das suas diferentes modalidades (integrada, concomitante e subsequente) na instituição, observando-se um crescimento do número bruto de vagas entre os dois anos, sendo a mais expressiva relativa ao ensino técnico na forma subsequente. Em termos de porcentagem, os cursos técnicos juntos representaram 26% e 27% do quadro total, sendo a proporção da forma subsequente de 12% e 13%, aproximadamente (2013 e 2014), ainda dentro do conjunto geral de ofertas. Já dentro do recorte de cursos técnicos e seus diferentes tipos de oferta, cabe destacar que a forma concomitante, na qual o aluno cursa ensino básico e ensino profissional em instituições distintas e a forma subsequente, sendo que em ambos os casos cabe ao IFSC a formação técnica, não necessariamente articulada à formação integral, estes dois subtipos somam 77%, tanto em 2013, como em 2014. Especialmente sobre os cursos subsequentes, entre os dois anos, houve um aumento de 47% do número de vagas e em 2013, como em 2014, a proporção dentro do panorama dos cursos técnicos aproximou-se da metade, 46% e 49%, respectivamente[5].

Considerando a significativa existência de ofertas de cursos de curta duração, voltadas à execução de tarefas simplificadas e, possivelmente, destituídas de conteúdos humanistas e sociais na formação do trabalhador, percebe-se a necessidade de se avançar nas discussões da luta de classes na história do sistema capitalista, das rachaduras estruturais e próprias desse sistema e, ainda, a lógica de manutenção de um padrão crescentemente gerador de desigualdades sociais, a partir de relações de trabalho cada vez mais expropriadoras e precarizadas e de projetos de formação do trabalhador que não contribuem para a ruptura dessa lógica.

Nesse cenário, há conceitos que podem ser considerados emblemáticos na compreensão dessa relação de responsabilização dos sujeitos pela sua condição e isenção do Estado em prover direitos sociais. Pelas inserções estabelecidas, parte-se da suposição que conceitos como ‘empreendedorismo’, ‘empregabilidade’ e ‘competências’ ganham espaço e aceitação nas diretrizes curriculares e nos projetos pedagógicos de cursos, empiria principal desta pesquisa, de modo a fortalecer, cada vez mais, a construção do consentimento diante de perspectivas educativas carregadas de ideais individualistas, competitivos e que alimentam o sistema excludente em vez de questionar sua lógica, a ele resistir e buscar superá-lo. Como outro sinal do processo de internalização das relações de produção dominantes, aponta-se a observação da supremacia dos conhecimentos e do valor dos artefatos tecnológicos, esvaziados de reflexões que os coloquem numa perspectiva histórica, social, cultural, desmistificando seus atributos e relacionando-os aos interesses do modo de produção, acumulação e consumo vigentes (OLIVEIRA, 2001).

As inquietações são diversas, nesse contexto, mas para fins desta pesquisa, delimitou-se como problemática central a ampliação do debate acerca das propostas de formação dos trabalhadores defendidas e definidas pelo IFSC, no recorte de cursos técnicos subsequentes, a partir de seus projetos pedagógicos de curso. Entendendo-se que os projetos de curso são espaço e campo de relativa autonomia propositiva e campo potencial de disputa por projetos formativos diferentes (NOSELLA e BUFFA, 2012), constituindo-se o registro escrito mais diretamente ligado à identidade pedagógica de cada curso, ao passo que, também, são compreendidos como instâncias da totalidade social e histórica, estes documentos foram destacados na intenção de se apreender quais perspectivas formativas anunciam e quais seus fundamentos teórico-metodológicos se baseiam.

Como desdobramento de tal problemática considera-se, também, as seguintes questões: como a relação capital-trabalho se expressa e se articula nos objetivos dos cursos, no perfil profissional do egresso, na matriz curricular e nas práticas pedagógicas propostas? Considerando as relações capitalistas de produção, pode-se observar a presença de propostas contra hegemônicas, quanto à formação do trabalhador, sistematizadas nos PPCs? É possível observar um paralelo quanto às propostas de formação do trabalhador entre PPCs distintos? E quais são as correlações entre PPCs e políticas institucionais e governamentais materializadas nos demais documentos a serem pesquisados?

Esse foi o conjunto das principais questões levantadas na composição do estudo desenvolvido, inquietações estas, como apontado acima, deflagradas, sobretudo pela prática

[5] Estes dados serão melhor apresentados e discutidos no capítulo 3, sendo trazidos aqui a título de um panorama geral e inicial.

profissional. Diante desse breve panorama, pretendeu-se avançar na elaboração, sistematização e formalização das observações expressas aqui, propondo-se como objetivo geral analisar as propostas de formação dos trabalhadores nos projetos pedagógicos de Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequentes oferecidos pelo do IFSC – Campus Florianópolis, considerando o contexto de reestruturação produtiva, sob a direção do capital. Como objetivos específicos, no alcance deste objetivo maior, pretendeu-se[6]:

I - Compreender e discutir o atual contexto político-econômico de produção flexível e suas disputas na formação da classe trabalhadora.

II - Identificar e analisar documentos legais (Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres), de âmbito federal, bem como documentos institucionais, orientadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

III - Analisar os substratos teórico-metodológicos que sustentam as propostas formativas desenvolvidas nos PPCs dos cursos técnicos subsequentes do campus Florianópolis.

IV - Identificar e analisar tendências, aproximações e distanciamentos entre os PPCs que apontem para concepções na formação dos trabalhadores proposta.

V – Compreender o contexto de produção dos projetos de curso e premissas consideradas neste trabalho, à luz da análise dos PPCs, por meio de entrevistas com educadores diretamente envolvidos em sua elaboração.

Entendendo-se que os projetos de curso são espaço e campo de relativa autonomia propositiva e campo potencial de disputa por projetos formativos diferentes (NOSELLA e BUFFA, 2012), constituindo-se o registro escrito mais diretamente ligado à identidade pedagógica de cada curso, ao passo que, também, são compreendidos como instâncias da totalidade social e histórica, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, na perspectiva da unidade da relação entre sujeito e objeto (ARAUJO, 2012; MINAYO, 1994). Este trabalho incluiu a análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes envolvidos na elaboração dos projetos, delineamento central e importante de ser feito, posto que demarca a natureza das fontes principais escolhidas para esta investigação (GIL, 2008). Importa, também, mencionar que a análise dos dados foi alinhada à base teórico-metodológica materialista histórica, o que remete ao movimento de compreender os fenômenos de maneira multideterminada e da forma menos isolada possível (TONET, 2013).

Em termos de nível de ensino a ser pesquisado, a delimitação sobre os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Subsequente esteve atrelada a inquietações específicas sobre as possibilidades construídas, ou não, de formação do trabalhador a partir de perspectivas emancipatórias, ainda que, por sua natureza, esses cursos não tenham compromisso de propiciar formação técnica em articulação à formação geral e básica dos alunos. O total de PPCs deste nível de ensino disponíveis no portal do Campus Florianópolis, em agosto de 2015, remonta a 13 documentos, com redações datadas de 2004 a 2014. Este período representa o arco temporal principal da pesquisa, que contempla, inclusive, a substituição do Decreto nº 2208/1997 pelo Decreto nº 5154/2004.

O primeiro capítulo abre a pesquisa com uma síntese sobre o método materialista histórico, que mediará toda a investigação proposta, postos como referência Frigotto (2000), Netto (2011) e Tonet (2013). Posteriormente, o capítulo seguirá expressando e detalhando os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da investigação. Na sequência, realiza-se um balanço de literatura, sob o eixo de caracterização e reflexão de produções que discutam a formação dos trabalhadores a partir de propostas ligadas a instituições de educação profissional, sobretudo no ensino técnico. Foram fontes de pesquisa as teses e dissertações publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[7], o portal

---

[6] Cabe mencionar que, ao longo do processo de desenvolvimento deste trabalho, os objetivos foram redimensionados ou tiveram redação alterada, especialmente a partir das mediações oriundas da banca de qualificação, contato com a empiria da pesquisa e busca por ampliar a clareza da escrita.

[7] A pesquisa neste portal foi realizada de fevereiro a abril de 2015.

da Biblioteca Virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)[8] e os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e publicados em seu portal, a partir de 2004, dentro do Grupo de Trabalho (GT) 9 – Trabalho e Educação.

Embora se tivesse como objeto final de pesquisa a análise das propostas formativas do trabalhador no IFSC, Campus Florianópolis, a partir da materialidade dos projetos pedagógicos de curso, compreende-se que esta análise não se completa em si mesma, mas está circunstanciada numa realidade que também deve ser considerada e conhecida da qual o próprio documento é expressão, num esforço de relacionar "o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social" (NOSELLA e BUFFA, 2012, p.142). Assim, o segundo capítulo apresentará os subsídios teóricos considerados centrais para a leitura e compreensão das fontes de pesquisa, com base em autores alinhados aos fundamentos marxistas. O texto está estruturado em quatro tópicos que procuraram realizar apreensões de questões conjunturais de natureza político-econômica e suas interfaces e disputas na formação dos trabalhadores hoje. Estes pontos abrangem reflexões sobre a reestruturação produtiva; a Teoria do Capital Humano; a Pedagogia das Competências e desafios para a formação crítica dos trabalhadores.

Na discussão da reestruturação produtiva e flexibilizações a ela associadas, no cenário das relações de trabalho, foram referências Antunes (2000a; 2000b), Alves (2011), Braga (2009), Harvey (2008a; 2008b), Lima Filho (2011) e Wood (1998). Para as discussões da Teoria do Capital Humano, suas origens e rejuvenescimento na relação trabalho e educação, sobretudo na realidade histórica brasileira são considerados Frigotto (2009), Ciavatta e Ramos (2009), Motta (2008), Fontes (2013). Articulado a este tópico, o terceiro ponto abordará a pedagogia das competências – paradigma educativo marcante na reforma da educação profissional brasileira da década de 1990 – como uma das expressões da revitalização da Teoria do Capital Humano. Também discutirá esse paradigma no conjunto das correntes pedagógicas historicamente presentes no cenário brasileiro, compreensão para a qual foram referências centrais Ramos (2002a; 2002b; 2010; 2011) e Saviani (2012). Ao fim do capítulo, são articuladas reflexões sobre os desafios para formação crítica e integral dos trabalhadores, a partir de autores como Ciavatta (2005; 2012); Frigotto (2012); Mészáros (2008) e Oliveira (2003; 2012), além de uma contextualização geral acerca de algumas referências legais vigentes.

No capítulo terceiro, a partir de leituras exploratórias, o trabalho incidiu sobre a compreensão do Ensino Técnico de Nível Médio, a partir dos dispositivos legais federais, bem como parâmetros e diretrizes estabelecidos no cenário do IFSC. O conjunto de documentos incluiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 1996 (especialmente nos seus artigos 36º e 39º a 41º, modificados pela Lei 11.741/2008, que versam sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional e Tecnológica); Decreto 5.154/2004, que regulamenta estes artigos da LBDEN; Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (instituído pela Resolução CNE/CEB nº 03/2008 e atualizado pela Resolução CNE/CEB nº 01/2014).

Ainda neste capítulo, foi considerado o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o qual corresponde ao segundo capítulo do Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019), cuja análise permitiu observar certo apagamento do Ensino em processos que deveria receber amplo destaque, sob o recorte, inclusive, do tratamento gerencial para assuntos educativos. Não foram identificadas disposições específicas para o Ensino Técnico, neste documento, assim como para demais ofertas, ficando as discussões centralizadas no item Ensino, Pesquisa e Extensão. A análise também apontou que o PPI ecoa a rede de missões colocada para os IFs, nos dispositivos da 11.982/2008, que os criou, não apresentando, como os demais documentos pesquisados, neste capítulo, considerações analíticas, de fundo crítico, acerca da realidade social em que estão inseridos.

[8] A pesquisa neste portal foi realizada em setembro e outubro de 2015.

Na sequência, foram discutidos alguns dados institucionais acerca da oferta de cursos e vagas, nos anos de 2013 e 2014, publicados nos Anuários Estatísticos da instituição, os quais permitiram observar a forte presença de ofertas ligadas a cursos de curta duração, fomentados por programas de governo e editais específicos, num cenário de diversificação das ofertas formativas. Quanto às orientações para a elaboração de projetos pedagógicos de curso, observou-se que são bastante sucintas, valendo o destaque para a diretriz que os cursos sejam organizados por competências. Todos estes referenciais apresentados no capítulo foram selecionados para subsidiar a análise situada da empiria, não tendo sido, entretanto, objeto de pesquisa exaustiva para fins deste trabalho. Ao final desta seção, foram retomadas as principais discussões nela realizadas para fins de articulação geral dos dados e síntese apresentados.

No quarto capítulo, foram analisados cinco projetos pedagógicos de cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, do Campus Florianópolis/IFSC, todos escritos ou reescritos no período entre 2004 e 2014, disponibilizados no portal http://florianopolis.ifsc.edu.br, os quais representaram o objeto principal desta pesquisa, cuja análise foi de natureza qualitativa. Os projetos foram estudados a partir desse acúmulo teórico-metodológico, na perspectiva de compreensão da totalidade, entendendo-se que não são documentos autoexplicativos e isolados estudados, valendo destacar, no entanto, que o trabalho realizado sobre este material não consistiu numa discussão técnica, avaliando forma e estrutura, em si, dos textos, mas uma reflexão de caráter político-pedagógico e conceitual. Foram os projetos analisados, de cursos técnicos em: Agrimensura, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecânica e Meteorologia.

Cada projeto foi analisado individualmente, quando foi possível identificar o modelo de competências presente em todos eles, discutidos à luz de Ramos (2002b; 2010), Saviani (2012) e Duarte (2001) como manifestação nos processos educativos do padrão de reestruturação capitalista, sendo baseado nas pedagogias do aprender a aprender, no recuo da função do ensino na escola e na formação para a capacidade adaptativas dos sujeitos. Ligado a este ideário, outro destaque importante consistiu na afirmação do empreendedorismo em todos os projetos, observação discutida à luz da formação de sujeitos para o desemprego, para o autoemprego, ou para atuação como intraempreendedores, aonde estiverem empregados (COAN, 2011).

Neste capítulo também se discutiu a proximidade observada com o mercado de trabalho e atendimento das demandas empresariais na elaboração dos cursos, identificando-se, entre outros elementos, a prevalência de disciplinas de cunho estritamente técnico. Ainda assim, as competências arroladas na formação dos sujeitos, realçaram especialmente a necessidade de determinadas características subjetivo-comportamentais dos alunos, quando se estabelece um diálogo com o que Neves e Pronko (2008) apontam sobre o duplo papel colocado à escola de formação para a reprodução material da existência e para a coesão social. A análise permitiu observar, ainda, o movimento de debate didático-pedagógico para qualificação da formação dos alunos, sendo colocado como mais intenso do que o avanço do debate político-pedagógico. Ao final do capítulo realizaram-se considerações sobre o material estudado, com amarrações entre as tendências identificadas e seus fundamentos.

O quinto e último capítulo apresentou a discussão das entrevistas, realizada à luz da análise dos PPCs, junto aos educadores envolvidos na elaboração e implementação dos projetos acima citados[9]. A forma de apresentação do capítulo foi estruturada a partir de núcleos temáticos originários das falas dos participantes, numa análise qualitativa do material, vertical e horizontal. Por meio deste trabalho, pôde-se observar que os projetos são fruto de discussões coletivas e contínuas dos professores, para o desenvolvimento do qual a maioria relatou ser possível a participação livre e aberta. Mesmo com o relato de lacunas na formação para o trabalho pedagógico, observou-se a postura de enfrentamento de percalços e adversidades dos cursos relativas ao aprendizado dos alunos, com exercício de autocrítica dos grupos, reforçando a síntese do capítulo anterior, de que o debate didático-pedagógico ocorre e tem caminhado. Observou-se, também, que

[9] Convém ressaltar que o projeto referente a esta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UDESC em 05/02/2016, tendo sido aprovado em 08/03/2016. Demonstrativo de sua aprovação no ANEXO III.

há espaço para a rediscussão da temporalidade dos cursos, manifesta por alguns docentes, justificativa principal apontada para a não inclusão de outros conteúdos, que não os técnicos, nos currículos.

Identificou-se que a pedagogia das competências é vista hoje, pela maioria, como sinal de avanço pedagógico, ainda que, por meio das falas, tenha sido possível observar que seu estabelecimento na instituição se deu de forma controversa. O discurso do empreendedorismo foi reforçado e colocado sob a ótica de ser canal de ampliação da formação dos alunos e, nesse sentido, também foram identificadas manifestações ligadas à necessidade de empregabilidade e de atendimento às demandas do mercado de trabalho, numa perspectiva de naturalização desses processos, observando-se, ainda, uma tendência pragmatista na composição dos currículos. Notou-se a existência de contraponto, especialmente colocada na importância da formação política dos trabalhadores, iniciativa, contudo, individual e isolada. Os professores se manifestaram criticamente com relação às transformações que a instituição vem passando e, alguns, reafirmaram a centralidade do ensino técnico na missão e identidade institucional. Ao final do capítulo, foram realizadas algumas considerações, para retomada e discussão de seus pontos centrais, de modo a haver uma integração dos dados levantados.

Encerrando este trabalho, são apresentadas as Considerações Finais, a partir das discussões e referenciais principais realizados no conjunto do texto, reiterando o apontamento, propiciado pelas análises realizadas dos documentos e das entrevistas, de que há espaço de aberturas para a rediscussão das propostas e de revisão dos mínimos estabelecidos nos projetos de curso. Atrelada a esta reflexão, a questão aberta acerca do aparente lastro para o redimensionamento da temporalidade dos cursos remeteu a uma indagação que se entende ser anterior, ou seja, a discussão de quais são os mínimos considerados necessários e fundamentais de serem incluídos no processo formativo dos alunos. Nesse sentido, foi apontado como fundamental o avanço no debate acerca da formação ético-política e intelectual da classe trabalhadora, cuja organização encontra-se crescentemente ameaçada pelo esvaziamento do sentido de classe, alavancado pelas flexibilizações-padrão da reestruturação produtiva, pela visão determinística do sistema, pela culpabilização dos indivíduos por suas mazelas e pelas políticas assistenciais, de caráter conciliatório, que conferem à grande maioria uma inclusão precarizada, necessária ao funcionamento do capital (BRAGA, 2009; ALVES, 2011; KUENZER, 2002).

Ressalta-se, por fim, que o diálogo com este material esteve assentado na compreensão da realidade como histórica, que se expressa dentro de uma correlação de forças, demarcadas pelas disputas de classe[10]. Assim, à luz da base teórica marxiana, entende-se que os princípios e referenciais acima colocados contribuíram na mediação da leitura dos dados pesquisados, os quais poderão servir de base para outros questionamentos e investigações futuras. Espera-se, ainda, com a presente pesquisa contribuir para o fortalecimento de discussões referenciadas num projeto de educação e societário voltados a debater, construir e sistematizar a superação da lógica dual na educação profissional, que opera dentro da divisão social do trabalho, com conhecimentos, conteúdos, movimentos e debates de fundo ético-político, que contribuam com a classe trabalhadora na resistência e na contestação à lógica determinista do sistema, bem como para sua articulação no e pelo seu fazer profissional, à revelia de um sistema produtivo hostil a sua organização e a busca da transcendência do capital.

[10] Uma discussão do referencial teórico-metodológico da pesquisa, de base materialista histórica dialética, será apresentada de forma mais abrangente no início do capítulo seguinte.

1 METODOLOGIA E BALANÇO DE LITERATURA

> [...] o método materialista histórico não é, como indica Frederic Jameson, o único referencial que critica o sistema capitalista, mas é o único que faz uma crítica radical cujo objetivo não é a reforma do capitalismo, mas sua superação.
>
> Gaudêncio Frigotto, 2008.

1.1 PARÂMETROS DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO:

Para fins de aproximação dos objetivos propostos neste trabalho, dentro do materialismo histórico-dialético, considera-se importante elucidar alguns parâmetros do método que lhe é próprio, pois nortearão o desenvolvimento da pesquisa. Por isso, de forma anterior ao prosseguimento do trabalho, buscando coerência com essa delimitação, considera-se importante percorrer minimamente um breve percurso, partindo da aparência desta afirmação, em direção à compreensão de elementos que lhe são fundamentais, pois ela, em si, não necessariamente elucida os contornos adotados para esta investigação.

De acordo com Netto (2011, p. 27), ao se observar o conjunto da obra de Marx, pode-se perceber que a questão de seu método investigativo foi poucas vezes objeto de sua escrita direta. Sua intenção de "como conhecer", sempre esteve vinculada a um objeto determinado, real e concreto, de modo circunscrito, articulando-se a problemática investigada ao método de pesquisa. Frigotto (2000, p.83) afirma "que há uma tendência de tomar o 'método', ainda que dialético, como um conjunto de estratégias, técnicas, instrumentos. Não só o método aparece isolado, como a questão da concepção de realidade, de mundo, a questão ideológica, as relações de poder e de classe nem sequer aparecem". Netto (2011, p. 26) também aponta que a escolha de instrumentos e técnicas, os quais podem ser os mais variados, são meios de "apoderar-se da matéria", porém não são o método. Separados, ou colocados de maneira autônoma, diante da base teórica que mediará a reprodução teórica de determinada realidade concreta, incorre-se numa adulteração da teoria marxiana, pois mutilada.

Tonet (2013) aponta que tal tendência é uma herança da ciência moderna que, buscando excluir a interferência da subjetividade no processo de conhecimento científico, propôs a ênfase em métodos *aprioristicamente* definidos – contraditoriamente predefinidos por sujeitos – e o princípio da neutralidade (não posicionamento do investigador), como formas de se conhecer a realidade. Já dentro do materialismo histórico-dialético, como apontado, o princípio de tradução (e não construção) da realidade concreta no plano ideativo põe o objeto como pólo regente do processo de conhecimento e de indicação das ferramentas utilizadas, em nada arranhando o rigor do trabalho investigativo.

Dessa forma, expor reflexões acerca da metodologia materialista histórico-dialética compreende, também, articular à compreensão teórica desta base a sua forma de compreender o mundo e a produção da existência, ainda que de forma geral, por hora. Importante, assim, destacar que dentro desta perspectiva, a realidade é concreta, objetiva e existe independentemente da consciência de quem a observa. Para apreensão da realidade, necessariamente há a participação da subjetividade, o que não faz dela uma construção subjetiva (TONET, 2013). A realidade constitui-se numa totalidade de múltiplas determinações inter-relacionadas, porém diferenciadas, cuja apreensão não está dada pela simples observação imediata fenomênica e empírica. Requer uma análise que parta do aparente rumo à essência do objeto de investigação, de modo que a totalidade de suas determinações seja identificada, estudada e reintegrada (NETTO, 2011, p 22). Segundo Frigotto (2000, p. 81), ao pesquisador é necessária a identificação do conjunto de determinações fundamentais (aquelas leis que produzem, estruturam o fenômeno e movimentam a sua dinâmica) – indo à raiz do problema – das determinações secundárias.

O movimento de elaboração da realidade no plano do pensamento percorre, então, um trajeto que parte do objeto concreto, para dissecá-lo em sua estrutura e dinâmica, à busca de suas determinações mais fundantes, trazendo-o ao plano da análise teórica, e retorna ao concreto pensado

e mediado pelo conhecimento, que, por sua vez, trará novas questões à realidade, bem como elucidará caminhos para sua transformação. Assim, a busca pelas determinações mais simples e o retorno ao todo, então refletido, também é parte do processo de elaboração teórica. Nesse percurso o processo prossegue, em aproximações sucessivas ao objeto em sua totalidade (NETTO, 2011). Segundo Löwy (1975, citado por NETTO, 2011, p.16), "a totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto".

Também segundo Tonet (2013, p.116), totalidade como princípio metodológico, abarca a visão de que "nada pode ser compreendido de modo isolado", numa decisão por respeitar a ontológica integralidade do ser. Isso, porém, não quer dizer conhecer tudo, falta de distinção essa que tem servido para antimarxistas esvaziarem a validade da categoria totalidade, segundo o autor citado. O conhecimento de um objeto não representa seu esgotamento, muito embora se busque conhecê-lo de forma integral. Para tanto, é necessário capturar suas determinações e estruturas essenciais e identificar suas diferenças diante de outros objetos, de modo que a articulação entre sua singularidade, particularidade e universalidade fique inconfundivelmente posta (TONET, 2013).

Conhecimento é, reiterando, processo aproximativo, valendo também apontar que este movimento se mantém não somente pelos limites de apreensão total do objeto em dado momento, como por este ser construído historicamente, ser constituído por contradições localizadas no tempo e espaço e, ainda, se transformar na transformação das relações sociais de cada período histórico. Por isso, historicidade é uma categoria geral de análise concreta do real, que traz o caráter de mutabilidade e de transformação da realidade. Segundo Tonet (2013), contudo, não se trata de entender o mundo objetivo como uma sucessão de fatos aleatórios, desconexos, mas à luz de Marx, compreender os processos sociais como a articulação indissolúvel entre permanência e mutabilidade, sendo ambas produtos de relações sociais e do processo histórico, diferenciando-se pelo grau maior ou menor de continuidade.

Como princípio, também, do trabalho metodológico dentro da perspectiva marxiana, tem-se o ponto de vista de classe como condição essencial na produção do conhecimento em sua integralidade, o qual ainda que sendo rejeitado ou desconhecido por quem investiga, está presente. Citando Tonet (2013, p. 107), numa perspectiva ontológica,

> Considerando que o conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade, mesmo que de modo não imediato, não direto e não intencional, no sentido de configurá-la de determinada maneira, julgá-la a mais adequada, é esse interesse que determinará a 'taxa' de verdade necessária para essa intervenção. Deste modo, o 'quantum' de verdade será determinado pelos interesses das classes sociais em cada momento histórico, enquanto estas existirem.

Concorda-se, assim, com Lukács (*apud* Tonet, 2013, p.67), quando este afirma que somente quando o proletariado entra em cena no plano de análise da realidade social tem-se "uma perspectiva a partir da qual a totalidade da sociedade torna-se visível". Também é esta afirmação da vinculação entre conhecimento e perspectiva de classe que ajuda a separar o entendimento de neutralidade (da ciência moderna) com o de objetividade (captura da realidade como ela é em si mesma), pois independente da consciência, os pressupostos e as categorias utilizadas pelo investigador, expressam a síntese dessa vinculação, a qual, inclusive, é fundamental na apropriação integral do objeto. (TONET, 2013, p.110)

A colocação de princípios norteadores que servirão como referência na relação com as fontes e no tratamento dos dados levantados, ganha especial relevância para o pesquisador que investiga no local aonde desenvolve suas atividades profissionais. De acordo com Evangelista (2012), ao refletir sobre o trabalho com documentos que tratam de política educacional, o pesquisador não deve perder de vista o distanciamento necessário das fontes, até para transitar de uma a outra sem perder a capacidade de análise e também para compreender interesses, projetos históricos e perspectivas ali presentes. Estes documentos, embora expressões histórico-sociais únicas, fazem parte de um conjunto de evidências e somente neste contexto ganham sentido. Assim, a leitura e análise do que exprimem, deverá considerar que são constituídos de múltiplas

determinações, a partir de uma realidade também multideterminada, sendo sínteses de interesses e projetos em disputa. Por isso, a compreensão do que trazem os documentos deve dialogar com a história e com a realidade, sem desconsiderar, inclusive, o que não trazem, pois carregam mais conteúdo do que o explicitado na forma de texto. Afinal,

> Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. [...] A interrogação metódica desse tipo de evidências procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição (EVANGELISTA, 2012, p.63).

Tendo-se esta perspectiva teórico-metodológica de base, o tópico seguinte se ocupará de expressar as escolhas investigativas e delimitações metodológicas do trabalho realizado, para o movimento de captura e compreensão das múltiplas determinações que incidem sobre as propostas de formação dos trabalhadores, elaboradas na realidade do IFSC.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS[11]

> De forma aproximativa e sintética, o método dialético supõe a investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria. O fundamental do método não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados *a posteriori*, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa condição[...].
>
> Paolo Nosella e Ester Buffa 2012

Visando os objetivos estabelecidos para esta pesquisa e considerando a base teórico-metodológica, neste trabalho afirmada, são apresentados abaixo os procedimentos utilizados nesta investigação, cujo desenvolvimento ocorreu a partir de uma abordagem e análise de natureza qualitativa dos dados e do material levantado (MINAYO, 1994). Contudo, concordando com Araújo (2012) e Triviños (2009), entende-se que há necessidade de qualificação do termo "qualitativo", posto ser usado por referenciais de diferentes matrizes. Nesta pesquisa, dentro da ótica que compreende os sujeitos como produtos e produtores das relações sociais e na perspectiva da unidade da relação entre sujeito e objeto, então:

> Compreendemos o adjetivo qualitativo sob duas perspectivas, primeiro por valorizar a ação do sujeito pesquisador no processo de "análise e interpretação" dos dados coletados; segundo como um tipo de pesquisa que, utilizando procedimentos próprios (entrevistas, observações, estudo de caso, etc.), reconhece a impossibilidade de métodos quantitativos relevarem a essência dos fenômenos. Assim, o adjetivo qualitativo é atributo de boas pesquisas, pois é indicativo da existência de um movimento de análise, da afirmação do elemento humano no processo de produção do conhecimento (ARAUJO, 2012, p. 178).

A pesquisa de campo foi composta por identificação, acesso e análise de documentos legais e normativos ligados ao ensino técnico subsequente, os projetos pedagógicos de curso, centro das análises, e a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco educadores do IFSC, Campus Florianópolis, com objetivo de capturar as propostas de formação dos trabalhadores, de forma contextualizada, neste conjunto traçado. As entrevistas, convém destacar, atenderam à intenção de

[11] Este trabalho, após submetido à banca examinadora, passará por nova revisão de redação e conteúdo, conforme necessidade e sugestões de alterações.

acrescentar à compreensão dos PPCs, elementos contextuais do processo de elaboração dos documentos, nem sempre alcançados nos limites estáticos do texto escrito.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Subsequente do campus Florianópolis estão disponibilizados no portal do campus http://florianopolis.ifsc.edu.br, à exceção da última versão Projeto do Curso Técnico em Eletrônica, sendo que o endereço eletrônico acima apresenta o projeto válido para o ingresso até 2014, segundo o entrevistado deste curso, por questões técnicas. Por meio de contato com este docente foi obtida por e-mail a versão em vigor, a qual foi efetivamente analisada. Na forma presencial, são oferecidos 12 cursos no campus Florianópolis, sendo que cada um deles é vinculado a um dos cinco departamentos acadêmicos das áreas técnicas da instituição. Por motivos de delimitação do universo da pesquisa dentro de sua dimensão espaço-temporal, definiu-se incidir a análise sobre um curso de cada departamento e, para a entrevista, um educador representante do grupo envolvido na elaboração dos respectivos projetos, sendo eles das seguintes áreas: Agrimensura, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Meteorologia.

Apesar das leituras terem sido realizadas dos documentos como um todo, a análise apresentada neste trabalho esteve vinculada a tópicos específicos dos projetos, a depender dos conteúdos que cada um trazia. Por isso, ao início de cada apresentação dos PPCs, foram apontados, mediante nota, quais itens, efetivamente, foram tratados. Em grande parte, os itens estudados consistiram na Justificativa da Oferta, Objetivos, Perfil Profissional de Conclusão, Organização e Matriz Curricular e Práticas Pedagógicas (especialmente metodologia e avaliação da aprendizagem), leitura norteada pelo roteiro de análise dos projetos previamente elaborado, exposto no ANEXO I.

É importante, ainda, destacar, como apontado na introdução deste trabalho, que não consistiu numa análise técnica do material, de avaliação da forma e estrutura dos projetos, tendo sido realizada uma discussão de caráter conceitual, político-pedagógica, de modo a se apreender as propostas ali expressadas e os fundamentos conceituais aos que se remetem.

As entrevistas, semiestruturadas, tiveram, então, o objetivo de adensar a compreensão dos projetos de curso, ouvindo os depoimentos de educadores envolvidos no processo de elaboração dos documentos. Entende-se que, por meio delas, puderam ser apreendidos elementos do contexto de produção dos projetos, discussões e encaminhamentos ausentes no texto escrito, mas que são partes constituintes deles. Essa ferramenta de pesquisa baseou-se num roteiro, exposto no ANEXO II, tendo sido previamente marcada junto aos participantes e realizada em salas das dependências do IFSC, conforme autorização da administração local, que preservassem o sigilo e identidade dos sujeitos. Todas foram gravadas, com autorização dos participantes, transcritas e *a posteriori* categorizadas.

Para a análise das entrevistas, foram realizadas leituras e releituras repetidas de cada uma, de modo individualizado primeiramente, procurando sua compreensão verticalizada, quando foram identificados núcleos temáticos advindos das falas dos participantes, em boa medida atrelados ao roteiro utilizado. Cada tema ou assunto abordado foi identificado por uma cor específica e analisado de forma agrupada num documento à parte, para compreensão do conjunto de todas as colocações do entrevistado a respeito do mesmo assunto, não se perdendo de vista, contudo, o documento como um todo, de registro integral da entrevista. A partir dessa análise individual, também foi realizado um estudo horizontal, para identificação e discussão de aproximações e diferenciais nas colocações dos entrevistados, mediada pelos núcleos temáticos e pela análise dos Projetos Pedagógicos de Curso. Este movimento, assim, permitiu identificar consensos, dissensos, tendências e uma leitura mais consistente, na perspectiva da totalidade, do conjunto do material levantado.

Partindo-se do princípio que os projetos formativos não se constroem a partir de um vazio e que os documentos não são materialidades autoexplicativas, possíveis de serem compreendidas de maneira isolada, a pesquisa buscou articular ao estudo dos projetos locais as mediações advindas de um corpo bibliográfico, legal e documental, aproximando-se da compreensão da totalidade das políticas de formação da classe trabalhadora, na arena do campo de forças capital-trabalho, dentro do sistema capitalista flexível de produção. Dados os limites e objetivos deste trabalho, não se realizou um estudo exaustivo do aparato legal selecionado, ou mesmo dos outros documentos da

instância IFSC, mas uma leitura crítica o suficiente para estabelecer um diálogo entre essas mediações e suas implicações nos projetos dos cursos.

Os documentos legais selecionados incidem sobre o recorte do ensino técnico ou sobre recortes dos documentos que tratam de forma mais direta este nível de ensino, em vigência. Conforme elencados na introdução deste trabalho, são de diferentes naturezas e compõem uma rede de documentos que se desdobram da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e suas alterações, pela Lei 11.741/2008, as quais serão as primeiras analisadas. Na sequência, também serão apresentados o seguinte conjunto: Decreto 5.154/2004 que regulamenta os artigos da LBDEN referentes à Educação Profissional e Tecnológica; Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, especialmente em sua mais recente edição (2014) e Parecer CNE/CEB nº11/2012, que propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Em termos de documentos norteadores locais, considerou-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o qual corresponde ao segundo capítulo do Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019). Dentro dos limites dessa pesquisa, realizou-se uma leitura exploratória, dentro do recorte das "concepções norteadoras para o ensino" e "referenciais para a elaboração de projetos pedagógicos de cursos" que este documento apresenta, o qual está disponível em http://pdi.ifsc.edu.br. Para compreensão de alguns dados relativos ao IFSC, especialmente acerca de oferta de cursos e vagas, foi realizado levantamento junto a dois Anuários Estatísticos da instituição, publicados e disponíveis em http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico.

Inicialmente, porém, realizou-se um balanço de literatura e os bancos de dados consultados foram o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[12], a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia[13] e os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED, conforme seu portal, a partir de 2004[14]. Ainda importante destacar que foram considerados os trabalhos registrados em Português, gerando um montante de aproximadamente 30 trabalhos lidos, nem todos considerados neste texto. Também cabe colocar que o acesso ao resumo, acompanhado do link da biblioteca repositária, supostamente para acesso ao trabalho na íntegra, nem sempre representou sucesso realmente em se acessar o material e por isso algumas pesquisas foram descartadas para efeitos de balanço. Efetivamente, algumas páginas não estavam ativas ou não estavam para amplo acesso. Nestes casos, contatos diretos com os autores foram realizados, alguns sem sucesso.

Foram dois os principais descritores utilizados para as buscas de trabalhos: IFSC/CEFET-SC e Projetos/Propostas Pedagógicos de Cursos Técnicos. Quanto aos trabalhos do IFSC/CEFET-SC, optou-se por considerar também pesquisas que indicassem uma discussão da educação profissional ofertada, mesmo que mais amplas ou não especificamente ligadas a algum curso técnico, para identificar o acúmulo de conhecimento na discussão da formação dos trabalhadores, nos limites institucionais.

A título de complementar a leitura com trabalhos que pudessem também apontar para discussões sobre propostas de formação dos trabalhadores em cursos técnicos foram, ainda, considerados os descritores Ensino Técnico Subsequente e Ensino Técnico Pós-Médio. Como procedimento metodológico, o filtro primeiro consistiu nos títulos dos trabalhos capturados. Aqueles que sugeriam discutir propostas de formação de trabalhadores tiveram seus resumos lidos e, confirmada a aproximação com a presente pesquisa, os próprios trabalhos foram consultados. A seguir, apresenta-se o balanço quando outras informações serão acrescentadas.

---

[12] A pesquisa neste portal foi realizada de fevereiro a abril de 2015. No momento da pesquisa, estavam disponibilizados no site somente trabalhos de 2011 e 2012.

[13] A pesquisa neste portal foi realizada em setembro e outubro de 2015.

[14] A pesquisa neste portal foi realizada entre julho e agosto de 2015.

1.3 BALANÇO DE LITERATURA

O balanço das produções relativas à temática que envolve este projeto de pesquisa apresentou-se um desafio maior do que parecia inicialmente. Primeiro pela própria realidade de, um único tema, reunir recortes que trazem consigo várias trilhas possíveis de pesquisa e terem um campo amplo de abordagem. O título desta pesquisa pode ser elucidativo do argumento, pois pode trazer ao foco a formação dos trabalhadores (recorte com a maior quantidade de trabalho encontrada), o ensino técnico de nível médio subsequente e uma análise acerca de projetos formativos, sem contar a possibilidade de se situar no acervo de produções quanto à realidade do IFSC. O material, inicialmente identificado nesse conjunto, remeteu a uma questão que não quis calar, num tempo de certa crise: estará o objeto dessa pesquisa esgotado ou superado? Qual a especificidade que esta proposta apresenta para o campo científico?

A partir do entendimento de que a relação entre particularidade e universalidade, dentro de um tempo histórico, dá aos fenômenos sociais características que lhe são próprias, compreendeu-se que para identificar a relevância desta pesquisa, seria necessário considerar, então, os trabalhos realizados sobre o IFSC e CEFET-SC – as duas identidades mais recentes da instituição, de 2002 até o momento atual – e sua possível relação com a investigação proposta. Assim, as perguntas acima seriam respondidas com mais clareza e aproximações anteriores ao tema de pesquisa seriam identificadas, tendo como foco essa instituição.

O texto que segue estará dividido em dois blocos. O primeiro deles apresenta a seleção de produções capturadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal da Biblioteca Virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). Na sequência, apresentam-se os trabalhos selecionados a partir dos Anais da ANPED Nacional, de 2004 a 2013. Em ambos os casos, são apresentados primeiramente num quadro geral, seguido de apresentação sintética de cada trabalho. Ao final desta sessão, são elaboradas ponderações sobre o material levantado, buscando ter como eixo norteador as questões: que concepção de formação do trabalhador os textos apontam? Apresentam tendências nesse sentido? É possível perceber elementos em comum entre os trabalhos? Seguem as publicações.

1.3.1 Teses e Dissertações

São os títulos e informações gerais dos trabalhos selecionados, apresentados em ordem cronológica:

Quadro 1 - Apresentação das Teses e Dissertações selecionadas.

Título	Autor(a) e Orientador (a) Respectivamente	Ano	Tipo de material	Programa de Pós-Graduação/ Instituição -
(Des)continuidade e contradições do Ensino Técnico no CEFET-SC – Unidade Jaraguá do Sul.	Eliane Spliter Floriani. Profº Drº Ari Paulo Jantsch.	2005	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFSC
Educação, Trabalho e Formação do Trabalhador de nível técnico: políticas públicas sobre a Educação Profissional em Uberlândia	Alícia Felisbino Ramos. Profº Drº Robson Luiz de França.	2010	Dissertação	PPGE/ UFU
Educação e Trabalho: a reforma do ensino técnico profissional proposta pelo governo federal nos anos 90,	Ivo da Silva Profº Drº Edson Caetano	2011	Dissertação	PPGE/UFMT

no plano global da reestruturação produtiva.				
Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas.	Marival Coan Profª Drª Eneida Oto Shiroma	2011	Tese	PPGE/UFSC
A desvinculação dos ensinos técnico e médio na Escola Técnica Federal de Santa Catarina a partir do Decreto 2.208 (1997- 2004).	Juçara Eller Coelho Profº Drº Celso João Carminati	2012	Dissertação	PPGE/UDESC
A reorganização curricular da educação profissional após o decreto 5154/2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina – campus Araranguá.	Rodrigo da Costa Lima. Profª Drª Marilis Lemos de Almeida.	2012	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Sociologia /UFRGS.
A universidade aberta do Brasil no IFSC: da concepção à implementação do curso superior de tecnologia em Gestão Pública.	Amilton Luiz Rabello Profª Drª Débora Cristina Jeffrey	2012	Dissertação	PPGE/UNICAMP
Concepção de cidadania na Educação Profissional Técnica de nível Médio: o caso do IFSC (2009-2010).	Sergio Rodrigues Lisboa Profº Drº Pedro Ganzeli	2012	Dissertação	PPGE/UNICAMP
O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no IFSC.	Julia Gonçalves Rech Profª Drª Maria Helena Michels	2012	Dissertação	PPGE/UFSC
O técnico em eletromecânica formado no IFSC, campus Araranguá: competências, conteúdos e habilidade.	Daniel João Generoso Profº Drº Paulo Rômulo de O. Frota	2012	Dissertação	PPGE/UNESC
Estudo comparativo entre o ensino médio integrado e o técnico subseqüente no IFTO – Campus Palmas: formação, empregabilidade, satisfação.	Noemi Barreto Sales Zulowski. Profº Drº Bernardo Kipnis	2013	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica/ UnB
PPCs Cursos Técnicos do IFBA: o escrito e o praticado.	Lívia Santos Simões. Profº Drº Roberto Brazileiro Paixão.	2014	Dissertação	Mestrado profissional de administração/ UFBA

Fontes: Portal da CAPES: www.capes.gov.br. Acesso entre fevereiro e abril de 2015. Portal da BDTD: http://bdtd.ibict.br. Acesso em setembro e outubro de 2015.

O trabalho de Floriani (2005), chamado (Des)continuidade e contradições do Ensino Técnico no CEFET-SC – Unidade Jaraguá do Sul, objetivou analisar possíveis diferenciações e mudanças entre dois cursos que, a partir do marco da Reforma da Educação Profissional da década

de 1990[15], passaram a ser ofertados como ensino pós-médio, antes sendo ofertados como ensino médio integrado, no então CEFET/SC – Unidade de Jaraguá do Sul. A base teórica é materialista histórica e a pesquisa consistiu num estudo de caso, de abordagem qualitativa, com análise dos projetos de curso e entrevistas junto a professores, alunos egressos, supervisores de estágio das empresas. Concluiu que em ambas as modalidades há tendências convergentes quanto à inserção do técnico ao mundo do trabalho, sendo que a diferenciação significativa quanto à formação, para o processo produtivo, ocorre quando demandadas competências pessoais do trabalhador. A autora conclui que a forma e o conteúdo, tratados distintamente nessas modalidades de curso, geram técnicos com condições objetivas diferenciadas, quanto ao potencial político, científico e tecnológico da formação propiciada, para a conscientização dos problemas do seu tempo e o alcance do fazer pensado.

A dissertação de Ramos (2010a), intitulada Educação, Trabalho e Formação do Trabalhador de nível técnico: políticas públicas sobre a Educação Profissional em Uberlândia – MG teve como objetivo analisar as políticas governamentais direcionadas à estruturação e funcionamento da educação profissional, a partir dos cursos técnicos no Brasil e especificamente no município de Uberlândia. Foi realizada pesquisa documental e de campo, com alunos egressos e docentes desses cursos, numa abordagem qualitativa dos dados, tendo-se como referenciais teóricos autores alinhados à discussão da subordinação da educação aos interesses do capital e sua estrutura dual. Como um dos resultados, a autora apontou a visão dos professores que os egressos saem com uma formação técnica precária, o que a leva a afirmar a necessidade de revisão dos programas de curso, de modo a atender às exigências do mundo do trabalho. A autora também conclui que a linha central das políticas para o ensino profissional tem sido organizada em torno da relação capital e trabalho atendendo, em geral, aos interesses do capital.

A pesquisa de Ivo da Silva (2011) intitulada "Educação e Trabalho: a reforma do ensino técnico-profissional proposta pelo governo federal nos anos 1990, no plano global da reestruturação produtiva", abordou os sentidos e interesses subjacentes à reforma implantada. Tendo autores materialistas históricos da sociologia do trabalho como base, que discutem a reestruturação e a crise do capitalismo, a pesquisa problematizou a multiplicidade dos aspectos formativos exigidos pela reestruturação produtiva mundial à educação, a partir de um estudo de caso no IFMT – Campus Cuiabá. Foi realizada análise documental, levantamento bibliográfico e entrevistas, dando ênfase a dois dispositivos legais, LDB e no Decreto 2.208/1997. O autor destaca o papel da escola em mediar a decodificação dos valores ideologia dominante, propiciar uma formação omnilateral, que integre teoria e prática, vida, ciência, cultura, trabalho e educação, rompendo com a visão dualista de educação. Conclui que a reforma da EP foi um movimento de adequação da educação aos interesses empresariais e dos organismos financeiros internacionais, traduzidos numa LDBEN minimalista, no Decreto 2208/97 com meios antidemocráticos.

Em "Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas", Coan (2011) desenvolve a tese da necessidade posta à educação, pelo capital, de formação de um trabalhador de novo tipo, empreendedor, e a incorporação no campo educacional desta demanda. A pesquisa debateu a educação para o empreendedorismo no contexto da União Européia, especialmente em Portugal, a partir do Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo daquele país e na realidade do IFSC, com análise documental, entrevistas com professores e gestores e questionários aplicados junto aos alunos. A discussão do material levantado ocorreu a partir de pressupostos teórico-metodológicos de base marxiana, fazendo-se ampla análise das ideias associadas ao conceito de homem empreendedor, com especial recorte à sua instituição no espaço escolar brasileiro após a Reforma da Educação Profissional, na década de 1990. Após este marco, foi observada a introdução da disciplina "empreendedorismo" nas matrizes curriculares dos cursos do IFSC, com viés da formação de sujeitos com perfil competitivo, inovador, proativo na abertura de seu próprio negócio ou no comportamento como intra-empreendedores na organização

[15] A Reforma de Educação Profissional foi um movimento que gerou a separação obrigatória do ensino profissionalizante do ensino básico, por meio do Decreto nº 2.208/1997. Esta ação foi implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso e seu impacto, no então CEFET-SC, foi tema do trabalho de Coelho (2012), apresentado abaixo neste balanço.

de outros. O autor aponta subsídios para se compreender o caráter ideológico e liberal desse tipo de finalidade trazida ao campo da educação, associado à Teoria do Capital Humano, que traz para os sujeitos individuais um papel social de soluções econômicas, sem discutir as determinações estruturais do quadro político e econômico.

O trabalho de Coelho (2012), com título "A desvinculação dos ensinos técnico e médio na Escola Técnica Federal de Santa Catarina a partir do Decreto 2.208 (1997- 2004)", discutiu a separação do ensino médio técnico e propedêutico, fruto da Reforma da Educação Profissional ocorrida na década de 1990. Foram analisados documentos relativos à reforma e entrevistados educadores diretamente envolvidos no processo, com base em autores alinhados ao materialismo histórico dialético e à defesa da educação integral dos trabalhadores. O cenário local foi articulado às reformas no estado brasileiro na década de 1990, subordinadas aos ditames liberais de organismos internacionais e conclui que, localmente, a implantação do Decreto nº 2208/1997 encontrou resistências e ocorreu de forma heterogênea na apreensão dos seus conceitos. Apontou-se que a imposição legal representou um retrocesso à educação, pois formalizou a dicotomia entre educação de cultura geral e básica da educação profissional e ainda introduziu conceitos como empregabilidade, competências e flexibilização em documentos norteadores curriculares.

Diferente da dissertação anterior, o trabalho de Lima (2012), chamado "A reorganização curricular da educação profissional após o decreto 5154/2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina – campus Araranguá" objetivou compreender, em esfera local, as implicações da estruturação da educação profissional em decorrência do decreto sucessor do Decreto nº 2208/1997. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas com atores envolvidos com cursos técnicos concomitantes e subsequentes, ofertados em 2010 e 2011. O autor identifica sua análise como histórico-relacional, por levar em consideração relações de conflitos, em torno de diferentes projetos de desenvolvimento, nas dimensões macroestruturais e micros sociais. Foram conclusões do autor a relação não linear entre as políticas educativas e sua implementação, pelas interpretações dos diferentes atores educativos; a predominância da formação por competências nas políticas de formação profissional pós 2004, balizados por interesses empresariais. Por outro lado, o autor também conclui que as políticas inclusivas desenvolvidas no IFSC remetem a uma concepção de formação profissional associada ao desenvolvimento social e regional e formação cidadã. Quanto ao Decreto 5154/04, uma das principais reformulações consiste na estruturação dos cursos técnicos em eixos tecnológicos e não por áreas profissionais, diferença essa vinculada a uma visão mais ampla e flexível de inserção profissional, não tanto ligada a postos de trabalho específicos, algo que se fez presente na realidade pesquisada, mas que também evidenciou resistências ao que o autor chama de "inovações".

A dissertação de Rabello (2012), "A Universidade Aberta do Brasil no Instituto Federal de Santa de Catarina: da concepção à implementação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública", mesmo tendo como objeto de pesquisa um curso realizado na modalidade à distância e de nível superior, campo que comporta discussões que excedem os objetivos aqui traçados, foi incluída pela possibilidade de problematização de um projeto formativo materializado num curso específico do IFSC. A partir de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com gestores envolvidos na implantação do curso, evidenciam-se alguns percalços administrativos e pedagógicos na organização de um curso e um programa que tem financiamento federal, mas sem estrutura física, dependendo das articulações e instalações das instituições parceiras dos pólos presenciais. O autor aponta que a elaboração do projeto pedagógico do curso ocorreu em tempo exíguo, para cumprir prazo de edital federal e apresentado ao MEC antes de tramitar nas instâncias colegiadas da instituição. Rabello considera que tal forma de se encaminhar o projeto prejudicou a aceitação da UAB no campus que a abriga. Dúvidas são apontadas quanto ao futuro e continuidade do programa, que, segundo o autor, deve ser garantido para que a interiorização e democratização de um ensino superior público de qualidade possa continuar.

O trabalho de Sérgio Luis Lisboa (2012) sobre "Concepções de cidadania na Educação Profissional Técnica de nível Médio: o caso do IFSC (2009-2010)" permitiu um conhecimento geral

sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional, num olhar mediado por categorias atreladas a dois modelos de cidadania, vinculadas, por sua vez, a dois modelos de Estado – de Bem Estar Social e Neoliberal. Este trabalho foi considerado por ser uma análise de um documento norteador das propostas de ensino na instituição. Para a definição das categorias de reflexão do texto, o autor trouxe à análise as origens históricas destes modelos de estado e seus pressupostos, sobretudo no âmbito das políticas públicas e, no recorte de sua pesquisa, com destaque especial para a Educação Profissional, por meio também da análise do aparato legal. Estabelecidas as categorias correspondentes a cada modelo, o autor investigou no texto do PDI unidades de registro vinculadas a cada uma e concluiu a prevalência do modelo neoliberal de cidadania e, naquelas associadas ao modelo de bem estar, discutiu sua presença não sem contradições internas. O autor identifica seu trabalho dentro da teoria crítico-dialética e utiliza autores alinhados ao materialismo histórico-dialético.

Outro trabalho também incluído neste balanço chama-se *"*O caráter humanitário da formação de sujeitos da educação especial do IFSC" (2012), de Julia Gonçalves Rech, pois discutiu propostas de formação, ainda que com recorte da educação especial. Teve como objetivo analisar as políticas de inclusão voltadas à formação de sujeitos da Educação Especial do IFSC, realizado por meio de análise documental, de dados do INEP[16]/2010 e de entrevistas com gestores do IFSC. Sustentada em referencial materialista histórico, sua investigação apontou que há uma relação entre conceitos amplamente disseminados por organismos multilaterais e as políticas focais para a Educação Profissional e que se materializam também nos documentos de referência para este tipo de política no IFSC. São conceitos como "justiça social", "solidariedade"; "diversidade"; "igualdade de oportunidades"; "cidadania", que têm um discurso sedutor, mas com intenções de apassivamento, com proposições de formação precarizada, aligeiradas, de acesso restrito, imbuídas de atender a demandas mercadológicas de controle social da classe trabalhadora. A autora apontou o caráter compensatório crescente atribuído à Rede Federal de Educação, de responsabilização dos indivíduos, dando-lhes o aparente poder de solucionar e reparar questões de natureza estrutural.

O texto de Generoso (2012) chamado "O técnico em eletromecânica formado no IFSC Campus Araranguá: competências, conteúdos e habilidades" abordou a análise do referido curso, a partir da ótica de 15 alunos egressos e análise documental, incluindo o PPC do curso. O objetivo traçado foi investigar em que medida a educação teve um papel transformador, responsável pelo desenvolvimento técnico e humano dos seus alunos. O autor aponta que o ensino de competências é elemento central do curso; que os aspectos de caráter humanísticos estão presentes no curso, pois são trabalhados de forma transversal, ainda que não seja atribuição de conteúdos específicos, mediante o desenvolvimento de Projetos Integradores, que são projetos de trabalho ou pesquisa com objetivo de articular os conhecimentos das disciplinas, a partir de um tema específico. O autor infere que a formação propiciada está atendendo ao compromisso social colocado aos institutos federais (IFs), pelo dado de que os alunos sentem-se preparados para a desenvolverem suas atividades profissionais, mas que o curso deve ser avaliado, conforme as sugestões levantadas de aspectos a serem mais ou menos trabalhados, ficando "mais fácil estar empregado".

O trabalho de Zulowski (2013), intitulado "Estudo comparativo entre o ensino médio integrado e o técnico subsequente no IFTO – Campus Palmas: formação, empregabilidade, satisfação", objetivou investigar comparativamente o ensino médio integrado e o técnico subsequente de quatro áreas, estabelecendo os diferenciais entre os cursos e modalidades em termos de formação profissional, empregabilidade, desenvolvimento regional e satisfação dos estudantes com os cursos. Ocorreu por meio de análise documental, observação participante, questionários e entrevistas, junto a gestores, professores e alunos, numa pesquisa qualitativa e quantitativa. Utilizou como referenciais teóricos autores do campo da formação profissional crítica, como também do ex-secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, durante o governo Lula. Levanta e aponta diferenças entre as duas modalidades de ensino no perfil dos estudantes, tempo de formação, característica mais ou menos prática do curso, articulação aos conhecimentos científicos, expectativas dos alunos como melhor condição salarial ou acesso à universidade. Parte de uma

[16] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

visão de que há consenso sobre o papel dos IFs de promover a empregabilidade e que este deve avançar na articulação com os arranjos produtivos locais.

A dissertação de Simões (2014), sob o título "PPCs Cursos Técnicos do IFBA: o escrito e o praticado" apresentam uma investigação sobre os motivos para a não alteração formal nos PPCs de mudanças que, na prática, já estão ocorrendo nos cursos. O referencial teórico utilizado, segundo a autora, aborda as políticas públicas para a educação profissional e currículo na dimensão escrita e na ação, como elemento cultural e de poder. Foi realizada análise documental e aplicação de questionários com sujeitos envolvidos na elaboração dos PPCs, que levaram à conclusão de que as alterações não são formalizadas por problemas de gestão, com uma burocracia pouco conhecida por grande parte dos servidores, considerada morosa, aliada à falta de acompanhamento e avaliação institucional. A tônica de análise incidiu sobre a importância de se atender à legalidade dos trâmites na administração pública e as discrepâncias entre aquilo que está escrito e formalizado para as práticas curriculares. Também se observa no texto uma visão estratégica de educação, como elemento de equalização e desenvolvimento social e econômico do país.

1.3.2 Trabalhos Apresentados em Reuniões Nacionais da ANPED – GT 9

Esta seção é fruto de um levantamento sobre os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED, nos anos de 2004 a 2013, no GT 9 – Trabalho e Educação. A busca por tais trabalhos foi realizada por meio do portal eletrônico da instituição (www.anped.org.br) e também pelo endereço, http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais, que leva às páginas específicas de cada reunião anual. Segundo as programações das Reuniões Anuais, foram apresentados 121 trabalhos na forma oral, excetuando-se trabalhos encomendados, entre as 27ª e 36ª reuniões anuais, que corresponde ao período acima assinalado. Porém, como recorte de leitura, considerou-se aqueles trabalhos vinculados a três principais filtros: Projetos/Propostas Pedagógicas; Ensino Técnico e Formação dos trabalhadores.

Os temas identificados também cobriram debates sobre políticas educativas (Ensino Médio Integrado; Reforma da Educação Profissional; Plano Nacional de Qualificação e Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador); questões de fundo na relação capital-trabalho; pedagogia de competências; dualidade histórica da educação, entre outros. Apesar de poderem ser fonte de rico diálogo com a presente pesquisa, não estão incluídos aqui e foram escolhidos oito trabalhos.

Quadro 2 - Apresentação dos artigos selecionados – Reuniões Anuais ANPED, GT 09

Título	Autor(es) e Instituição	Ano da publicação
Formação de técnicos em agropecuária: currículos como instrumentos de políticas públicas de regulação	Ana Maria Soares (UFRRJ)	2004
A formação do trabalhador em instituições tecnológicas: diferentes propostas de um mesmo caminho.	Luciene Lima de A. Pires (CEFET- GO)	2007
A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o "ensinar a ser" do discurso da auto-ajuda	Eneida Oto Shiroma (UFSC) Adriana ClaúdiaTurmina (UFSC)	2011
Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs.[17]	Marcelo Lima(UFES)	2011
O Ensino Médio Integrado: a materialização de	Ana Paula F. S. Pontes (UFPB)	2012

[17] Esta versão encontrada do artigo consiste numa publicação ampliada e revisada, a partir do debate ocorrido na 34ª Reunião Anual da ANPED que, conforme os Anais, intitulava-se: Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC). Este texto original não foi encontrado.

uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.	Ramon de Oliveira (UFPE)	
Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Técnico e seus projetos políticos pedagógicos: na mira(gem) da politécnica e da (des)integração.	Daniela de Souza Bezerra (IFG) Walmir Barbosa (IFG)	2013
Repensando a relação entre saúde, trabalho e educação e a formação do técnico de nível médio para a saúde pública.	Maria Alcina G. de S. Monteiro (UFU).	2013

Fonte: www.anped.org.br. Acesso no período de julho a agosto de 2015.

No artigo "Formação de técnicos em agropecuária: currículos como instrumentos de políticas públicas de regulação", Soares (2004) faz um paralelo entre a implantação do Sistema Escola Fazenda em meados da década de 1960 no Brasil e a Reforma da Educação Profissional, implementada a partir de 1997, propondo que foram dois modelos de ensino voltados a atender aos interesses do sistema produtivo. São apontadas especificidades conjunturais de cada momento, como no primeiro caso a crescente industrialização do país e suas reverberações no tratamento racional impregnado nos currículos. Quanto à reforma da década de 1990, também capitaneada pelo sistema produtivo, tem forte subordinação às orientações de organismos internacionais de financiamento, operados à luz da doutrina neoliberal. As questões educativas são tratadas como desafios gerenciais, de se qualificar processos e são preconizados pelo MEC diversos documentos que intensificam a regulação sobre os currículos, como os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais. A autora aponta que há consonâncias com as reformas de outros países, tendo-se a tendência internacional de modelos centralizados de currículos - ainda que prevendo flexibilidade na implementação – vinculados a sistemas nacionais de avaliação. De currículos configurados por conteúdos e conhecimentos são, então, norteados pela construção de competências e de saberes, de natureza inclusive pessoal. Da noção de qualificação passa-se à ênfase no desempenho a partir de condutas observáveis e passíveis de mensuração. Porém, o viés tecnicista e mercadológico permanece, não se caracterizando com uma mudança paradigmática como se apregoa nos discursos oficiais, pois sem mudanças nas concepções de mundo e mantendo pressupostos da tradicional Teoria do Capital Humano. Relembrando que a reforma foi implantada do alto e à adesão a ela foi atrelada dotação de recursos, a autora afirma que foi um instrumento do governo da época de regulação/coerção, distante da perspectiva unitária e emancipatória, ainda que não sem resistência e debate no interior das escolas.

No artigo *"*O Ensino Médio Integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*"*, Pontes e Oliveira (2012) discutem os desafios de construir um projeto de curso integrado, numa perspectiva emancipatória, fazendo destaque para alguns desafios específicos dos IFs. A pesquisa apontou que a mudança na institucionalidade, ocorrida em 2008, acarretou uma diversificação na natureza de ofertas formativas, foco dos gestores na expansão da rede, novos processos internos de ordenamento jurídico, certa sensação de vulnerabilidade às iniciativas do MEC. Dentre outras colocações, segundo os autores, a sobrecarga de trabalho de professores e profissionais do apoio pedagógico, numa dinâmica de trabalho que não favorece o trabalho conjunto, culminou na elaboração de projetos de curso de maneira aligeirada, com dificuldade das áreas de se articularem em torno de objetivos e princípios comuns, numa disputa polarizada entre as áreas de conhecimento, prevalecendo a lógica hierárquica e instrumental das áreas de conhecimento básico subordinarem seus recorte aos conhecimentos profissionalizantes. Defendem um projeto político no qual sejam eixos norteadores o trabalho, a ciência, a tecnologia e cultura, todos entendidos como processos históricos e situados, que permitam a compreensão das relações trabalho e educação no capitalismo. Também apontam a necessidade de se fortalecer os mecanismos participativos nos processos de discussão e construção dos cursos e das propostas formativas da instituição.

O artigo "Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Técnico e seus projetos políticos pedagógicos: na mira(gem) da politécnica e da (des)integração", de Bezerra e Barbosa

(2013), discutiu a perspectiva da politecnia e integração presente, ou não, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados. Os autores estruturam o texto em dois pontos principais de análise: objetivos traçados e organização curricular dos projetos. O estudo baseou-se em 22 projetos de curso, de diferentes IFs e, quanto aos objetivos, identificou que somente 32% (6) projetos apontaram intenções de formação integrada, mesmo tendo sido documentos, em sua maioria, elaborados após Decreto nº 5.154/2004 e o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (quando houve retorno do ensino médio integrado).

Quanto à organização curricular, 10 projetos apontam para a integração, alguns cujos objetivos já versavam nessa direção. Porém, destes 10, somente três pormenorizam como o currículo integrado seria implementado. Desses três, somente um também apontou objetivo do curso nessa direção, havendo assim não somente maior coerência, como uma materialização mais específica da proposta formativa dando mais visibilidade aos fundamentos da educação politécnica. Considerando que planejamento curricular é a materialização daquilo que se quer que venha à tona, segundo os autores, eles destacam a importância de que tais projetos sejam revisados à luz da formação omnilateral; da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração; do atendimento dos propósitos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio e de esforços de formação docente continuada.

No artigo "A formação do trabalhador em instituições tecnológicas: diferentes propostas de um mesmo caminho", Pires (2007) traz ao debate mecanismos históricos de se consumar, nas instituições federais de ensino técnico e tecnológico, políticas que dimensionam a formação do trabalhador. Afirmando que a lógica pragmática e mercantil tem norteado as políticas de formação da classe trabalhadora, o artigo aponta movimentos do Estado sobre a educação na década de 1970, com obrigatoriedade do ensino de 2º grau ser profissionalizante, revogação dessa determinação na década de 1980 e, em meados de 1990, a proibição de se articular educação profissional e propedêutica. A autora afirma que esses movimentos não foram mediados por um efetivo projeto de formação integral unitária, mas representaram uma política de amenização dos efeitos da reestruturação produtiva, como o desemprego, ao passo que alimentavam a expansão do capital. Também são trazidos dados do crescimento mais intenso do ensino superior tecnológico comparado ao crescimento de vagas nas universidades federais, associado à ênfase em projetos formativos mais focados e aligeirados, apontando não somente o atendimento às demandas de mercado, a intensificação da responsabilização individual pela qualificação como alternativa a um quadro de desemprego que, na realidade, é estrutural. Também destaca a ampliação da dualidade histórica da educação brasileira, num contexto de se apontar, em documentos legais, críticas ao governo anterior do período analisado, mas de não se realmente cunhar a formação integral dos sujeitos.

No trabalho "A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o "ensinar a ser" do discurso da auto-ajuda", Shiroma e Turmina (2011) analisam o discurso da autoajuda, na literatura, voltado ao trabalho, fazendo a interface com o discurso presente nos relatórios da UNESCO de 1972 e 1996 e suas propostas de reformas para a educação difundidas mundialmente. A discussão abrange desde o século XIX, até início do século XXI, demarcando três momentos históricos distintos, apontando que há semelhanças presentes que percorrem tais discursos, como a ênfase na responsabilização individual por questões que são determinadas socialmente. Consistem num veículo ideológico de amoldar a classe trabalhadora, contendo-a dentro de um projeto que mina a consciência de classe, construindo o consenso em torno de um modo ideal de ser, que favorece a reprodução do capital. Cabe o destaque aos relatórios da UNESCO que veiculam atributos do trabalhador de perspectiva adaptativa e individualista, tais como: flexibilidade, iniciativa, criatividade, disciplina, pensamento positivo, etc. Trata-se de um projeto de Educação que conforma o trabalhador de novo tipo, autodidata, do qual se espera que seja empregável, empreenda e conforme-se com o desemprego. Essa perspectiva, amplamente difundida, está orientada por uma visão de mundo burguesa, que ensina a ser na perspectiva do capital. As autoras finalizam o texto atentando ao desafio de construção de outro projeto educativo, motivado pela formação do ser social emancipado e pleno.

O artigo "Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs", de Lima (2011), discute possíveis tendências mercantis e ideológicas de uma "nova"

política de Educação Profissional, apontando o PRONATEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) e o Plano Nacional de Educação (PNE) como elementos básicos estratégicos da política geral. O autor inicia seu texto com uma discussão de fundo sobre o trabalho, a produção do valor e a mercadoria no contexto da reestruturação produtiva e uma indicação que a aceleração do tempo médio de produção pode acelerar o tempo médio de formação. Fazendo o recorte de análise em especial no governo Dilma, o autor aponta o fortalecimento do discurso da classe dominante, com tom de austeridade, mas também trazendo um pseudocrescimento de direitos via política educacional, com elementos neodesenvolvimentistas. O artigo se ocupa de apontar contradições presentes no PRONATEC, o qual tem uma enorme abrangência de ações sem ser criterioso na distinção entre os recursos dirigidos aos setores público e privado. Também é um programa operado com variadas modalidades de bolsas, que não garantem o acesso a essa formação profissional como direito social, representando uma precarização do ensino técnico profissional. Também são apresentados elementos ambíguos das DCNEMs que indicam a organização curricular de cursos em módulos e por competências. Segundo o autor, dados os índices superiores de rendimento e fluxo do ensino privado, o Estado estaria estatizando a quantidade e mercantilizando a qualidade das ofertas. Ao fim, entre outros elementos, Lima defende a atenção às metamorfoses que sofisticam a Teoria do Capital Humano nos currículos de EP e o percentual de 10% do PIB à educação para que o ensino médio e profissional deixe de ser uma mercadoria e seja gratuito, universal e de qualidade.

O artigo "Repensando a relação saúde, trabalho e educação e a formação do técnico de nível médio para a saúde pública", de Monteiro (2013), refere-se a uma pesquisa que objetivou investigar as políticas de formação dos trabalhadores em saúde de nível médio técnico, a partir dos anos de 1990, conduzidas pelas Escolas Técnicas do SUS. Toma-se como base de análise o atual contexto econômico, político e social, pós-reestruturação produtiva e os projetos formativos que se constroem, apontando que prevalecem aqueles voltados à reprodução do capital, via adaptação da classe trabalhadora, em contraposição àqueles voltados à formação de sujeitos críticos e capazes de compreender os fundamentos exploratórios de funcionamento do sistema e questioná-lo. Segundo a autora, as políticas de formação de trabalhadores em saúde tem historicamente reforçado os parâmetros capitalistas, com ajustes e critérios colocados pela iniciativa privada. O texto traz uma explanação sobre as relações ontológicas e históricas entre trabalho e educação, trazendo o trabalho como o elemento essencialmente humanizador do homem, apontando suas dimensões, além de ontológica, teleológica e histórica, num debate que traz problematizações relativas à própria área da saúde. No sistema produtivo em vigência onde a expansão da produção de valores de troca, via exploração do homem pelo homem, é um objetivo fundamental, o trabalho se torna dividido, fragmentado, bem como os processos de conhecimento, parcializados, instrucionistas, visando garantir a reprodução do conjunto de competências necessárias ao trabalhador de novo tipo (flexível, polivalente e multifuncional, com acúmulo de saberes tácitos e práticos) para fins produtivos. No âmbito da escola, o modelo de ensino de competências é assumido como resposta a tais demandas, revitalizando a Teoria do Capital Humano e empobrecendo seu lugar de espaço de conhecimento. Assim, na perspectiva do usuário como cidadão de direitos e da formação do trabalhador como um processo político-educacional amplo, o texto aponta o desfio de formar sujeitos críticos e capazes de compreender as contradições do processo produtivo capitalista a ser enfrentado pelas Escolas Técnicas do SUS.

1.3.3 Considerações sobre o Material Levantado

Como apontado anteriormente, o material levantado buscou realizar uma aproximação com o que tem sido produzido nas discussões de propostas de formação do trabalhador[18], com especial atenção à procura de textos que incidissem sobre o IFSC, sobre o IFs, como um todo, ou, ainda,

[18] Importa colocar que o material apresentado sob o recorte "formação do trabalhador" necessitou ser consideravelmente delimitado, posto ser um campo de produção intensa e extensa. Vale frisar, assim, que as buscas por publicações associaram este grande tema a outros filtros, dentro da especificidade de se discutir a materialidade de propostas formativas no ensino técnico, especialmente subsequente.

sobre a educação profissional, priorizando-se as discussões sobre projetos e propostas de curso. Não foram muitos os trabalhos encontrados que abordassem a temática mediante a análise de projetos de curso de forma protagonista (BEZERRA e BARBOSA, 2013; SIMÕES, 2014) e, em ampla maioria dos trabalhos, houve associação de análise documental, com realização de entrevistas. Foram considerados 19 trabalhos no total, 12 teses e dissertações e sete artigos e, em termos de demarcação temporal, foram considerados trabalhos publicados a partir de 2004, ano do qual decorrem marcos importantes para a educação profissional, com respaldo em dispositivos legais, e que abrange o período de elaboração dos PPCs a serem analisados (2004-2014).

Chamou à atenção, inicialmente, a importância e o desafio da elaboração de resumos que consigam veicular ao leitor elementos que apresentem o trabalho como um todo, para compreensão da intenção e questões da pesquisa/texto, o referencial teórico-metodológico de análise, os meios utilizados na busca por respostas e a ponderação dos seus achados. Em alguns casos, a imprecisão teórica observada no resumo foi confirmada no trabalho, em si, e a apresentação trazida não seguiu um padrão de trazer os mesmos elementos sobre todos os trabalhos. O esforço de apreender as ideias centrais de cada texto foi no intuito de tecer ponderações a partir do eixo de compreensão das concepções de formação do trabalhador e a interpretação de tendências e elementos em comum que apontavam.

Observou-se, assim, diferenciações de posicionamento, considerando a perspectiva da relação educação e sociedade adotada e, nesse sentido, o diálogo com os textos evidenciou três movimentos principais na literatura levantada. Um deles consistiu em trabalhos que se ocuparam de realizar suas elaborações a partir da visão crítica direcionada ao sistema produtivo vigente e suas interfaces na educação, defenderam a educação para emancipação na luta capital-trabalho e a superação do modelo educativo historicamente dual. Um segundo movimento observado correspondeu à identificação de literaturas que apresentam uma mescla entre referenciais do campo crítico e não crítico ou que utilizam autores críticos, mas ou não analisam seus objetos efetivamente nessas bases, ou não questionavam o *status quo*, gerando dúvidas sobre os reais posicionamentos dos autores. Em outros trabalhos, foi possível identificar a tônica adaptativa e de aceitação da realidade social vigente, não se ocupando de compreendê-la de forma analítica. Também cabe ressaltar que, mesmo entre artigos alinhados teoricamente, pôde-se observar pontos distintos para a discussão das propostas de formação dos trabalhadores, acerca dos quais se buscará tecer algumas considerações.

Primeiramente, quanto à realidade IFSC pôde-se perceber a existência de alguns trabalhos publicados de base materialista histórico-dialética, com discussões na perspectiva da educação crítica e emancipatória, com os quais se poderá estabelecer diálogo na compreensão dos movimentos institucionais no contexto das políticas educativas e na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso a ser realizada (COAN, 2011; COELHO, 2012; LISBOA, 2012; RECH, 2012; PONTES e OLIVEIRA, 2012). Assim, o material lido trouxe à luz a reflexão de que há várias pesquisas de perspectiva crítica, porém outras indicam e recorte de referendamento das práticas institucionais, partindo-se de pressupostos de confirmação da atuação do IFSC, diante das políticas e programas propostos pelo MEC (GENEROSO, 2012; RABELLO 2012; LIMA, 2012). À exceção de Coan (2011), que apresentou extratos das matrizes curriculares de cursos técnicos e superiores de tecnologia do IFSC, ressaltando e discutindo a presença da disciplina "empreendedorismo" nos cursos, é importante apontar que nenhum trabalho debruçou-se sobre projetos pedagógicos de cursos e as propostas formativas materializadas neles.

Como pontos de análise que podem auxiliar no debate do lugar político que a rede federal de educação profissional vem ocupando, destaca-se a reflexão de Pontes e Oliveira (2012), que apontam a sensação de vulnerabilidade às iniciativas e determinações do MEC como um todo, que geram reverberações e pautas de ação interna que capturam o foco de gestores e profissionais para a diversificação das ofertas formativas e expansão da rede. Também cabe ressaltar a análise de Rech (2012), que ao discutir a formação do trabalhador na educação especial, a partir da realidade IFSC, destaca o caráter compensatório atribuído a esta rede de ensino, cuja atuação daria conta de reverter a lógica de maior inserção social de uns grupos diante de outros. Assim, por estas observações,

entende-se que a problemática de pesquisa ora apresentada poderá trazer ao debate institucional outros elementos no conhecimento de suas perspectivas educativas e avançar no debate sobre a autonomia institucional.

Um marco presente em vários trabalhos consiste na Reforma da Educação Profissional ocorrida na década de 1990 e a intensificação de parâmetros neoliberais presentes nas políticas e propostas de formação dos trabalhadores, desde então, com ajustes subordinados ao empresariado e aos organismos internacionais, num tempo histórico de reestruturação produtiva (SOARES, 2004; SILVA, 2005; PIRES, 2007; COAN, 2011; SHIROMA e TURMINA, 2011; COELHO, 2012; MONTEIRO, 2013). São aspectos dessa lógica a orientação dos currículos educativos pela pedagogia das competências, com aumento da valorização de saberes práticos, adquiridos em espaços sociais formais e não formais (FLORIANI, 2005; COELHO, 2012; LISBOA, 2012; MONTEIRO, 2013); pela retração da formação vinculada a postos de trabalho delimitados; pela flexibilidade nos cursos, ainda que com aumento de regulações, com terminalidades parciais (SOARES, 2004; LIMA 2011; LISBOA, 2012; RECH, 2012); pela inserção do discurso da empregabilidade, construindo o consenso de que as questões do desemprego são atribuídas à insuficiente qualificação dos trabalhadores, não por determinações estruturais do sistema de produção (COAN, 2011; COELHO, 2012; SHIROMA e TURMINA, 2011).

Dentro desse contexto, as críticas dirigidas à formação de técnicos estiveram atreladas à compreensão da revitalização da Teoria do Capital Humano, diante da qual as desigualdades sociais seriam solucionadas pela formação/treinamento da classe trabalhadora adequados às necessidades do sistema produtivo, promovendo o desenvolvimento e emancipação do país (SOARES, 2004; PIRES, 2007; COAN, 2011; LIMA, 2011; MONTEIRO, 2013). Como apontado, além das próprias competências como paradigma pedagógico, a modularização dos cursos e saídas e certificações intermediárias como uma forma de flexibilizar e precarizar a formação dos trabalhadores também se intensificou a partir da reforma (LIMA, 2011; RECH, 2012). Destaca-se, então, a divisão do trabalho e do conhecimento, mantendo a educação dual (CIAVATTA, 2005; KUENZER, 2002), sendo os currículos apontados como instrumentos de regulação, mediante parâmetros, diretrizes e sistemas de avaliação (SOARES, 2004).

Os trabalhos apontam, assim, a prevalência de políticas e propostas que visam uma formação fragmentada, tecnicista e subordinada à lógica de preparação de uma força produtiva que contribui na reprodução do sistema e não de buscar sua superação (SOARES, 2004; PONTES e OLVIEIRA, 2012; PESSOA, 2012; RECH, 2012; BEZERRA e BARBOSA, 2013; MONTEIRO, 2013). Pires (2007) e Lima (2011) observaram, também, que os governos que seguiram ao de FHC, embora o criticando, não se estabeleceram com o enfrentamento de questões estruturais, mas com políticas de minimização de efeitos, numa continuidade das relações sociais de produção.

O questionamento da responsabilização individual por questões oriundas, na realidade, do modo de produção capitalista também foi realizado nas publicações de Pires (2007), Coan (2011) e Rech (2012), apontando-se os mecanismos associados à formação para a construção do consenso em torno dessa lógica, apassivando e minando a consciência de classe dos trabalhadores. Pelo contrário, a tônica individualista do discurso neoliberal, traz à cena das propostas formativas conhecimentos de natureza subjetiva e pessoal (SOARES, 2004 e FLORIANI, 2005), na formação do trabalhador de novo tipo, que deve ser flexível, ter iniciativa, criatividade, disciplina, ser empreendedor, autodidata, empregável e conformado com o desemprego, como apontaram os trabalhos de Coan (2011), Shiroma e Turmina (2011) e Monteiro (2013). Segundo Floriani (2005), autor que comparou as propostas de curso técnico integrado e subsequente, antes e depois da reforma da educação profissional, respectivamente, o sistema produtivo é indiferente à modalidade de curso na qual o trabalhador foi formado, à exceção dos atributos individuais, sendo que os dois tipos de curso, em sua diferente abrangência da proposta, geram não somente técnicos com condições objetivas nesse âmbito, como com condições diferenciadas na compreensão de mundo.

Os trabalhos considerados em que se observou a referida mescla de referenciais ou desalinhamentos quanto ao referencial utilizado e a análise realizada foram em número menor, movimento identificado em quatro trabalhos, a saber, Ramos (2010a), Lima (2012), Generoso (2012) e Zulowski (2013). Neste contexto, uma contradição que se pôde destacar consistiu na

defesa de que a educação profissional deveria intensificar o atendimento ao mercado de trabalho e suas transformações, com maior aproximação dos cursos aos arranjos produtivos locais. Também foi apontada a necessidade de revisão dos programas de cursos para o aumento da empregabilidade dos alunos (RAMOS, 2010a; GENEROSO, 2012). Entende-se que tais visões representam a lógica da subordinação da educação ao viés mercadológico, capitaneada pelos interesses privados, que eximem o sistema produtivo das causas das desigualdades sociais e setorizam ou nos sujeitos, ou na educação, a resolução destas questões.

Atrelado à transferência para a educação e para as instituições de ensino uma reestruturação social, também foram identificados trabalhos cujos autores partiam de pressupostos que referendavam o papel social que o IFSC vem cumprindo. Importante ressaltar que a tônica da análise, aqui, não consistiu se posicionavam contrários ou a favor das ações institucionais, em si, mas ao debate de cunho ético-político sobre as determinações que levam as políticas de oferta para uma ou outra tendência, posto que não são isoladas de um contexto maior. São destaques os trabalhos de Lima (2012), no entendimento da suficiência das políticas de inclusão para a propiciação da formação cidadã, de Rabello (2012), na defesa da Educação a Distância como uma inovação na cobertura de lacunas que o ensino presencial deixa, sendo assim uma política inclusiva, e Generoso (2012), na afirmação que o IFSC oferece uma formação que atende ao seu compromisso social. Cabe, assim, a problematização colocada por Rech (2012) e apontada anteriormente, acerca do caráter compensatório associado à rede profissional de educação.

A dissertação de Simões (2014), sobre os PPC dos Cursos Técnicos do Instituto Federal da Bahia, foi de pronto considerada, pela possibilidade de um diálogo entre pesquisas com objetos de análise muito próximos, porém a leitura do trabalho elucidou que este realizou um estudo técnico dos projetos, conforme parâmetros institucionais de legalidade, não trazendo um debate crítico sobre as propostas formativas materializadas nos documentos, sobre os seus conteúdos, com discussões do campo ético-político.

Ainda considera-se relevante tecer comentários sobre o trabalho de Zulowski (2013), que realizou uma análise comparativa entre o ensino médio integrado e o técnico subsequente. Além da observação de mescla, em termos de base dos referenciais utilizados, como colocado acima, também não problematizou ou indagou sobre as duas modalidades atenderem, possivelmente, a demandas sociais específicas e diferentes. Essa pesquisa entra em contraste com a discussão crítica realizada por Floriani (2005), que fez um estudo comparativo entre os ensinos técnicos integrados e subsequentes, a partir do marco da reforma da educação profissional, e concluiu que a forma e o conteúdo tratados distintamente nessas modalidades de curso, geram técnicos com condições diferentes na conscientização dos problemas do seu tempo e o alcance do fazer pensado.

Finalmente, destacam-se algumas ponderações oriundas de pontos dos estudos que teceram análises específicas sobre os projetos de cursos. Foi apontada a existência de objetivos nos projetos formativos, não pormenorizados no seu modo de desenvolvimento e claramente localizados no desenrolar do projeto do curso, trazendo ao debate a importância do empenho de se dar concretude ao que se pretende, sob risco de se invisibilizar, diluir ou não se ter espaço na arena das escolhas político-pedagógicas (BEZERRA e BARBOSA, 2013). Outro ponto problematizado por Pires (2007) e Coan (2011), dentro da materialidade dos projetos, foi a carga horária de trabalho pouco expressiva de determinados cursos ou conteúdos, sinalizando que o tempo objetivo destinado à formação tem seu papel no alcance daquilo que pretende, numa discussão que pode ser associada ao que Pontes e Oliveira (2012) observam, na existência de uma lógica hierárquica entre as ciências.

Dentro ainda da questão temporal, cabe o destaque para textos que sinalizaram a forma aligeirada que os projetos de cursos foram construídos (PIRES, 2007; PONTES e OLIVEIRA, 2012; RABELLO 2012), havendo a colocação, inclusive, de que em busca de se submeter propostas aos prazos de editais, não houve tramitação interna anterior nos colegiados da instituição (RABELLO, 2012). Essas informações e dados trazidos pelos autores que trataram desse tema permitem considerar que há um esvaziamento dos debates acerca das concepções das propostas formativas e uma necessidade de se fortalecer mecanismos participativos na discussão dos projetos de curso (conforme apontam Pontes e Oliveira, 2012) e o conjunto de escolhas que os compõem a

serem realizadas.

Certamente, o cotidiano tem uma dinâmica que lhe é própria e projetos são documentos inacabados, teórico-práticos, históricos, multideterminados, ou deixam de ser projetos sociais. O processo de trabalho representa, com destaque, o próprio desenvolvimento dos projetos e fica aqui a reflexão da importância de se articular o escrito e à prática refletida, num debate que é político-pedagógico e consiste numa arena de disputas, como também visto nas leituras realizadas (PONTES e OLIVEIRA, 2012). Assim, eles, os projetos, poderão representar um acúmulo histórico das práticas formativas, avanço da perspectiva crítica e (re)elaboração das intenções do coletivo, rumo à formação de sujeitos sociais plenos e emancipados (PONTES e OLIVEIRA; 2012).

Numa observação final, destaca-se o trabalho de Rech (2012), que em sua análise documental foi expressão da importância de se partir da aparência para as determinações dos documentos, captando os fundamentos das propostas postas ali. O exercício deste movimento metodológico alinha-se com a continuidade deste trabalho que, em seu próximo capítulo, abordará dinâmicas centrais da funcionalidade da educação nas relações sociais de produção capitalistas, considerando a compreensão deste contexto articulado ao aprofundamento das discussões sobre a revitalização da Teoria do Capital Humano, sinalizado neste balanço, a Pedagogia das Competências como uma manifestação sobre este processo e reflexões para a educação crítica e emancipatória da classe trabalhadora.

2 RELAÇÕES CAPITAL-TRABALHO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO FLEXÍVELE A (CON)FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA.

O amplo e complexo conjunto de mediações e contradições sociais existentes ao se propor um projeto de curso de formação técnica-profissional, fazendo-se escolhas circunstanciadas num dado momento histórico e contexto social, direciona este trabalho num roteiro que não pode abdicar de analisar elementos históricos, estruturais e conjunturais centrais do sistema capitalista vigente, de produção flexível, e elementos presentes na realidade brasileira. Consiste num trabalho árduo, pelo desafio de capturar a realidade social, da forma mais integral possível, na relação entre universal e particular, e, para tanto, buscou-se lançar mão de sólidas referências e sistematizações já realizadas por autores-chave, alinhados ao materialismo histórico-dialético, em seus debates e pesquisas. Muito longe de querer repeti-los, considera-se importante identificar e amarrar os elementos teóricos centrais que fundamentarão esta pesquisa, os quais servirão de lente por meio da qual se estabelecerá o diálogo com o objeto estudado, discussão esta, alvo principal deste capítulo.

O percurso trilhado neste capítulo envolveu o diálogo com autores que contribuem na compreensão das novas dinâmicas do capital, em seu processo de amadurecimento, os impactos na base produtiva e os desdobramentos relativos às suas exigências sobre a classe trabalhadora. Este debate incluiu, também, a elucidação dos processos de revitalização da Teoria do Capital Humano que apregoa, hoje, a relação estabelecida entre educação e inserção produtiva pela via da formação para a empregabilidade e para a sobrevivência, mantida a responsabilização dos sujeitos por questões próprias do capital em seu processo de expansão. Atrelada a estas discussões, visando à análise dos PPCs, considerou-se relevante aprofundar o debate sobre a Pedagogia das Competências, inserida como paradigma para organização dos cursos técnicos em meados dos anos 1990, por ocasião da Reforma da Educação Profissional, sendo um modelo que até hoje encontra ressonância nas diretrizes para a composição dos cursos. Ao final do capítulo, são apresentadas reflexões e referenciais para o debate da educação crítica dos trabalhadores, perspectiva que se defende neste trabalho como horizonte educativo.

2.1 REESTRURAÇÃO PRODUTIVA E SEUS ELEMENTOS CENTRAIS

A partir de uma narrativa sintetizada, pode-se dizer que o sistema toyotista de produção flexível, hoje bastante prevalente em âmbito mundial, está intimamente vinculado à crise de superprodução do capital (em fins da década de 60 e início dos anos 70), quando vigorava o sistema produtivo Taylorista/Fordista. A então luta capital-trabalho desembocou num novo sistema de gestão de produção da mercadoria que, vale ressaltar, era novo enquanto roupagem, enquanto forma, pois os princípios da acumulação do capital, da manutenção da capacidade competitiva e do poder de classe estavam presentes. Tratou-se de uma resposta sintomática para reacender o capital agonizante em crise e não da instauração de uma nova lógica, a partir de novos princípios de controle social da produção (ANTUNES, 2000b; WOOD, 1998).

Mantendo os imperativos capitalistas, concorda-se com Wood (1998, p. 39) ao defender que tais mudanças não justificam uma "transição epocal", pois

> O velho fordismo usava a linha de montagem para substituir os altos custos do trabalho artesanal especializado e para estreitar o controle sobre o processo do trabalho pelo capital, com o objetivo óbvio de extrair mais valor do trabalho. Hoje, as novas tecnologias são utilizadas para o mesmo fim: tornar os produtos mais fáceis e mais baratos para a montagem, controlar o processo de trabalho, eliminar ou combinar várias especialidades tanto no setor de serviços como no de manufatura, substituir os altos por baixos salários, promover enxugamento dos trabalhadores de modo geral – sempre tendo em vista a extração de mais valor do trabalho.

Se foi na vigência do sistema Taylorista/Fordista de produção (o qual vigorou em boa parte do século XX) que a subsunção real do trabalho ao capital consolidou-se, foi na reestruturação produtiva que a fragmentação e o desmantelamento da classe trabalhadora avançou, bem como o

incremento e intensificação da extração da mais-valia (ALVES, 2011), inclusive pelo desenvolvimento dos aparatos tecnológicos[19]. Essa articulação torna-se especialmente relevante de ser feita, num contexto em que ciência e tecnologia são recorrentemente vistas como neutras, isentas de interesses, desenvolvidas linearmente, de forma autônoma e isolada das relações sociais. Lima Filho (2011) aponta que essas interpretações são circunstanciadas nas relações sociais vigentes e, assim, no sistema capitalista de produção, que torna ciência e tecnologia em mercadorias. Nessa conversão, atribui-se aos produtos materiais características dadas como naturais e internas a eles, a partir das relações sociais dominantes, reduzindo sua compreensão e implicando em outras tendências daí decorrentes. Esvazia-se a tecnologia de sua dimensão de produto histórico e social, destinando-lhe poder e atributos internos dissociados das relações sociais e, assim, do campo de disputas e interesses, colocando-a como uma categoria, em si, também se desmobilizando a construção de alternativas, pois estaríamos diante de um determinismo tecnológico.

Ainda à luz deste autor, centrando a análise no artefato, separado de sua produção histórico-social, posições que sacralizem a tecnologia ou a demonizem ganham espaço, polarizando uma discussão que assim, de uma forma ou de outra, dá aos objetos materiais poderes que eles não tem, pois não são entidades dissociadas do mundo que os produzem, deles se apropriam e os reproduzem. Situando, então, a tecnologia no plano das ações humanas concretas, assim, apontam Lima Filho e Garcia (2010, p.50):

> No que concerne à ciência e à tecnologia, essas são entendidas como extensão das possibilidades e potencialidades humanas. Assim, o desenvolvimento científico e tecnológico é o desenvolvimento da ciência do trabalho produtivo, isto é, processo de apropriação contínua de saberes e práticas pelo ser social no devir histórico da humanidade. A ciência e a tecnologia são, portanto, construções sociais complexas, forças intelectuais e materiais do processo de produção e reprodução social. No entanto, como processo social, participam e condicionam as mediações sociais, porém não determinam por si só a realidade, não são autônomas nem neutras, nem somente experimentos, técnicas, artefatos ou máquinas: são saberes, trabalhos e relações sociais objetivadas.

Dentro desse entendimento, é oportuno problematizar os interesses presentes na construção do consenso diante do determinismo tecnológico, inclusive, na não discussão das formas de apropriação do capital destes produtos em contraposição a finalidades de humanização do mundo. Também se torna fundamental a problematização da áurea de neutralidade que circunda esse campo, como se subjacente a ele não houvessem interesses e projetos de sociedade em disputa.

Como forma de manutenção da acumulação, o novo modelo de gestão exaltado inspirou-se, inclusive, nas reivindicações e proposições dos trabalhadores, que lutavam por assumirem responsabilidades novas, antes tão somente direcionadas aos dirigentes. Os trabalhadores, de certa forma, mostraram outros potenciais de sua força de trabalho e os capitalistas, por sua vez, observaram aí campo fértil para aumentar a exploração sobre esta força, antes relegada às ocupações de execução de tarefas simples, restritas, repetitivas e fragmentadas. A partir das distorções de tal reivindicação e do interesse em se potencializar a exploração da força trabalho, cada trabalhador passou a assumir um número maior de tarefas, tornando-se polivalentes e flexibilizando a gama de suas operações (ANTUNES, 2000b), aprofundando, segundo Kuenzer (2002) a divisão entre capital e trabalho, ainda que sob a aparência de reconstituição da unidade do último. Para a discussão do sentido da polivalência, em tempos de reestruturação produtiva, a autora entende ser

> A ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes

[19] O recorte apresentado dentro deste projeto não objetiva discutir o desenvolvimento tecnológico, em si, mas as novas dinâmicas das relações e condições de trabalho, cujo agravamento perpassa também pela tecnologia, porém tem origem na lógica de expansão do capital. Para reafirmar as importantes relações entre tecnologia e o mundo do trabalho, a partir de uma leitura que discuta o discurso do determinismo tecnológico, sem demonizá-lo ou mitificá-lo, mas relativizando-o dentro do entendimento da tecnologia como produção histórica e social, importante ver Lima Filho (2011).

> tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade. (KUENZER, 2002, p. 81)

Alves (2011) defende que no processo de transição do taylorismo/fordismo para o toyostimo, houve continuidades e mudanças, sendo que tais não se configuraram como sendo de caráter estrutural, relativas aos princípios do regime de acumulação, mas, sobretudo, de agravamento e intensificação da exploração do trabalhador. Este novo sistema requer, segundo o autor, a mobilização da subjetividade do trabalhador, sendo fundamental o engajamento moral e intelectual da classe operária, esta sendo capaz de intervir na produção com o pensamento. Demanda-se no local de produção "uma implicação subjetiva intensa e persistente" (ALVES, 2011, p. 57).

As novas formas de produção "difusa" (com rede de colaboradores), "fluida", "flexível" (BIHR, 1991, *apud* ALVES, 2011 p. 48) requerem conjuntamente uma organização flexível do trabalho, recaindo sobre o trabalhador a expectativa e demanda de que ocupe postos de trabalho diversos, que intervenha e possa inserir-se em diferentes partes do processo de trabalho. Flexibilidade, assim, é uma palavra de ordem no sistema Toyotista que – em nome do não desperdício, da diminuição de custos empresariais e refinamento da expropriação da mais valia – representa um sistema de barganha do capital: flexibilização de salários diretos, generalização de políticas de metas, rede de subcontratações, terceirizações de serviços, apelo à mão de obra temporária, flexibilização da legislação trabalhista, instaurando-se, assim, uma precarização do trabalho, clima de instabilidade constante e retorno a uma condição proletariada do trabalhador (BRAGA, 2009; HARVEY, 2008b; KUENZER 2002).

Importante também apontar que a reestruturação do processo de trabalho, de acordo com Beaud e Pialoux, citados por Braga (2009, p. 66), ocorrem num contexto de transformações técnico-organizacionais nas relações de trabalho e também de "liberalização, desregulamentação, mundialização do capital e, consequentemente, aumento do desemprego." Assim sendo, percebe-se a adequação do toyostimo "à nova base técnica da produção capitalista" (ALVES, 2011, p. 59), bem como ao novo ideal de empresa engendrada: a empresa neoliberal (BRAGA, 2009).

Além de se mencionar o impacto sobre o trabalho – este visto como mercadoria – considera-se relevante destacar valores subjacentes à retórica neoliberal tais como a sacralização do direito à propriedade privada, à liberdade comercial e à liberdade individual (HARVEY, 2008a). Transfere-se, portanto, para o âmbito individual não só a livre concorrência, como a responsabilidade pelo próprio bem-estar, num contexto de esvaziamento dos direitos sociais. Assim sendo, o fracasso é individual – inclusive a culpa pelo desemprego – e o sucesso é virtude empreendedora[20]. Escamoteia-se a realidade do desemprego ser estrutural ao sistema e do enriquecimento das classes dominantes se concretizar a custa dos trabalhadores, pelo contrário, a culpa é imposta aos sujeitos individuais. Individualismo e competição são tratados como valores e qualquer forma coletiva de organização dos trabalhadores é hostilizada, por ser um entrave à expansão da acumulação do capital (HARVEY, 2008b).

Internaliza-se a perda de sentido do compromisso de classe, da luta sindical, pois todos são supostamente indivíduos em competição e são tratados assim pelo capital. Contratos temporários e serviços por empreitada, operários ocupando postos de trabalho voláteis, gratificações por desempenho individual, incentivo à competição entre operários são formas de flexibilizar as relações trabalhistas, bem como de fragilizar a identidade da classe trabalhadora e desarticulá-la. O mínimo nas relações de trabalho, em tempos de desemprego, é visto como muito e como privilégio; lutas históricas da categoria são substituídas por reivindicações relativas a uma dignidade módica no ambiente de trabalho (BRAGA, 2009).

---

[20] Nesse sentido, vale a citação de Iasi (2011 p.37), ao apontar que "a sociedade capitalista, por mais hipócrita que isso possa parecer, se autoproclama a sociedade da harmonia. O indivíduo em conflito é isolado como se não expressasse uma contradição, mais que isso, o culpado por sua existência. Enquanto isso, o alienado recebe o rótulo de 'normal'. O indivíduo, assim, é visto como uma célula autossuficiente, em harmonia com a ordem é base para a harmonia social.

Importante enfatizar, mais uma vez, que embora este cenário traga novas facetas às relações de produção, não somente ficam preservados os imperativos basilares do capital, como tem neles o coração de sua expansão. Do ponto de vista do capital e seus fundamentos – tais quais a extração da mais-valia sobre a força de trabalho, acumulação, competição, mercantilização e maximização dos lucros com alto controle sobre a produção – trata-se de uma intensificação dos seus ideais, ampliação do seu alcance e seu amadurecimento, não um novo sistema. (WOOD, 1998; DUARTE, 2001). Nesse sentido, considera-se importante apontar a reflexão que Wood (1998, p. 40) traz sobre uma especificidade do século XX, afirmando ser neste período que "o capitalismo torna-se, pela primeira vez na história algo que se aproxima de um sistema universal". Esta autora, ao problematizar o conceito de "globalização"[21], traz elaborações sobre o conceito de "universalização" afirmando que vige, sem precedentes, imperativos de acumulação e ampliação dos mercados, com a capilaridade de estar presente em todas as esferas da vida humana.

Este panorama geral apresentado, na sua intenção de elucidar aspectos centrais do modo de produção do capital no contexto da reestruturação produtiva, também visou preparar o chão sobre o qual se estabelecerá o diálogo com as demais referências utilizadas, bem como os dados levantados. Dentro de uma totalidade de forças na relação capital-trabalho, entende-se que alguns recortes são necessários, de modo a se trazer ao foco aqueles elementos que sustentarão a pesquisa de um jeito mais central. Com base nessa premissa, os itens que seguem considerados no sentido de compreender as interfaces do ensino técnico à lógica produtiva vigente.

2.2 "TÔ FAZENDO A MINHA PARTE"[22]: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO ONTEM E HOJE.

Tô fazendo a minha parte

Tô saindo pra batalha, pelo pão de cada dia, a fé que trago no peito, é a minha garantia. Deus me livre das maldades, me guarde onde quer que eu vá, tô fazendo a minha parte, um dia eu chego lá.
Todo mês eu recebo um salário covarde, no desconto vai quase a metade, e o que sobra mal dá pra comer. Sou pobre criado em comunidade, lutando com dignidade, tentando sobreviver.
Quem sabe o que quer nunca perde a esperança não,
por mais que a bonança demore a chegar, a dificuldade também nos ensina a dar a volta por cima, e jamais deixar de sonhar.

Diogo Nogueira

Algo que o balanço das produções sinalizou como uma questão a se compreender de forma mais aprofundada e com certa primazia, foi a lógica de funcionamento da Teoria do Capital Humano (TCH), suas metamorfoses e suas contradições, associadas aos processos de formação da classe trabalhadora, posto que sua formulação há, aproximadamente, 60 anos e a ampla projeção que alcançou, no cenário internacional, não foram suficientes para dar materialidade à diminuição das desigualdades econômicas e sociais entre os países e entre diferentes grupos sociais como apregoava (FRIGOTTO, 2009). Não sendo foco de análise a avaliação moral dos que arquitetaram/arquitetam a explicação linear das disparidades acima referidas, dado que problematizavam a realidade a partir do seu recorte e lugar dominante dentro de uma sociedade de

[21]De um modo bastante sucinto, pode-se dizer que a autora aponta a contradição, de um lado, apregoar-se a porosidade das fronteiras políticas dos Estados, como argumento da existente globalização, porém, por outro lado, o sistema depender das jurisdições locais para viabilizar condições estáveis ao seu desenvolvimento. Sua reflexão também tem elementos da crítica ao entendimento de globalização como uma expansão natural e linear do capital em âmbito global, bastando a capacidade técnica de sua propagação, conforme "leis naturais do progresso tecnológico"(WOOD, 1998, p. 45).

[22] A expressão utilizada neste subtítulo "Tô fazendo a minha parte", provém do título da letra da música que faz uma alusão às formas de consentimento ativo por parte dos trabalhadores diante da ideologia neoliberal presente na Teoria do Capital Humano, que impetra sobre sujeitos individuais a responsabilidade de modificação da conjuntura social.

classes, entende-se que seus constructos são respostas delimitadas pelas conveniências do seu ponto de vista, apontando o estado de determinada situação, mas não sua base causal e lógica de produção.

É nesse sentido que Frigotto (2009) argumenta sobre o limite explicativo de tal teoria, não somente por não pautar as marcas históricas da formação desigual dos países e grupos sociais, econômica, social e politicamente, como por inverter a lógica de conexão entre nível de desenvolvimento econômico e grau de investimento das pessoas ou dos países em si mesmos, no tocante à educação. Segundo a TCH, assim, há uma relação direta entre investimentos em habilidades e conhecimentos com o retorno em rendas futuras de indivíduos ou países. Theodoro Shultz, autor que, segundo Frigotto (2009) e Motta (2008), popularizou essa teoria nas décadas de 1950 e 1960, apostou estar desvelando o fator faltante (fator H – capital humano) à explicação do agravamento das desigualdades entre as nações e diferenças na mobilidade entre os sujeitos. A chave para se ascender socialmente, promovendo-se da categoria subdesenvolvido para desenvolvido estaria lançada, apontando para "o como" se produzir na dinâmica capitalista, e para correlações de fato existentes, mas sem questionar as relações capitalistas produtoras e determinantes das desigualdades sociais, de forma primeira.

Assim, na lógica de funcionamento dessa teoria, a produtividade do capital está fortemente ligada à qualidade do capital humano, sendo que essa

> Qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador - tornando-o mais produtivo - como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social. (MOTTA, 2008, p.551)

A desigualdade social entre classes, países e regiões, assim, seria corrigível com investimentos em modernização da produção e qualificação dos trabalhadores, sendo tratada não como uma questão estrutural, do próprio sistema produtivo, mas conjuntural, alterável na realização de alguns ajustes (MOTTA, 2008).

Ancorada na concepção de mundo liberal e burguesa, a TCH toma como pressuposto a igualdade de condições dos sujeitos para fazerem suas escolhas e investimentos independentes das determinações econômicas e sociais legadas, condicionantes de suas trajetórias – posto que as oportunidades supostamente estariam dadas a todos. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), há, nessa perspectiva, uma visão reducionista da realidade, que mascara as relações assimétricas de poder entre nações e grupos sociais, culpabilizando os pobres pelo seu baixo índice de escolaridade, quando o acesso restrito à educação de qualidade é decorrente de sua condição de pobreza e subalternidade, e não o contrário. Assim, a crítica à TCH destaca que os marcantes processos de colonização, escravidão, imperialismos e continuada subordinação aos centros hegemônicos de poder político e econômico, são barreiras que alimentam o ciclo de reprodução do acesso fragilizado aos direitos sociais de determinados sujeitos e grupos, como a educação e educação profissional.

Cabe, assim, chamar à atenção para a localização da América Latina e, sobretudo, da realidade brasileira nesse cenário, em sua história e condição de subordinação e periferia em relação aos centros hegemônicos de poder econômico e político (FONTES, 2013). É válido, ainda, lembrar o ciclo de ditaduras na região, como instrumento de contenção de movimentos que tensionavam por mudanças estruturais para benefício de grandes maiorias empobrecidas. No tocante especificamente ao Brasil, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009) destacam uma cultura de empoderamento dos coronéis; a existência histórica e o estigma do regime escravocrata e, a respeito da educação profissional, a gestão e o controle com forte primazia do Sistema S.

Dentro desse contexto, é importante ainda elucidar o caráter subordinado e associado das camadas dirigentes brasileiras, numa "aliança de classe" que se mantém entre países de periferia e centro, (FRIGOTTO, 2009). Seja na reprodução de uma lógica interna desigual nas práticas sociais, numa manutenção de sua postura de subalternidade com os ditames dos organismos internacionais e

países centrais, ou ainda num modo imperialista de operar para onde endereça o projeto expansionista de sua economia, há um consentimento das camadas de elite e uma adesão aos valores da competição intercapitalista. Quanto a esta última colocação, destaca-se o argumento de Fontes (2013) que afirma ter sido renovada a importância dos países periféricos a partir da crise econômica de 2008, com reconhecido crescimento nas relações sul-sul e sul-norte, em termos de hemisfério.

Nesta expansão, Fontes (2013) afirma haver uma agressividade marcante dos capitais brasileiros deslocados pela América do Sul, acrescentando-se à subordinação econômica e cultural a exportação de princípios imperialistas nos países em que se implantam as multinacionais brasileiras. Consiste, então, numa reprodução junto a trabalhadores estrangeiros do modelo brasileiro de precarização das condições de trabalho, num movimento desigual e combinado, em que o Brasil ao passo que se integra de forma subordinada e dependente aos países centrais do capital-imperialismo, exerce uma nova e própria condição capital-imperialista aonde endereça seu crescimento[23].

Um agravante a ser problematizado, aqui, refere-se ao consentimento que transborda as camadas dirigentes e atinge as camadas trabalhadoras, num outro viés, com a construção do consenso alavancado pelas políticas de gotejamento fortemente presentes a partir do governo Lula (2003-2006; 2007-2010). Não sendo algo aleatório, a construção de uma suposta esquerda confiável para o capital, nublou a existência de classes sociais, apassivou as camadas subalternas dentro de uma satisfação subordinada, crescendo as formas de convencimento a favor de políticas pontuais, acertadas em gabinetes refrigerados. Não são fictícios os ganhos, porém são aplicados sob a ótica da gestão de conflitos e desimpedimento à expansão do capital, com minimização de efeitos produzidos por sua truculência e não por processos de ruptura com sua lógica (FONTES, 2013).

Dentro dessa dinâmica de subserviência à expansão do capital, a educação e a educação profissional continuam a serem chamadas a desempenhar um papel considerado estratégico para o desenvolvimento da economia. Consonante a essa ideia, pesquisadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), Motta (2008) e alguns apontados no capítulo anterior de balanço, têm reconhecido um processo de "recauchutagem", "rejuvenescimento" ou "revitalização" da TCH, sendo que tal alteração ocorre de forma orgânica ao desenvolvimento e amadurecimento do próprio capital. No Brasil, vale complementar o destaque histórico acima feito, desde a penetração mais marcante deste ideário, na década de 1970, ajustes ocorreram conforme o modelo de desenvolvimento e de produção prevalente. Se nos seus primórdios esteve calcado nas bases do desenvolvimentismo fortemente associado ao capital internacional, com legitimação das políticas de Estado ditatoriais em prol da maior distribuição de oportunidades educacionais e renda, a partir dos anos 1980 e 1990 a TCH passa por ajustes alinhados à reestruturação produtiva, com novas formas de organização e gestão do trabalho, mediados pelo novo padrão tecnológico de produção (MOTTA, 2008).

Antes a promessa linear era de incrementos na rentabilidade de pessoas, regiões e países e equalização social, via integração de uma força de trabalho mais qualificada, especializada e tecnicamente instruída, contudo nos marcos da reestruturação produtiva, o discurso se altera. O aparato escolar não é mais colocado como uma ponte retilínea para os sujeitos integrarem-se à vida produtiva, mas é chamado a educar para a empregabilidade e potencial inserção no mercado, num contexto em que ruíram as condições que sustentavam a política desenvolvimentista. A tônica, assim, num primeiro momento recai de forma prevalente sobre os indivíduos na sua capacidade de adquirir competências favoráveis à competição com outros tantos sujeitos na sua condição de não emprego, e na aquisição de conhecimentos e habilidades que interessarão ao mercado em toda a sua volatilidade (MOTTA, 2008; RAMOS, 2002). Não dando conta de reverter taxas crescentes de desocupados, na informalidade ou subempregados, mas que faziam o dever de casa de se qualificar, no período de explosão da implementação das políticas de cunho neoliberal (1992-1999), amplia-se

[23] São algumas das áreas e empresas em expansão apontadas pela autora, predominantemente no século XXI, mas em ocorrência a partir dos anos 1990, com diferentes níveis de consolidação: mineração (Vale), siderurgia (Gerdau; Votorantim), petróleo (Petrobrás), engenharia (Camargo Corrêa), alimentação animal (Friboi), perfumaria e cosméticos (Natura; O Boticário), tubos e conexões (Tigre), carrocerias de ônibus (Marcopolo; Busscar), tecnologias da informação (Itautec), produções transnacionalizada de aviões (Embraer), (FONTES, 2013).

as atribuições postas à escola, chamada agora a "educar para sobreviver", acrescentando a dimensão social e cultural ao conjunto de suas tarefas (MOTTA, 2008, p. 555).

Mesmo com todas essas modificações na TCH, concorda-se com a ótica que defende tratar-se somente de alterações conjunturais, permanecendo o discurso ideológico que *fetichisa* a educação, atribuindo a ela ou a falta dela a condição de subalternidade nas relações produtivas, sem discutir as estruturas de poder político e econômico que produzem as desigualdades e o desemprego. Culpabiliza-se os sujeitos por algo que é estrutural e que está no cerne do desenvolvimento do capital, fazendo-os acreditar que se estão numa condição de pobreza, desemprego ou subemprego é por não serem empregáveis ou não terem investido ainda o suficiente em si, dentro do repertório diversificado de ofertas educativas que têm no mercado, acessíveis a sua livre escolha. Com isso, são conceitos recorrentes entre os intelectuais orgânicos do capital a "empregabilidade", a "pedagogia das competências", a "sociedade do conhecimento", formuladas no final da década de 1980, baseadas na matriz do capital humano**,** que instauram um senso comum de adaptação em torno das formas possíveis de se produzir no mundo e mantém protegidas os interesses das classes detentoras do capital, nos parâmetros da reestruturação produtiva (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2009).

Não por simples coincidência, neste período os países latino-americanos são convocados a adotarem um conjunto de medidas econômicas e reformas elaboradas pelo Instituto Internacional de Economia (o qual promoveu a reunião conhecida como Consenso de Washington em 1989), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que apregoam a disciplina e o ajuste fiscal, a desregulamentação dos mercados; diminuição dos gastos públicos; privatização das estatais; facilitação dirigida aos investimentos estrangeiros; flexibilização dos direitos trabalhistas, entre outras medidas a favor do capital. Consiste num receituário técnico de ajuste da política econômica e social, com orientações alinhadas à doutrina neoliberal, inclusive para o sistema educacional dos países dependentes, vinculados à concessão de créditos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2009; MOTTA, 2008). Esse tipo de contextualização sinaliza, então, que o uso de tais termos não é neutro e o espaço que encontram nas políticas públicas e na educação está atrelado a um contexto macroeconômico, que perpassa a relação do Brasil com organismos internacionais e multilaterais, como Banco Mundial (BM) e suas respectivas agendas para a governança político-econômica dos Estados.

A título de aprofundar o entendimento da dinâmica de funcionamento destes organismos internacionais e capturar com mais abrangência os interesses a que estão vinculados, vale considerar a tese de Pereira (2014), que aponta para o BM como um ator político, intelectual e financeiro. Visto como autoridade em várias áreas e auxílio para diversos objetivos (ambiental, social, educacional, econômico, gestão, reconstrução de países pós-conflito,assistência internacional ao desenvolvimento, etc.), e por ter ao seu favor o poderio econômico para empréstimos, este organismo produz indicadores, elabora análises, fomenta e publiciza pesquisas que confirmam seus *apriori*s ou que negligenciam evidências dissonantes de sua agenda. Com forte poder para catalisar projetos dentro de seus interesses, as condicionalidades postas aos endividados transbordam o objeto de empréstimo, articulando-se a questões de políticas públicas e formando o consentimento em torno do seu projeto societário e termos de desenvolvimento (PEREIRA, 2014).

Segundo Pereira (2014), o caráter multilateral deste organismo, com diversos países signatários, inclusive o Brasil, forja um caráter de certa neutralidade e isenção às questões políticas, supostamente conciliando interesses de seus co-partícipes, ainda que nem todos possuindo o mesmo poder de voto nas decisões tomadas e mesma quantidade de recursos investidos. Este autor, fazendo uma análise de desenvolvimento do banco desde o pós-guerra até a atualidade, aponta que sua capilaridade ocorre crescentemente por acordos subnacionais (estados e municípios) e na forma de parcerias público-privadas - um caminho ideológico de se contornar a hostilidade às declaradas privatizações – o que tem dado concretude às suas diretrizes e induzido continuamente as prioridades no gasto público (PEREIRA, 2014).

Dado todo esse contexto, cabe afirmar que tal deslocamento está vinculado a alterações do papel que a educação é chamada a desempenhar, como exposto acima, havendo um destaque

importante de ser feito, nesse sentido, para discursos bastante absorvidos na legislação[24] e no meio educativo a partir da década de 1990, como o da "empregabilidade", "da sociedade do conhecimento"[25] e da "pedagogia das competências", este último ganhando mais destaque no próximo subitem, cuja implantação, como afirma Ramos (2002, p. 257), foi uma das medidas curriculares da reforma educacional do Brasil. Segundo a autora, "essa pedagogia teria como fundamentos um processo mais centrado na aprendizagem do que no ensino, a valorização do aluno como sujeito da aprendizagem, a construção significativa do conhecimento", como será explicitado a seguir.

2.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO CONJUNTO DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS NÃO CRÍTCAS[26]

> [...] Que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações. Este é o significado do lema aprender a aprender, que nasce já com o pragmatismo por meio do escolanovismo e que se manifesta tão caro à pedagogia das competências.
>
> Marise Ramos, 2002a.

O título dado ao item anterior ("*Tô* fazendo a minha parte: a TCH ontem e hoje), de certa forma, diz respeito às próximas linhas a serem escritas, de modo que falar da roupagem da TCH, em suas manifestações hoje, implica, conforme apontado, pautar a pedagogia das competências e sua presença na educação atual. Consiste num tema caro à discussão das propostas de formação dos trabalhadores e, por sua envergadura, e seu impacto na história da Educação Profissional brasileira, optou-se por trazê-lo a um tópico específico com espaço aberto para ampliação de seu entendimento, a partir de seu prisma epistemológico, metodológico e ético-político, nas conexões com outras propostas pedagógicas. Trata-se de um esforço metodológico complexo que visa, não somente, compreender e distinguir esse paradigma pedagógico nos seus elementos nucleares, como situá-lo dentro do panorama de demais correntes, em suas especificidades e convergências.

Segundo Ramos (2002a; 2002b), a pedagogia das competências representa um marco dentro da reforma da educação profissional, na década de 1990 e essa ligação não é neutra ou casual. Consistiu num momento em que a relação capital-trabalho teve como faceta na formação dos trabalhadores a exacerbação da educação dual, em que a educação profissional foi forçada, por meio de aparato legal, a prover formação técnica destituída de elevação da escolaridade ou do acesso aos conhecimentos de cultura geral, num momento de solidificação da reestruturação produtiva na realidade brasileira. Foi, assim, a imposição de uma perspectiva de ensino, o tecnicista, associado ao paradigma de organização curricular e pedagógico da pedagogia das competências.

---

[24] Uma exposição e discussão mais específica sobre a legislação educativa, destacadamente atrelada ao Ensino Médio Técnico, será realizada no capítulo seguinte, no qual se enfocará este nível e modalidade de ensino.

[25] Neste ensejo, considera-se oportuno apresentar, sinteticamente, cinco ilusões atreladas à chamada sociedade do conhecimento, expressão ideológica produzida pelo capitalismo, segundo Duarte (2001, p.37). São elas: o acesso ao conhecimento nunca esteve tão democratizado; a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, considerando a suposta superação das metanarrativas; não há hierarquia entre os conhecimentos na explicação da realidade natural e social, os conhecimentos têm todos o mesmo valor; conhecimento é uma construção subjetiva, uma convenção social e cultural e não uma reprodução no pensamento da realidade; as grandes questões da humanidade acabarão pelo apelo à consciência dos indivíduos, assim, por exemplo, as guerras acabarão mediante a proliferação de experiências educativas baseadas na tolerância.

[26] De forma sintética e inicial, cabe esclarecer que, em acordo com Saviani (2013), se toma por concepção educativa crítica "aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social [...]", à luz da perspectiva histórica de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p.78). Entende-se que este posicionamento está inserido no materialismo histórico, perspectiva de base deste trabalho, referencial que, por sua vez, não representa o único "que critica o sistema capitalista, mas é o único que faz uma crítica radical cujo objetivo não é a reforma do capitalismo, mas sua superação" (FRIGOTTO, 2008, p. 14).

As mudanças colocadas tiveram forte conexão com os processos produtivos e suas demandas acerca da força de trabalho e sua profissionalidade. Na formação de um sujeito polivalente, capaz de mobilizar conhecimentos adquiridos em situações de diferentes naturezas para resolução de problemas no ambiente empregatício, o ensino de competências tem como eixo de sua organização a *performance* do aluno, do qual se espera participação ativa nas tarefas e situações específicas que é colocado no processo pedagógico. Os conhecimentos ensinados são chamados a partir das experiências práticas, as quais deverão ser compreendidas e dominadas pelos alunos, e terão como referência as competências a serem desenvolvidas e verificadas (RAMOS, 2002a; 2002b).

A centralidade do processo recai sobre a aprendizagem e sobre os caminhos para que ela ocorra de uma forma entendida como significativa. Está presente, assim, um contraponto aos conhecimentos disciplinares estanques, desvinculados da prática, compartimentados e aos processos que não direcionam o aluno a desenvolver a capacidade de mover-se com autonomia no seu aprendizado e na utilização de competências diversas para a resolução de problemas e de suas necessidades. São princípios curriculares a integração e a interdisciplinaridade entre os saberes, organizados dentro da perspectiva da participação ativa dos alunos, considerando suas singularidades, com vistas também que desenvolvam a capacidade de aprender a aprender (RAMOS, 2010).

Para fins da presente pesquisa, em que se propõe analisar as propostas de formação dos trabalhadores em cursos técnicos subsequentes, em suas perspectivas e fundamentos, torna-se importante salientar que um olhar panorâmico e histórico do pensamento pedagógico no Brasil, em especial a partir do século XX, mostra que estes princípios não têm sua matriz na pedagogia de competências, em si, e que estiveram presentes já no marco histórico do movimento da Escola Nova, movimento fundamentado no ideário do americano John Dewey e fortalecido no Brasil após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (RAMOS, 2011; SAVIANI, 2012). Opondo-se ao ensino tradicional, de moldes jesuíticos, de conteúdos enciclopédicos a serem memorizados mecanicamente, descontextualizados, com marcante hierarquia entre professores e alunos, estes últimos sendo considerados como receptáculos passivos, o movimento de renovação pedagógica inseriu na educação a valorização de aspectos do aprendizado antes desconsiderados. A subjetividade dos alunos ganhou destaque, seus interesses e a diversidade das metodologias para atendê-los. A atividade, em contraposição à passividade, passou a ser um princípio por meio do qual os alunos entrariam em contato com os conhecimentos de modo experiencial, dando a eles mais sentido. O professor, assim, teve seu papel recolocado, não mais como aquele a partir do qual emanavam conhecimentos a serem aprendidos independentes das motivações dos alunos; sua função voltou-se a facilitar o aprendizado que ocorreria de forma natural ao desenvolvimento do sujeito aprendiz (SAVIANI, 2012; RAMOS, 2010).

Apesar destes deslocamentos em termos de organização escolar e visão de trabalho pedagógico, cabe mencionar a clássica obra de Saviani (2012), escrita originalmente na década de 1980. Neste texto, o autor agrupa as teorias educativas em três conjuntos, sendo o primeiro deles as "teorias não críticas", seguido das "teorias crítico-reprodutivistas" e, por último, as "teorias críticas". Partindo do critério do reconhecimento dos determinantes sociais sobre o fenômeno educativo, a referência à crítica, na análise do autor, corresponde à ingenuidade, ou não, quanto aos condicionantes histórico-sociais sobre a educação e os processos de escolarização, portanto das relações entre educação e sociedade. A depender do ponto e vista, a educação é colocada como um fenômeno autoexplicativo, autônomo e com poderes de equalização social, desde que enfatizados uns ou outros elementos do processo pedagógico; entendida como um mecanismo somente de reprodução social da ordem burguesa, ou como uma mediação que possibilita a ampliação da consciência sobre o desenvolvimento histórico da realidade, à luz da perspectiva de sua transformação. Neste caso, tem-se no horizonte a transformação social em benefício da emancipação humana, a partir de uma concepção de escola unitária, de tipo único para todos e não conforme grupo social de origem, valendo a menção à pedagogia histórico-crítica neste grupo teórico-metodológico (SAVIANI, 2012; RAMOS, 2010; RAMOS 2011).

Se para a Pedagogia Tradicional, vinculada à consolidação da classe burguesa no poder em meados do século XIX, postulou-se que a marginalidade era vencida com ilustração e instrução, cabendo ao Estado prover formação elementar a todos, inclusive aos proletários para fins de controle social, para a Pedagogia Nova marginalizado não seria o ignorante, mas o rejeitado em suas diferenças (RAMOS, 2011; RAMOS 2010; SAVIANI, 2012). Em ambas as teorias mantêm-se a visão de escola como uma ferramenta de equalização social, com função de "correção" de desvios, ou de processos de harmonização via instrução ou aceitação dos sujeitos, independente dos determinantes histórico-sociais que a instituição, os alunos e os professores se encontram, enquanto sujeitos sociais, não sendo eles vistos como reflexos de uma realidade maior.

Mesmo nos marcos dos deslocamentos pedagógicos acima citados[27], são duas teorias caracterizadas dentro do grupo das teorias não críticas, a tradicional baseada no pensamento filosófico de Immanuel Kant, e a pedagogia nova na filosofia pragmatista, numa proposta pedagógica de epistemologia experiencial ou empírica baseada em John Dewey (RAMOS, 2011; RAMOS, 2010). Assim, reiterando,

> Essa teoria considera as desigualdades sociais como diferenças individuais e acredita no poder da educação de promover a aceitação de uns pelos outros em suas diferenças, de modo a forjar um processo de adaptação dos seres às condições vividas, assegurando um funcionamento harmonioso da sociedade (Ramos, 2010, p. 187).

Não são ignoradas, contudo, dimensões progressistas na pedagogia nova, posto que as matrizes renovadoras ampliam a compreensão dos alunos como sujeitos de aprendizagem, valorizam o vínculo entre conhecimento teórico e prático, como colocado, e trazem a denúncia do caráter mecanizado da escola tradicional (RAMOS, 2011). Segundo Saviani (2012), inclusive, suas origens associam-se às reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos que lutavam por uma maior democratização da sociedade. Contudo, à luz do seu viés pragmatista e experimental, conhecimentos válidos são aqueles úteis para resolução de problemas, os quais são suscitados pela experiência subjetiva de cada um. Ainda assim, tampouco se pode negar o esvaziamento da ênfase na transmissão de conhecimentos científicos e culturais acumulados e sistematizados historicamente, se comparados à pedagogia tradicional, dado que o foco recai sobre os sujeitos em suas diferenças e nos métodos ativos e participativos que facilitem a elaboração do conhecimento, guiados sobremaneira pelos interesses e questões individuais de aprendizado (RAMOS, 2010, RAMOS, 2011).

Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, de forma articulada aos processos de industrialização e sob a hegemonia do capital no pós-guerra, o viés dado à educação passa a ser predominantemente produtivista. Não se tratou de um desaparecimento das matrizes renovadoras, inclusive para Ramos (2011) a exacerbação da ênfase nos métodos ocorre sob o viés da eficiência instrumental; tampouco significou o fim da organização tradicional do ensino, ainda que as esperanças de muitos, antes depositadas na pedagogia nova tenham sido frustradas pela ineficácia relativa às questões da marginalidade, mesmo que popularmente tenha sido reconhecida como portadora de todas as virtudes e nenhum vício (SAVIANI, 2012). No processo de desenvolvimento capitalista, à época predominantemente nos moldes tayloristas-fordistas, o sistema educacional é chamado a cumprir o papel de atender às demandas produtivas, posto o princípio de que nas relações sociais da educação seriam aprendidos os comportamentos necessários à adaptação aos processos de trabalho e as múltiplas funções nele envolvidas. Atrelada à profusão da TCH, que como visto acima depositava na educação a razão da ascensão de países e sujeitos, transpõe-se para a organização escolar os modos de operação dos processos fabris, cujos princípios da administração científica do trabalho, transformaram-se em eixos norteadores da mediação pedagógica, tais como a

---

[27] Ditos de outras formas, estes descolamentos são assim expostos por Saviani (2012): "do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia" (SAVIANI, 2012, p. 9).

racionalização, planificação, estratificação dos processos e especialização técnica (RAMOS, 2010; SAVIANI, 2012).

Este movimento identifica-se como pedagogia tecnicista, que conforme Ramos (2010)também pode ser chamada de pedagogia por objetivos, os quais são predefinidos e rígidos, ordenando de forma linear e lógica o currículo, almejando o treinamento, com alto nível de controle, dentro de princípios da eficiência, eficácia, produtividade, num clima de crescente divisão do trabalho. Tal tradição interpõe a colocação de alunos e professores como executores de processos pensados e concebidos por especialistas, supostamente imparciais, externos ao espaço da sala de aula, a partir de parâmetros e padronizações oriundos dos processos de trabalho. A organização da ação pedagógica racional e objetiva visava, portanto, centralmente o treinamento eficiente de sujeitos produtivos em ocupações específicas e interdependentes que, somadas, dariam conta das necessidades e do equilíbrio do sistema social, sendo a própria educação considerada um subsistema dele. A ela cabia, então, a "produção científica de recursos humanos", ou seja, "profissionais formados mediante currículos científicos – que, por via do emprego, viriam a se constituir no terceiro insumo ou fator de produção, ao lado das máquinas e das matérias-primas. Esta é a lógica da proposta de integração dos sujeitos nas relações sociais de produção por meio da escolarização/formação" (RAMOS, 2010, p. 194).

Pode-se afirmar, então, que se para a pedagogia tradicional o marginalizado seria aquele não instruído, que padecia de ilustração, e para a pedagogia nova aquele rejeitado em sua diferença, para a pedagogia tecnicista os excluídos são os sujeitos improdutivos. Atrelada a esses parâmetros, cabe, assim, apontar a síntese de Saviani (2012, p. 14) quando afirma que "do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer". Articulando-se a visão instrumentalista da educação aos ditames da sociedade industrial, os contornos por ela assumidos objetivavam aos processos de profissionalização e à condução aos empregos (RAMOS, 2010).

Avançando na noção de que a pedagogia das competências não se completa nela mesma e que compõe o escopo das teorias não críticas (RAMOS, 2010), este panorama exposto serve para apontar que tal corrente pedagógica representa um acúmulo e combinação de diferentes matrizes teórico-práticas, posto que não reconhece as determinações histórico-sociais de classe na realidade educativa. Como explicitado no item anterior, a pedagogia das competências é expressão hoje da TCH de ontem, que por sua vez foi operada no espaço escolar, sobretudo nos moldes tecnicistas. Contudo, também é visível a personalidade escolanovista, de escola ativa, flexibilizada dentro dos interesses e itinerários dos sujeitos, presente nessa proposta atual, funcional às flexibilizações ligadas à reestruturação produtiva.

Cabe reiterar, portanto, a intimidade entre os processos formativos e o sistema produtivo, na projeção de tornar os sujeitos empregáveis, por meio de um treinamento técnico-comportamental, amoldado de forma flexível ao perfil individual e às demandas mercantis, com ênfase na performance e no saber fazer, referenciais estes consonantes aos parâmetros de reestruturação produtiva, de acumulação flexível, elucidados no início do capítulo. Isto exposto, nota-se a presença de diferenças metodológicas entre as correntes não críticas, nas formas de operarem a relação com o conhecimento, mas também questões de natureza política, visto que se propõem ingenuamente à função de equilíbrio social, ignorando as razões materiais que levam ao fracasso de uns e sucesso de outros, ou por adotarem explicitamente como referência de organização do trabalho pedagógico os pressupostos de racionalização e crescimento produtivos.

Conforme elucida Ramos (2010; 2011), um importante aporte psicológico da filosofia da educação pragmatista, destacadamente da pedagogia das competências e do próprio escolanovismo, consiste no construtivismo piagetiano. De forma bastante sintética, destaca-se que, nesta teoria, também identificada como da equilibração, a aprendizagem se dá em processos sucessivos de reorganização do pensamento e adaptação à realidade, frente a situações desconhecidas ou desafiadoras. No desequilíbrio gerado, os mecanismos adaptativos são realizados por estruturas mentais, relativamente padronizadas e sequenciais conforme idade, que fazem interagir os saberes

prévios com os saberes produzidos pela experiência, tendo-se uma base destacadamente cognitivista e mental de conhecimento. As aprendizagens para serem efetivas devem ser significativas, sendo dirigidas pelos interesses e motivações dos alunos, processo em que se sobressai mais "desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas" (RAMOS, 2010, p. 199). Duarte (2001, p.18), em colocação similar e citando Piaget (1947), afirma que as pedagogias do aprender a aprender estabelecem uma "hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém". Pode-se entender, assim, que o método de construção da verdade subjetiva importa mais que o conhecimento sistematizado socialmente.

Nessa perspectiva, o conhecimento não é algo objetivo, pois existe mediante a percepção particular dos indivíduos, em suas apreensões subjetivas. A realidade, e sua validade, dependem das representações dela feitas, inviabilizando-se sínteses, conclusões e explicações totalizantes sobre o mundo real, posto que os critérios de objetividade, totalidade e universalidade não são legítimos para se julgar um conhecimento e as representações mentais de um indivíduo são suficientemente confiáveis para a leitura de mundo realizadas e para a própria noção de verdade. O conhecimento tem uma dimensão contingencial e não social, histórica, pública – perspectiva essa presente na pedagogia das competências, para a qual diante das situações-problema os sujeitos mobilizam a inteligência prática e, pela ação, constroem os saberes voltados às respectivas áreas profissionais(RAMOS, 2002 b).

Também têm sido notórias as relações próximas entre políticas pedagógicas, baseada em competências, e orientações curriculares de cunho tecnicistas – também contendo um expressivo aporte psicológico, agora comportamentalista. Com frequência apresentadas com a locução "ser capaz de", as competências trazem as expectativas quanto ao que o aluno deve saber fazer diante das questões apresentadas no trabalho, sem problematizarem os conteúdos necessários à suposta capacidade explicitada. Fica em aberto a questão "sobre a relação entre a atividade do sujeito e a aprendizagem de conceitos" (RAMOS, 2010, p. 204). Esta autora aponta a associação entre as diretrizes curriculares para a educação profissional, sob a proposta de competências, e as bases tecnicistas que dão centralidade ao desempenho no desenvolvimento de tarefas, reduzindo as competências aos desempenhos observáveis, dentro da funcionalidade de um sistema, adquiridas também pelos próprios trabalhadores em suas interações. Analisando documentos oficiais educativos próprios do contexto da reforma realizada na década de 1990, a autora, já em texto anterior, problematiza que, se por um lado, eles associam competências a atividades que o profissional deverá desempenhar, por outro não trazem à discussão os conteúdos da capacidade, nem seus processos de aprendizagem, ou seja, quais conhecimentos o aluno deve aprender para que faça o que esperam que ele faça e como se dão os processos de aprendizagem sob os desempenhos e comportamentos (RAMOS, 2002b).

Postos estes questionamentos, pode-se reiterar a ênfase na dimensão experimental das atividades profissionais, que rebatem nos processos educativos. Este movimento de aproximação contínua, traduzidos em novos códigos de organização curricular, aqui em relevo a pedagogia de competências, tem gerado tensionamentos que estão além de aspectos metodológicos. Segundo Ramos (2002b), a noção de competência profissional, tal qual inserida na educação brasileira, está ligada à realização de um conjunto de atividades supostamente características das situações de trabalho, para as quais os conhecimentos são insumos, postos em mobilização junto com saberes tácitos advindos das mais variadas experiências, para o desenvolvimento da inteligência prática. A autora faz um debate acerca do redimensionamento do entendimento de qualificação profissional a partir da injeção do discurso das competências nos documentos educativos oficiais, movimento que acompanha uma tendência internacional, e que questiona a capacidade dos processos de qualificação mais amplos darem conta de levar aos currículos escolares conteúdos reais do trabalho.

Nesse sentido, há uma retração das outras duas dimensões que compõem a concepção de qualificação profissional, de acordo com Ramos (2002a; 2002b), além da ênfase experimental prevalente do modelo em discussão. A primeira se refere à dimensão conceitual da qualificação expressa nos saberes formais dos processos de ensino, atestados por diplomas. A segunda

corresponde à sua dimensão social que aponta para um conjunto de elementos presentes na divisão social e técnica do trabalho, para além dos conteúdos formais, tais como prestígio das profissões, disputas entre categorias, diferenças no nível de organização de grupos profissionais, costumes e tradições características da cultura oligárquica e escravocrata do Brasil (RAMOS, 2002a; 2002b).

Na tendência desse modelo adotado nos parâmetros curriculares para a educação profissional, as situações meio, como já explorado anteriormente, são consideradas essenciais para que a aprendizagem ocorra e as relações de trabalho são tratadas como questões individuais e técnicas, num processo de crescente despolitização diante de questões sobre o desemprego, precarização das condições de trabalho, perdas e oportunidades trabalhistas. Este modelo traz a exacerbação da individualização de processos que, embora tratados de maneira isolada, continuam se remetendo a relações sociais, coletivas, dado que o homem permanece vivendo em sociedade e o trabalho permanece uma prática social. Ramos (2002b) também observa uma contradição nos documentos, posto que apontam o modelo de competências como o mais adequado às mudanças e flexibilizações no processo produtivo, mas assentam-se em descrições exaustivas de atividades prescritíveis que o trabalhador deve realizar dentro de um sistema produtivo considerado de forma estável, típico do padrão taylorista-fordista. Nesse contexto, vale o alerta de Ramos (2002b, p. 417) de que "a descrição precisa, definitiva, exaustiva de qualquer processo de trabalho não capta suas múltiplas determinações e, menos ainda, a complexidade das competências profissionais que estão em jogo na sua realização [...]".

Em contraposição a essa perspectiva epistemológica, compreende-se os processos de trabalho como um todo histórico, com múltiplas determinações, sendo algo mais complexo que a soma das atividades a serem desempenhadas. Alinhado a esse viés, cabe também debater o significado de "aprendizagem significativa", na superação de seu entendimento como o protagonismo dos alunos em experiências laboratoriais, na primazia da ação. A compreensão da essência dos fenômenos, pelo acesso aos conceitos científicos a eles subjacentes, ao saber mais desenvolvido, ao conhecimento das determinações que os estruturam, para além do senso comum e da percepção aparente, propiciaria a possibilidade de conhecimento da realidade a ponto de dominá-la e transformá-la. Essa perspectiva tem forte impacto nas escolhas sobre os conteúdos de ensino, os quais para serem significativos no horizonte da emancipação do homem, devem agregar os conhecimentos científicos, técnicos, operacionais, organizacionais, políticos e sociais mais avançados, historicamente produzidos e sistematizados (RAMOS 2002b). A escola é local precípuo dessa mediação, se fundamentada em princípios epistemológicos, metodológicos e ético-políticos, que tenham no horizonte o acesso aos conhecimentos universais, pelos trabalhadores, residindo aí, também, "a defesa pela especificidade da escola e a importância e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano" (SAVIANI, 2013, p.88).

Duarte (2001) defende, inclusive, que uma educação que fomente a autonomia intelectual não depende dos sujeitos aprenderem sozinhos, como uma finalidade última da intervenção pedagógica, mesmo que deva desenvolver neles a capacidade da iniciativa por novos conhecimentos e da liberdade de pensamento. Contudo, essas possibilidades são justamente geradas pelo acesso às formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente, invertendo os princípios estruturantes da organização do ensino, se comparados a pedagogia das competências, com seu viés de formação para a capacidade adaptativa e de atualização dos sujeitos, sob a ótica da provisoriedade dos conhecimentos, da modificabilidade e exiguidade dos postos de trabalho (DUARTE, 2001).

Assim, concorda-se com Oliveira (2003), que, neste modelo, o conceito de competências colocado na formação profissional, tem servido ao capital que,

> Ao utilizar o conceito de competência, abstrai o desempenho de determinada profissão das relações de conflito e incorpora apenas as dimensões subjetivas diretamente relacionadas ao comportamento que o trabalhador deve mostrar ao desenvolver uma atividade. Este comportamento não dá maior liberdade ao trabalhador e muito menos maior autonomia. Diz respeito a atitudes e formas de pensar que criam uma relação de maior subordinação à

> dinâmica de trabalho estabelecida pelo capital (OLIVEIRA, 2003, p. 38).

Assim, vale reiterar que o conhecimento da realidade social, seja por educadores, seja pelos alunos, é voltado à identificação das competências que se exige dos trabalhadores, não se fundamenta, assim, na crítica a esta realidade, visando sua transformação radical, mas numa captura de todos os esforços e criatividade para novas formas de adaptação do capital (DUARTE, 2001).

Diante destas colocações, ficam reafirmadas as interfaces da pedagogia das competências às matrizes não críticas de pensamento pedagógico, num despertar (neo)pragmatista e (neo)tecnicista, dentro de uma lógica combinada de orientações calcadas na perspectiva de adaptação dos indivíduos às práticas sociais, esvaziadas das questões de classe, da perspectiva histórico-social da realidade e das possibilidades de sua transformação. (RAMOS, 2010).

Continuando este debate, de compreensão da totalidade social a partir das mediações presentes no campo educativo, na sequência serão articulados alguns pontos para o debate, na perspectiva da formação ampla e crítica dos trabalhadores.

2.4 ARTICULANDO O DEBATE: DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS TRABALHADORES

As determinações expostas acima da constituição do sistema capitalista, nos marcos econômicos da reestruturação produtiva e políticos neoliberais, podem abrir espaço a ponderações que questionem as possibilidades de influência da educação na construção de outro projeto social. Rejeitando-se o princípio salvacionista que a ela atribui toda a responsabilidade pelas mudanças almejadas (sejam essas de cunho economicistas, ou sociais) e concordando com Oliveira (2012, p. 99),

> Temos clareza de que a educação profissional e as práticas de qualificação profissional, por não serem neutras, influenciam nas práticas que os trabalhadores desempenham ou desempenharão nos locais de trabalho ou nos momentos e espaços de organização política, bem como na educação de seus filhos. Nesse sentido, embora a dominação se estruture e se reproduza pela imposição da forma de trabalho capitalista, a primeira condição para a educação profissional não fortalecer a alienação do trabalhador é resgatar, no processo formativo, a indissociabilidade entre o pensar e o fazer. Garantir ao educando, em suas práticas de formação, a liberdade de materialização do seu potencial criativo. A forma como o trabalhador interpreta a realidade e como ele lê seu processo de trabalho estrutura-se com base nas práticas de formação pelas quais ele passou.

Sabe-se, assim, que é na lógica de funcionamento do capital e suas relações estruturalmente exploratórias, dentro do processo de produção, que a dominância se constitui, dando à educação um papel limitado, pois vinculado a uma rede de determinações maiores. Nem por isso, contudo, deixa de ser válido ou fundamental refletir sobre tal papel, sobretudo se objetivar propiciar ao trabalhador referenciais promotores de leituras críticas de mundo, a partir das quais o sujeito avance na consciência de sua ação como trabalhador e das dinâmicas do trabalho no contexto do capitalismo (OLIVEIRA, 2012).

Restabelecer a relação fazer e pensar no processo formativo dos trabalhadores, como apontado na citação anterior, também consiste num elemento crucial não somente na geração de outro perfil de trabalhador, como na resistência à histórica educação dual. Separa-se, assim, a formação instrucional, ligada à execução de atividades simplificadas, da educação geral, que trata do conhecer para conceber, planejar, dirigir – divisão essa estabelecida conforme origem socioeconômica dos sujeitos, sendo portando uma divisão social do trabalho (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Não se trata, contudo, de qualquer pensar, pois como alerta Alves (2011, p. 65), na captura da subjetividade do operário, “sob o toyotismo, o homem produtivo é instigado a pensar demais, mas de acordo com a racionalidade instrumental do capital”. Dentro desses parâmetros, demanda-se facetas do pensamento para que o trabalhador seja melhor tragado. Não se trata de um pensar crítico e analítico, com buscas de transformações radicais na realidade social, tão somente mais ativo, para

fins produtivos (DUARTE, 2001). O pensar proposto à emancipação do trabalhador, requer, por outro lado, a leitura e interpretação da realidade, de modo que esta, sendo compreendida como histórica, também seja percebida como não natural, como construída e, portanto, sujeita à mudança e à intervenção.

Indo ainda além, vale considerar o debate proposto por IASI (2011) ao discutir a formação da consciência, como um processo de dupla negação, manifestadas em duas instâncias, e a importância de superação de uma para a outra, na ótica revolucionária. Assim, num primeiro momento, a classe trabalhadora nega o capital, embora também afirmando sua existência por meio de suas reivindicações, afirmando-se em enquanto classe a ele em oposição, para então negar-se enquanto classe, diante da missão histórica de toda a sociedade de emancipação contra o capital. Nas palavras do autor, segue um trecho de sua reflexão:

> Ao se assumir enquanto classe, o proletariado nega o capitalismo afirmando-o. Organiza-se como qualquer vendedor que quer alcançar um preço maior por sua mercadoria. Portanto, em sua luta revolucionária, não basta o proletariado assumir-se enquanto classe (consciência em si), mas é necessário se assumir para além de si mesmo (consciência para si). Conceber-se não apenas como um grupo particular com interesses próprios dentro da ordem capitalista, mas também se colocar diante da tarefa histórica da superação dessa ordem (IASI, 2011, p. 32).

Esta visão não conformista contrapõe-se à visão de formação para a adaptabilidade, para resignação diante de um sistema que não somente impõe-se como imutável e irresistível, como também neutro (quando não até bom, pois seria destituído de impeditivos para o crescimento individual). Ideologicamente, conforme visto na teoria do TCH, propaga-se um sistema de valores no qual o indivíduo, se for bem ajustado ao sistema, poderá ascender pelo esforço, enriquecer pelo trabalho – e não por conta de trabalho explorado – transferindo-se para o trabalhador a responsabilidade exclusiva de seu sucesso ou fracasso. Já para o capital, visando os interesses da produção, adaptabilidade é um componente-chave da mão de obra considerada qualificada (FRIGOTTO, 2012).

Voltando-se à questão da estratificação social, conforme pertencimento a determinados grupos, vale citar Dubet (2008), autor este que ao estabelecer reflexões sobre a realidade do sistema escolar na França, a partir da discussão do mérito, aponta a desigualdade histórica que estabelece tipos diferentes de educação formal para camadas distintas da população. Ainda que sejam reflexões oriundas de pesquisas e dados em realidade distante da brasileira, vale a provocação do autor para elucidar meandros da dinâmica histórica de distribuição de destinos de forma segregária e compreender meios de reprodução da divisão de classes no âmbito escolar. Dubet (2008, p.27) defende, inclusive, como um fenômeno presente não somente em fronteiras francesas, colocando que

> Em todos os países, mas em graus diversos, os alunos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais bem munidos em capital cultural e social, apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis que os outros. [...] O sistema escolar funciona como um processo de destilação fracionado durante o qual os alunos mais fracos, que são também os menos favorecidos socialmente, são 'evacuados' para as habilitações relegadas, de baixo prestígio e pouca rentabilidade.

Pode-se observar que o autor vai além, elucidando que, não somente pela via do acesso a determinado tipo de escola se explicita a divisão de classes, social, do conhecimento e da cultura, mas pelas relações internas à instituição, durante os percursos formativos, ocorre também a seleção conforme *perfomance* individual. Importante ainda acrescentar: os sujeitos são selecionados conforme desempenho, num sistema considerado justo (pois todos teriam oportunidade de concorrer), ignorando-se as íntimas relações entre condições materiais de existência e favorecimento, ou não, nas possibilidades reais de se usufruir de direitos, oportunidades e de se obter êxito (DUBET, 2008).

Mészáros (2008, p. 35) afirma que a educação formal, em especial nos últimos 150 anos, forneceu "não só os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital", como ainda gerou e transmitiu "um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade"[28]. Nesta linha de raciocínio, este autor defende a importância de se desafiar as formas hegemônicas de internalização de tais valores – favorecedores do capital e consolidadas no próprio sistema educativo – com atividades de contra internalização, que busquem uma alternativa ao que já existe, não pela via da negação, mas da sustentação concreta em si própria, a partir de referenciais próprios.

Sader (2008), prefaciando o livro de Mészáros (2008), traz um importante desafio à educação, a qual, para se desalienar, tem como um imperativo tirar da sombra as suas relações com o trabalho explorado, como se pode verificar nas palavras do autor

> Antes disso, educação significa o processo de 'interiorização' das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação (SADER, 2008, p. 17).

Como parte dessa história, dentro do campo da educação profissional, cabe fazer o destaque da reforma implementada nesta rede de ensino, de orientação neoliberal, a partir da década de 1990. Subsidiada por amplo aparato legal, valendo a ênfase para o Decreto Nº 2208/97[29], agudizou-se a perspectiva de educação dual, dividindo-se oficialmente formação técnica e formação propedêutica à época, deixando vestígios até hoje. Na sequência desse processo, em 1999, o Conselho Nacional de Educação, pela Câmara de Educação Básica, lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, por meio do Parecer CNE/CEB Nº 16/99. Nas recomendações presentes está a estruturação curricular a partir do modelo de competências, sendo palavras como "empregabilidade" e "flexibilidade" palavras-chave para justificá-lo nos documentos (OLIVEIRA, 2003; COELHO, 2012).

Uma breve citação, da página de abertura do Parecer Nº 16/99, indica seus fundamentos documento, que aponta não só para a construção de currículos a partir de competências como propõe a busca por se conciliar questões oriundas de interesses em conflito e disputa, como atender demandas dos cidadãos e do mercado de trabalho:

> Neste Parecer, duas indicações do Aviso Ministerial n.º 382/98 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL, 1999).

Segundo Oliveira, o núcleo central da reforma da educação profissional,

> Guardou, como um de seus objetivos principais, a criação de uma alternativa de política pública que fomentasse maior empregabilidade. Para assegurá-la, as atividades formativas deveriam ser construídas a partir dos interesses do mercado. A empregabilidade é um conceito ideológico que 'desconsidera' os fatores políticos, sociais e econômicos do aumento do desemprego (OLIVEIRA, 2003, p.30).

---

[28] Iasi (2011, p.21), em discussão similar referenciada em Marx e Engels (1979), assim elucida: "Quando, numa sociedade de classes, uma delas detém os meios de produção, tende a deter também os meio para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito das relações sociais de produção que garantem sua dominação econômica".

[29] O Decreto Nº 2208/97 impôs a separação da educação profissional de nível técnico do ensino básico, permitindo sua oferta somente de forma seqüencial ou concomitante a ele, mas não mais de forma integrada, com uma matriz curricular articulada. Para aprofundamento da temática, vale a leitura de COELHO, 2012.

Mais adiante, este mesmo autor, aponta não somente o retrocesso que representa quando MEC (Ministério da Educação e Cultura) desvincula ensino profissional da educação básica, mas a contradição patente. De um lado estabelece, em seu inciso I, Art. 36, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que o currículo do ensino médio deverá destacar "a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania" (BRASIL, 1996). De outro lado, institui um decreto-lei que retira da formação do trabalhador o ensino de conhecimentos que o próprio ministério afirma serem importante para o "exercício da cidadania". Segundo Oliveira (2003, p. 31), "o MEC mesmo negando a dicotomia entre educação profissionalizante e acadêmica, não assegurou à primeira os conhecimentos necessários ao exercício de uma vida mais participativa e mais reflexiva".

Apesar do Decreto Nº 2208/97 já ter sido substituído pelo Decreto Nº 5154/04 (BRASIL, 2004a), o qual embora tenha sido fruto de um movimento de retomada das discussões sobre a formação integral e o princípio da educação politécnica[30] nos currículos (na ótica do domínio intelectual da técnica à luz de sucessivas aproximações à totalidade dos fenômenos, conforme discute Kuenzer, 2002), é válida essa recuperação histórica sumária, pois os processos de continuidade e fortalecimentos do modelo de educação dual mostram a não e efetivação de um novo projeto político nacional para a educação profissional cunhado pelo MEC. Tal decreto, vale destacar, não extinguiu a dualidade entre formação geral e formação profissional, pois conservou a possibilidade de oferta de cursos técnicos de nível médio independentes do ensino médio. A escolha, então, ficou transferida para cada instituição de ensino.

Outro elemento que indica a não priorização do MEC em estabelecer uma política de integração na formação do trabalhador foi a própria reestruturação do ministério que criou duas secretarias separadas para o mesmo nível de ensino: Secretaria de Educação Básica, de um lado, e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica de outro. Ainda configurando esse cenário de contenção de um novo projeto de educação, destaca-se a frustração dos educadores mobilizados dentro de um projeto de educação emancipatória do trabalhador, pois as diretrizes subsequentes trataram de atualizar as diretrizes expostas no Parecer Nº16/99, mantendo as concepções de base da reforma anterior, estabelecida pelo Decreto Nº 2208/97 (COELHO, 2012).

Em vigor hoje, as diretrizes curriculares nacionais mais recentes para a educação técnica de nível médio foram implementadas pela Resolução Nº 06/12 – CNE/CEB (BRASIL, 2012e) e mantém os tipos de oferta de educação profissional técnica de nível médio: agora nomeadas de articulada ou subsequente. O modelo "articulado", por sua vez, pode ser integrado (sendo ofertados ensino médio e ensino técnico na mesma instituição de ensino, a partir de um único projeto pedagógico); "concomitante' (sendo matrículas distintas na mesma instituição ou em instituições distintas) e "concomitante na forma", porém ofertado por instituições conveniadas, e com projeto pedagógico único e integrado. O regime subsequente destina-se para egressos do ensino médio.

Vale ressaltar que o mesmo documento postula como o primeiro princípio norteador da educação profissional técnica de nível médio a "relação e articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação

---

[30] Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 35-36) afirmam que o ideário da politecnia em termos pedagógicos e políticos "defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral." Kuenzer (2002, p.86), contrapondo o conceito de polivalência ao de politecnia, assim define: "A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida.

integral do estudante." (BRASIL, 2012b, Art. 6º, inciso I). Na sequência do documento há a sinalização para possibilidade de inserção de conhecimentos e habilidade inerentes à educação básica, dentro da forma subsequente de oferta, "caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade" e "para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão" (BRASIL, 2012b, Art. 9º).

Porém, embora traga também o trabalho como princípio educativo e o princípio da articulação entre formação profissional e formação propedêutica em determinadas partes, trechos como os citados acima levam a perceber o recorte complementar e de subordinação atribuído à educação básica, bem como as contradições e disputas na relação capital-trabalho na formação do trabalhador. Considerando essas possibilidades de oferta, na quais perduram a não superação de modelos duais de educação, vale ressaltar que mesmo estes documentos contendo frases soltas de horizonte progressista, a tônica mercadológica sobressai.

Chama à atenção o alinhamento entre as dinâmicas no mundo do trabalho e as propostas colocadas à educação, valendo também o destaque à recorrente "flexibilidade" propalada e esperada, nas duas formas de sociabilidade (trabalho e ensino-aprendizagem). Tal como visto, trata-se de um valor-chave no modo de produção toyotista que, ao ser colocado como um princípio norteador para os projetos formativos, explicita as formas ideológicas de se naturalizar junto aos trabalhadores e aos sujeitos de uma maneira geral, um jeito se ser no mundo e nas relações produtivas.

No espaço escolar são diversas as possibilidades de se observar as formas de materialização dos projetos de educação do trabalhador em disputa, fundamentadas nos grandes documentos norteadores e nas relações sociais. Entende-se que este espaço consiste num lugar de contradição, de lutas de poder, de correlação de forças que, dentro dos seus tensionamentos, são fortalecidos ou fragilizados, conforme o convencimento e a construção do consenso se encaminha. Os projetos expressam concepções, ênfases, recortes, intenções e propõem projetos de formação de sujeitos. Nesse sentindo, dentro de uma gama extensa de instrumentos que servem a estes projetos, destaca-se os currículos dos cursos, expressos em cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como um campo fértil de pesquisa.

No controle da relação com o saber, dos conhecimentos a serem trabalhados, da forma de estruturá-los e, talvez, discuti-los, nos referenciais utilizados, nas versões apresentadas, no que se inclui, no que se exclui, nas formas de se acompanhar o aprendizado, nos princípios educativos tomados como base, são elucidados (ainda que de forma parcial) o projeto educativo subjacente. Nesse sentido, à luz de autores como Ciavatta (2005; 2012), Frigotto (2012), Oliveira (2003), que têm estudado a educação integral a partir de uma perspectiva materialista histórica, tem se percebido o currículo como uma forma de materialidade da educação predominantemente dual, pois "na dependência do lugar que homens e mulheres ocupam na sociedade, e a seleção dos conteúdos se fez a partir da importância desses conhecimentos para o exercício das funções sociais desempenhadas pelas diversas classes e grupo sociais". (CIAVATTA, 2012, p.13).

Corroborando com esta reflexão, Silva (2011, p. 90) aponta para

> O caráter contraditório do capitalismo: o trabalhador não pode deter todo o saber, pois este é meio de produção, mas ao mesmo tempo necessita de algum tipo de conhecimento a fim de desempenhar seu papel, que é transformação de sua força de trabalho em produção e, consequentemente, a mais-valia. O que se observa então é que a escola – por ter em sua essência o caráter contraditório de, ao mesmo tempo, atender às exigências do sistema capitalista e de ser uma reivindicação por parte dos trabalhadores ao 'poder' do saber – tornar-se campo de enfrentamento dessas posições antagônicas.

Sem excluir desse debate projetos de cursos que proponham o aprofundamento do conhecimento técnico – afastando-se da instrução para a execução de tarefas simplificadas – ou até que se dirijam à formação de gestores, como alguns cursos do IFSC propõem, cabe discutir onde está o debate sobre a formação política do trabalhador e crítica à formação conforme a racionalidade orgânica do capital. A observação tem levado a entender que parte-se do princípio, alienado, porém hegemônico, que essa discussão, se tiver alguma validade, não cabe nos projetos

curriculares, não são prioridades ou não fazem sentido, pois o sistema capitalista de produção de mercadorias não está em discussão, em primeiro plano.

Concordando com Oliveira (2012, p.99), entende-se que

> isso não resolve a questão da alienação, mas amplia a possibilidade de os trabalhadores estruturarem práticas de resistência no processo de trabalho, de forma que a sujeição econômica não seja também a expressão de sua capacidade de empreender mecanismos de recomposição do domínio de suas tarefas e de construção de uma sociedade para além da exploração capitalista. Espera-se que, por meio da formação profissional, o trabalhador resgate, ainda no limite do trabalho capitalista, sua capacidade de criar e de fazer do próprio trabalho um momento de ressignificação do mundo e de suas práticas.

Em âmbito macro, em termos de políticas educacionais, percebe-se também a luta de classes presente, numa correlação de forças em que a dominância da lógica mercantil prevalece, orientada pelos interesses das classes patronais, que capitaneiam as demandas para a formação da força de trabalho qualificada, visando fins produtivos. Em tempos de capital maduro, como aponta Wood (1998), as saídas que o sistema encontra diante de suas contradições, cobram o preço, sobretudo, da força de trabalho, pois sendo um dos elementos da parte variável do capital, conforme aponta Cafieiro (1990), há essa margem, dentro da racionalidade do sistema.

Assim, a partir das leituras realizadas, percebe-se as formas em vigor do capital refinar a exploração da classe trabalhadora, a qual vem perdendo sua identidade de classe e a ferramenta da luta coletiva nas reivindicações trabalhistas, pela lógica individualista e liberal cada vez mais presente nas relações sociais. Além desse ponto, percebe-se a crescente captura da subjetividade dos trabalhadores, que se vem de tal forma amarrados às dinâmicas de funcionamento das relações de trabalho, que acabam se tornando aliados de sua própria exploração, como na política de metas por exemplo. Há ainda a conformação moral da classe, reforçada por meio de um ensino por competências, que doutrina os sujeitos quanto ao seu fazer e seu pensar, acrítico, vale reiterar.

Importante, também, lembrar-se da visão determinista, que naturaliza o sistema capitalista e engessa os movimentos de resistência e luta na construção de outra história das relações de produção. A crença na impossibilidade de mudança, ou sequer a ausência de problematização dos fundamentos do sistema vigente, pode ser um dos elementos que permite ao capital o processo contínuo de sua expansão, infiltrando sua lógica em todas as esferas da vida. Parece preocupante que os obstáculos de peso do capitalismo sejam somente aqueles engendrados pelos seus próprios modos de funcionamento – como visto na crise da segunda metade do século XX – e sua estrutura (desemprego; intensificação da pauperização), que o viabilizam de um lado, mas em certa medida o ameaçam de outro e, por isso, devem ser contidos num ponto "ótimo", do ponto de vista das classes dominantes.

Desse modo, considera-se bastante oportuno o fortalecimento dos debates nas bases, para além das instituições formais, mas também dentro delas, fazendo-se aqui o destaque para as instituições públicas de ensino. Entende-se que tal debate deve expor as entranhas e os fetiches do regime societário capitalista, de produção flexível, dual e produtor de relações exploratórias e desiguais crescentes. Entende-se, inclusive, que estas instituições incluam em sua missão a formação do trabalhador, que o prepara para compreensão de mundo, do seu lugar nele, das relações de produção vigentes e para que ele possa posicionar-se, inclusive por meio do seu fazer crítico, consciente, autônomo e transformador, rumo à emancipação contra o capital.

Ainda que se reconhecendo os limites de realizar o trabalho pedagógico a partir da realidade social e produtiva estruturada na divisão entre capital e trabalho, não estando ele, portanto isento dessas mesmas determinações, como uma realidade autônoma (KUENZER, 2002), é válida e necessária a revisão de qual projeto de sociedade, afinal, o compromisso está estabelecido: para a reprodução dos valores inerentes ao capital, e tudo que se demanda na formação do trabalhador a partir disso, ou para a construção da superação da desigualdade social – e não seu mero alívio – do fim das relações exploratórias, à luz da emancipação de todos?

Voltando à materialidade dos currículos escolares, cabe refletir sobre o uso que se faz do

trabalho como elemento pedagógico e propor que seja vinculado aos interesses da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2012). Também a apreensão do conhecimento tecnológico e o entendimento sobre a tecnologia merecem problematização para que sejam propostos como elementos de humanização do mundo, sem elevá-los ao grau de entidades desconexas de sua base social, cultural e histórica, (LIMA FILHO, 2011). Para finalizar, neste movimento, considera-se central provocar o pensamento e a pergunta "como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano" – este entendido como ser social – para além do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 10).

A partir destes referenciais centrais, os próximos capítulos se voltarão para a análise e discussão do conjunto empírico desta pesquisa. Primeiramente, apresentam-se as principais legislações e os documentos normativos acerca do Ensino Técnico de Nível Médio, num recorte que buscou identificar e capturar documentos norteadores centrais existentes, seja em âmbito federal ou no âmbito IFSC. Posteriormente, o debate se voltará para os projetos pedagógicos de curso, numa investigação que, ao passo que buscou ponderar os projetos individualmente, também procurou ser articulada aos documentos entre si e à luz dos referenciais teóricos e legais apontados. Na sequência, o foco será o material levantado em entrevistas com educadores envolvidos nos projetos de curso, buscando-se realizar, mais uma vez, amarrações entre os levantamentos, de modo a adensar a compreensão das propostas formativas expressas nos projetos.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA SUBSEQUENTE: REFERENCIAIS LEGAIS E O CONTEXTO DA REALIDADE IFSC

> A educação básica, superior e profissional se define no embate hegemônico e contra hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um "fator" isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória.
> Gaudêncio Frigotto, 2010.

O presente capítulo traz ao debate dois conjuntos de documentos, que em âmbitos macro e micro, demarcam referenciais para as propostas de educação profissional na forma técnica subsequente. São materiais que incidem sobre formas de oferta, intenções para esta modalidade de ensino, perfis dos cursos, parâmetros curriculares, dando direcionamentos, justificativas e argumentos que podem ser campo de análise ético-política. Tais documentos, como já apontado anteriormente, são entendidos aqui como mediações de uma realidade multideterminada, histórica, a qual se busca compreender na perspectiva da totalidade, partindo-se de suas manifestações fenomênicas rumo às suas determinações estruturantes.

Nessa intenção, os dois pontos deste capítulo incidem sobre os principais dispositivos legais em vigência, de esfera federal, que dispõem sobre a educação profissional de nível técnico e, em termos locais, as diretrizes institucionais, para a elaboração de projetos de curso, acerca deste nível de ensino, materializadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Não foi realizado um estudo exaustivo do aparato legal selecionado, ou mesmo dos documentos da instância IFSC, mas uma leitura crítica para o diálogo entre essas mediações e suas implicações nos projetos e estruturação dos cursos fosse possível. A partir dos estudos e leituras, tem-se como entendimento que todos estes documentos, com diferentes formas de inserção, são elaborados por grupos de sujeitos sociais e históricos, gerados num contexto de históricas disputas e investidas do capital na formação dos trabalhadores. Compreende-se, ainda, que por mais que elementos contraditórios do capital se façam presentes na materialidade de textos sobre políticas e projetos educativos, estes têm buscado construir consensos e neutralizar conflitos por meio de conceitos que atendem a interesses específicos, mas são colocados como benéfico para todos, como a análise a seguir elucidará.

O aparato legal identificado e selecionado buscou incluir documentos que compõem uma cadeia interligada de determinações, orientações ou aplicações de tais dispositivos, assim elencados e descritos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996, especialmente nos seu Artigos 36º, Seção IV e Artigos 39º a 41º, que versam sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional e Tecnológica, (estes artigos sofreram alterações mediante a Lei 11.741/2008);
- Decreto 5.154/2004 que regulamenta estes artigos da LBD (alterado pelo Decreto nº 8268/2014 – tratados conjuntamente);
- Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (edição 2014);
- Parecer CNE/CEB nº 11/2012 que propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (instituídas pela Resolução CNE/CEB 06/2012)

Após a reflexão sobre estes documentos, prossegue-se o capítulo enfocando o PPI, em suas disposições para o ensino, de uma maneira geral, não havendo nele considerações específicas para o ensino técnico, bem como considerando os direcionamentos para a elaboração dos projetos pedagógicos de curso. A título de compreensão dos movimentos e iniciativas institucionais, foram, ainda, considerados e discutidos dados referentes à oferta de cursos e vagas dos IFSC, dos anos de 2013 e 2014. Entende-se que tais elementos Compõem um conjunto de marcos referenciais

importantes ao debate da elaboração das ofertas formativas, seja pela natureza dos direcionamentos, tensionamentos manifestados e espaços que as contradições possam vir a propiciar. Segue, assim, a apresentação e discussão dos documentos mencionados.

3.1 PRINCIPAIS DISPOSITIVOS LEGAIS EM VIGOR PARA O ENSINO TÉCNICO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

3.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996

Como uma seleção inicial para pesquisa, os conteúdos referentes à Educação Profissional e Tecnológica, presentes na LDBEN 9.394/1996, serão destacados. Contudo, estes artigos foram alterados pela Lei 11.741/2008, a qual criou uma seção específica para a Educação Profissional de Nível Médio (Seção IV-A), anexa à seção do Ensino Médio (Seção IV), e fazendo inclusões e alterações no capítulo sobre Educação Profissional e Tecnológica. Por isso, esta lei será a referência efetivamente considerada, pois mais atual, ainda que a LDBEN anterior seja utilizada para um breve comparativo.

Na nova versão (2008), dentro do capítulo correspondente à Educação Básica, Ensino Médio, a seção "IV – A" conta com quatro artigos referentes à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (36-A a 36-D), ficando esta vinculada à Educação Básica de Nível Médio. Conforme a legislação, "sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" (BRASIL, 2008a, p. 30, Art. 36-A). As formas de desenvolvimento da educação básica e educação profissional apontadas são a Articulada (integrada ou concomitante ao Ensino Médio) e Subsequente (posterior a ele). Considerando a localização da educação técnica nas proposições referentes ao Ensino Médio, importa notar aberturas e questões acerca do lugar da formação no ensino subsequente e articulações possíveis em função desta mudança na legislação.

Um capítulo à parte para a Educação Profissional foi mantido, porém também passou por alterações, cuja denominação foi modificada para "Educação Profissional e Tecnológica". Outras alterações e inclusões ocorreram, como a orientação para que os cursos sejam organizados por eixos tecnológicos, para possibilitar a "construção de diferentes itinerários formativos"[31]. Os possíveis tipos de cursos são: I - de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; II – de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III – de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação. Observa-se, assim, o lugar articulado que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ter, estando referenciada nas diretrizes dirigidas ao Ensino Médio, como também naquelas com disposições específicas para a Educação Profissional em Nível Técnico.

Com novas redações, observa-se que são mantidos os artigos que tratam da oferta de cursos especiais abertos à comunidade e o reconhecimento e certificação de conhecimentos adquiridos na educação profissional ou no trabalho para continuidade dos estudos.

3.1.2 Decretos nº 5154 de 23 de julho de 2004 e nº 8268 de 18 de junho de 2014

Estes documentos regulamentam o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências, sendo que o Decreto nº 5154/2004 demarcou o retorno da possibilidade de oferta do Ensino Técnico Integrado nas instituições federais, que seu

---

[31] Considera-se oportuno elucidar o entendimento apontado nos documentos oficiais acerca de "itinerário formativo", valendo-se, especialmente, do Decreto nº 8.268/2014, que realizou inclusões no Decreto nº 5154/04. Em seu Art. 3º, § 2ºele afirma que: "Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos". Mais adiante, em seu Art. 6º, §2º, complementa assim: "As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão (BRASIL, 2014a). Assim, conclui-se que se trata de trajetórias de formação, dentro de uma determinada área profissional, que podem ser subdivididas em etapas que representem fechamentos parciais e complementares, que poderão ser aproveitados para um perfil profissional futuro, na continuidade dos estudos.

antecessor, Decreto nº 2208/97, havia impedido. Com nove artigos, ele regulamenta os artigos da LDBEN/1996 referentes à Educação Profissional o qual, por sua vez, foi alterado pelo Decreto nº 8.268/2014, sendo ambos considerados aqui.

Na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, os cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores passam a ser denominados de "Qualificação Profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores" e estão incluídos cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização (BRASIL, 2014a, Art. 3º).

A orientação reiterada nos documentos é que os cursos sejam organizados considerando possibilidades de terminalidades, com saídas intermediárias, que qualifiquem para o trabalho e cujos estudos possam ser aproveitados para sua continuação. Para tanto, as etapas devem ser articuladas entre si, compondo os "itinerários formativos" em eixos tecnológicos, cujas unidades curriculares possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. (BRASIL, 2014a, Art. 1º, §1º e § 2º; Art. 6º, § 1º e § 2º). Importa lembrar do trabalho de Lima (2012), apontado no capítulo 1, que discute a tendência à identificação dos cursos nos tais eixos, formato mais alinhado à reestruturação produtiva, de caráter mais flexível e generalista, com formações menos amarradas a postos de trabalhos determinados.

Por fim, destaca-se as premissas colocadas para a EPT no Decreto nº 8.268, de 2014, de que deve haver esforços articulados entre as áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; de que o trabalho seja colocado como princípio educativo e que haja indissociabilidade entre teoria e prática.

3.1.3 Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um documento criado em 2008, pelo MEC, após a instituição do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Desde então, passou por modificações e atualizações, sendo que está em sua 3ª edição, de julho de 2014, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1/2014. De acordo com os dispositivos do Conselho Nacional de Educação, como Resoluções CNE/CEB nº 3/2008; nº 4/2012 e nº 1/2014, o CNCT sistematiza e organiza a oferta de cursos técnicos no país, contendo as orientações básicas para estudantes e instituições públicas ou privadas de Educação Profissional, sendo colocado como uma publicação resultante de uma política nacional de sistematização da oferta de cursos técnicos no país.

Desde sua criação, foram incluídos novos cursos, outros sofreram alteração de nomenclatura ou houve modificações dos eixos tecnológicos, que atualmente são 13, com 227 cursos catalogados. As duas primeiras versões continham uma breve caracterização do curso, incluindo uma descrição das atividades que o respectivo técnico realiza, possibilidades de temas abordados na formação, possibilidades de atuação (locais de trabalho e setores), infraestrutura recomendada para as instituições de ensino e a carga horária mínima de curso. Na terceira edição, há a descrição de um perfil profissional de conclusão, basicamente correspondendo às atividades realizadas pelos técnicos nas versões anteriores – contudo soando com outro peso – carga horária mínima, infraestrutura mínima requerida, campo de atuação, ocupações associadas, possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional no itinerário formativo e possibilidades de verticalização em cursos de graduação também.

No conjunto de documentos – lidos comparativamente para ampliar a compreensão desta referência nos PPCs e para seus elaboradores (nem todos os projetos sofreram alterações por meio das últimas edições do CNCT) – são estabelecidas as intenções de criação de uma identidade nacional para os cursos, vinculadas a um perfil profissional, ao passo que também se aponta a liberdade da escola para melhor configurar seu projeto pedagógico, podendo inclusive existir aqueles em caráter experimental. Pela leitura das edições, pode-se observar uma ampliação de algumas disposições para os cursos, especialmente na publicação de 2014 mesmo que, por outro lado, tenha se identificado a retirada do item "possibilidades de temas abordados na formação".

Ainda assim, tais disposições remetem ao artigo de Soares (2004), apontado no capítulo 1,

que problematiza a tendência colocada na formação profissional técnica de intensificação dos processos de regulação, num tratamento racional dos currículos e dos processos educativos, a partir da ótica gerencial de qualificação dos processos. Assim, vale lembrar, que a autora aponta para a tendência internacional, inclusive, de serem desenvolvidos modelos centralizados para a educação e o ensino, associados a processos de avaliação, ainda que tragam o discurso de flexibilidade nas formas de implementação.

Outros destaques estão nas respostas às "perguntas frequentes", colocadas ao final do documento, ressaltando-se duas delas: "O que é um curso técnico?", nas versões de 2012 e 2014 e "O que é o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos?", esta com resposta sem alterações entre as edições do documento. A primeira resposta, assim é descrita:

> [O que é um curso técnico?] É um curso de nível médio que objetiva capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo. Acesso imediato ao mercado de trabalho é um dos propósitos dos que buscam este curso, além da perspectiva de requalificação ou mesmo reinserção no setor produtivo. Este curso é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental e para a obtenção do diploma de técnico é necessária a conclusão do ensino médio (BRASIL, 2012d, p.149).

> [O que é um curso técnico?] É um curso de nível médio, que habilita para o exercício profissional. Sendo a última etapa da educação básica, poderá ser realizado de forma articulada ao Ensino Médio: • integrada ao ensino médio, para aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental; • concomitante ao ensino médio, para estudantes que estejam cursando o ensino médio, com matrículas distintas para cada curso, na mesma instituição de ensino ou em diferentes instituições. Quem já concluiu o Ensino Médio poderá realizar o curso técnico, na forma subsequente (BRASIL, 2014b, p.282).

Nota-se uma ampliação na definição do que é um curso técnico, na edição de 2014, explicitando as formas de articulação dessa forma educativa à educação básica, sem a mesma ênfase, dada em 2012, ao setor produtivo e ao mercado de trabalho.

A segunda resposta destacada segue abaixo:

> [O que é o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos?] É um documento elaborado pelo Ministério da Educação que organiza a oferta de cursos técnicos, nas denominações, carga horária mínima, perfil profissional de conclusão e outras informações pertinentes. O Catálogo confere visibilidade a esses cursos, orienta as instituições de ensino, os estudantes e a sociedade em geral (BRASIL, 2014b, p.282).

Identifica-se, acima, a ênfase delimitada em questões de nomenclatura e identidades dos cursos, bem como o caráter de ser uma ferramenta que sirva não somente para as instituições de ensino, mas para o público em geral, possivelmente interessado em um de seus cursos.

3.1.4 Parecer CNE/CEB nº 11 de 2012

Este documento refere-se às propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas, posteriormente, pela Resolução CNE/CEB nº 06 de 2012, que utilizou este parecer como base.

As leituras deste material oportunizaram a realização de alguns apontamentos, interpretações e destaques, ficando em evidência, porém, a necessidade de outros movimentos aproximativos e exploratórios de seus conteúdos, posto que consiste num documento longo - aproximadamente de 70 páginas - e denso, pela gama de assuntos que aborda. Traz um histórico dos documentos legais da EPT aos quais se reporta, relato do processo de elaboração do parecer, além de premissas para essa modalidade de ensino e orientações curriculares baseadas em vários conceitos intensificados nas políticas de educação profissional recentes.

Pelo relato dos procedimentos e etapas de elaboração do parecer, nota-se que sua produção foi campo de disputa, dissensos e resistências, sendo identificados dois grupos principais nas propostas de diretrizes. Um deles foi formado pelos conselheiros da Comissão Especial estabelecida

pelo CNE/CEB, para dar encaminhamento ao documento, e outro grupo foi formado por representantes do Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), pró-reitores de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e educadores da ANPED, do campo Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos.

O documento expõe ao leitor as consultas públicas em seu processo de elaboração, a participação das instituições de ensino profissional, públicas e privadas, bem como a busca por identificar os pontos de discordância (não explicitados) e os pontos de consenso, sobre os quais se apresentou a "solução" (BRASIL, 2012b, p. 2-4). Afirma ser, em alguns pontos, "atualização das Diretrizes Curriculares" e, em outros, apresentação de "novas diretrizes" (BRASIL, 2012b, p.4), diferença de termos que pode remeter a intensidades distintas na intenção de continuar ou romper com as políticas educacionais em andamento.

Os conflitos de interesses ou de referenciais de base para as propostas das diretrizes ficam evidenciados pela mescla de conceitos e princípios apontados ao longo do documento, cujas argumentações reportam-se ora a ideias de subordinação da educação às exigências do capital, ora a matrizes progressistas. São exemplos desses conceitos e expressões: o ensino de competências, a perspectiva do aprender a aprender, a formação de profissionais polivalentes para um cenário em constante mutação, a sociedade da informação, a organização dos currículos considerando a revolução científica e tecnológica, trabalho como princípio educativo, formação integral, unitária, omnilateral e plena dos sujeitos (BRASIL, 2012b, p. 6, p. 14, p. 27, p. 28), superação da histórica divisão social do trabalho (p.6 e p.8), o caráter ontológico do trabalho, o método materialista histórico dialético. Para elucidação, apresentam-se dois trechos a seguir representativos do argumento:

> Enquanto modalidade educacional, portanto, ela [a Educação Profissional] integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços (BRASIL, 2012b, p.6).

> A partir das décadas de 70 e 80 do último século, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de Educação Profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas profissionais, estruturando programações diversificadas e articuladas por eixos tecnológicos, elevando os níveis de qualidade da oferta. Os empregadores, passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passaram a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes, a partir da identificação de novos perfis profissionais" (BRASIL, 2012b, p.7).

Estes trechos tornam pertinentes o diálogo com Kuenzer (2002), em seu alerta para a armadilha, capitaneada pelo capital, de discursos que utilizam categorias próprias do referencial socialista como se dele fossem efetivamente defensores, num tom de persuasão conciliatória, chamando à atenção, assim, a

> Facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim é que clássicas categorias da pedagogia só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção passaram a fazer

> parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante (KUENZER, 2002, p.76).

Não se identificou, nesse contexto, no documento, uma discussão social de fundo, de base estrutural e analítica, na ótica da sociedade de classes, dentro do amadurecimento do sistema capitalista e seu modo contemporâneo instável e flexível de funcionamento. Segundo a leitura realizada, sobressai o viés da remediação de questões sociais, da minimização de efeitos e, em função disso, o papel estratégico da Educação Profissional, a ser desenvolvido em ação intercomplementar entre Ministérios, redes estaduais e municipais de EP e serviços nacionais de aprendizagem (BRASIL, 2012b, pag. 10). As questões do desemprego, das novas exigências sobre os trabalhadores, das perdas trabalhistas, da inserção subalterna de boa parte da população não são exploradas em suas bases causais e lógica de produção, como a citação abaixo também ajuda a demonstrar:

> O valor do Conhecimento passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Essas novas políticas públicas devem contemplar a oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas. (BRASIL, 2012b, p.9)

As instituições de educação profissional são encarregadas de formarem sujeitos polivalentes, com autonomia intelectual, capacidade de raciocínio, iniciativa, espírito empreendedor (BRASIL, 2012b, p. 5; p. 7; p. 8; p. 48; p. 55), bem como terem a flexibilidade como norte dos planos de curso e currículos (BRASIL, 2012b, p. 44, p.45, p. 48). Nesse sentido, uma orientação recorrente ao longo do documento é a oferta de qualificações profissionais iniciais ou de saídas intermediárias dos cursos técnicos, em consonância com o próprio Decreto nº 5154/2004 (BRASIL, 2012b, p.13; 41; 47). No caso da formação inicial, a profissionalização pode ocorrer inclusive "mediante programas mais abertos e desregulamentados" (BRASIL, 2012b, p. 44). O aproveitamento dos conhecimentos oriundos de estudo ou experiências de trabalho também são apontados, o que está alinhado com os demais documentos analisados.

O posicionamento de "confronto à Teoria do Capital Humano e suas variantes contemporâneas" também é apontado no documento, como incapaz de contribuir com políticas públicas de trabalho, emprego e renda na inclusão das pessoas no mundo do trabalho (BRASIL, 2012b, p. 10). Num primeiro momento, esta colocação pode soar contraditória com a ênfase adaptativa do documento, trazida nos parágrafos acima, porém, a partir da compreensão das formas de inclusão excludentes e que o capital se alimenta dos incluídos de forma precária (KUENZER, 2002), a afirmação de confronto à teoria do capital humano pode não estar vinculada, efetivamente, à construção de alternativas que superem a visão da qualificação profissional como ponte direta para o desenvolvimento social.

É interessante notar na sequência do parecer, inclusive, a utilização da referência da Recomendação 195/2004 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre "orientação e formação profissional, treinamento e aprendizagem ao longo da vida", (BRASIL, 2012b, p.11). De acordo com o parecer, este organismo enfatiza a garantia da Educação Básica à formação profissional, de modo que os trabalhadores tenham autonomia intelectual para buscar formação diante das mudanças científicas e tecnológicas. Cabe destacar, neste caso, o foco na aprendizagem, no aprender a aprender, característico do paradigma escolanovista e da pedagogia das competências, além da menção da educação profissional como treinamento e do viés adaptativo do homem "diante" da ciência e da tecnologia, como se fossem entidades que estivesse à frente dele e não fossem produções humanas e sociais.

Por outro lado, o parecer traz longas citações das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), em suas disposições sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando se aponta para a importância da escola pública caminhar para propostas pedagógicas de "base unitária necessariamente para todos" (BRASIL, 2012b, p.14). O trabalho, na sua perspectiva ontológica, a ciência, a tecnologia e a cultura devem ser dimensões humanas consideradas na organização curricular dos cursos, na perspectiva do real como totalidade, do caráter teleológico da intervenção humana e sua capacidade transformadora.

Mais adiante, no item Organização Curricular dos cursos, reitera-se o pressuposto do trabalho como mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento e a perspectiva da totalidade na compreensão da realidade multideterminada. De forma alinhada ao método materialista histórico, afirma-se que, para apreender essas múltiplas relações, é exigido um método que vai do concreto empírico à compreensão das determinações que estruturam a realidade objetiva. O processo de conhecimento, na linha colocada, consiste numa elaboração sintética na apreensão do concreto, mediante a análise. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se da "dimensão ontológica do trabalho" como uma "mediação de primeira ordem" na produção da existência humana e produção de conhecimentos. (BRASIL, 2012b, p. 28 e p.29)

Segundo o parecer, todos os cursos de educação profissional, nas suas diferentes formas e níveis de oferta devem enfocar o trabalho como princípio educativo, pela superação da divisão entre trabalha manual e intelectual, na formação de trabalhadores capazes de atuar como cidadãos, seja em "posição de dirigentes ou subordinados" (BRASIL, 2012b, p. 28-29). Também estes devem observar as aspirações e os interesses dos cidadãos e as especificidades e demandas socioambientais, visando os processos produtivos e a inclusão social. Os planos de curso, em consonância com os projetos pedagógicos institucionais, devem ser compostos minimamente de: "identificação do curso; justificativa e objetivos; requisitos e formas de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento e experiências anteriores; critérios e procedimentos de avaliação; biblioteca, instalações e equipamentos; perfil do pessoal docente e técnico; certificados e diplomas". (BRASIL, 2012b, p.33)

Por fim, pode-se destacar a afirmação, no Parecer, da autonomia e identidade das instituições como forma destas cumprirem suas responsabilidades sociais e missão (BRASIL, 2012b), que pelo conjunto do documento, em suas contradições, missão essa que pode ser alcançada tão somente ao tornar os sujeitos produtivos e treinados com currículos e programas de curso diversificados, no bojo da mencionada "revolução" científica e tecnológica. Percebe-se, assim, que ao passo que menciona a existência de autonomia, pré-determina sua missão de uma forma mesclada, na qual supostamente, todos se identificariam de alguma maneira, mas que justamente por abarcar referenciais de matrizes antagônicas denota sua subsunção ao capital.

Como já afirmado, anteriormente, a leitura deste documento evidenciou que o material lido necessita ser alvo de outras aproximações e debate mais aprofundado, pela sua extensão e diversidade de conteúdos que aborda. Entende-se, por outro lado, que as contradições do documento representam uma porta de abertura, por meio da qual se pode lutar por políticas de formação para a emancipação da classe trabalhadora – palavra não identificada no documento, vale ressaltar. Um exemplo de brecha consiste na menção direta às Diretrizes do Ensino Médio, com longas citações, com princípios baseados na defesa da formação humana plena e integral como um direito.

Finalmente, observou-se que muitas questões sociais são mencionadas, até certo ponto explicadas, mas não há um questionamento direto sobre as contradições do capital, no contexto da reestruturação produtiva, e suas demandas para a formação profissional. Assim, considera-se que são proposições parceladas, que afirmam se contraporem a determinadas situações, como as perdas trabalhistas e questões ambientais, sem irem às suas determinações primeiras, suas causas, colocadas pelo próprio sistema produtivo. Com isso, sobressai a lógica e o discurso de conciliação de interesses que, se levados até o fim, são inconciliáveis, sob a direção do capital (NEVES e PRONKO, 2008).

Para ampliação do debate e melhor apreensão de outras determinações presentes no cenário do IFSC, que incidem de forma direta sobre as diretrizes para o ensino, abaixo serão apresentados e discutidos elementos constituintes do Projeto Pedagógico Institucional, após breve apresentação da instituição. O texto que segue visa contribuir na visualização e compreensão de outros dados institucionais considerados relevantes para o debate das propostas formativas e observação de movimentos político-pedagógicos da instituição, traduzidos na distribuição de oferta de vagas por tipo e níveis de curso.

3.2 REALIDADE IFSC: PONTOS PARA O DEBATE

3.2.1 Apresentação e breve histórico da instituição[32]

O atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina[33] teve, ao longo de seus mais de cem anos de história, suas transformações. Identificado por diferentes nomes e *status*, de acordo com levantamento histórico colocado no portal do IFSC, desde sua criação em 1909, a instituição foi chamada de: Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina (1909), Liceu Industrial de Florianópolis (1937), Escola Industrial de Florianópolis (1942), Escola Industrial Federal de Santa Catarina (1965), Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (2002) – momento em que passou a ofertar Cursos Superiores de Tecnologia –, chegando à identidade mais recente de Instituto Federal de Santa Catarina (2008).

De acordo com a Lei nº 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais e instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os institutos são autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, voltados à oferta de educação superior, básica e profissional, exercendo, ainda, o papel de acreditadores e certificadores de competências profissionais, com autonomia na criação e extinção de cursos.

O IFSC, hoje, conta com 22 campi distribuídos pelo estado de Santa Catarina, uma reitoria e um Centro de Referência em Formação e EaD (voltado à formação de servidores da instituição e da rede pública e à "ampliação e consolidação da oferta formativa dos campus do IFSC por meio da EaD[34]). O processo de expansão do instituto iniciou em 1988, com a implantação do campus São José, primeiro a existir depois da sede no centro de Florianópolis. Em 1994, a terceira unidade foi inaugurada em Jaraguá do Sul e o acréscimo de outras unidades ocorreu decorridos mais de 20 anos, a partir de 2006, com os Planos de Expansão I, II e III. O IFSC, como um todo, hoje tem mais de dois mil servidores e só o campus Florianópolis contabiliza mais de quatro mil matrículas ativas, segundo informações do anuário estatístico publicizado no portal da instituição.

Na continuidade do diálogo com referenciais legais ou normativos estabelecidos, cujas disposições incidem sobre o ensino, serão apresentados na sequência parâmetros da realidade IFSC. De início, serão apresentadas diretrizes e sistematizações institucionais, por meio do Projeto Pedagógico Institucional, especialmente nas disposições sobre o ensino e elaboração de projetos pedagógicos de curso. Na sequência, serão abordados alguns pontos ao debate baseados na discussão de números relativos à oferta de cursos e vagas. Ao final, o capítulo será fechado com amarrações e considerações sobre o material discutido ao longo do capítulo.

---

[32] Fontes: http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao?id=152. Acesso em 05/05/2016; http://institutofederal.mec.gov.br/instituicoes. Acesso em 06/05/2016.

[33] Os Institutos Federais, juntamente com os Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II (educação básica e licenciaturas), integram a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, no âmbito do sistema federal de ensino, instituída pela Lei nº 11.892/2008.

[34] Fonte: http://www.ifsc.edu.br/ensino/menu-cfead. Acesso em 05/05/2016.

3.2.2 Diretrizes educativas do Projeto Pedagógico Institucional

> Vejam que, com essa maneira de interpretar a educação, a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo.
>
> Demerval Saviani, 2012.

Ao iniciar este tópico, algumas contextualizações se fazem necessárias, bem como a apresentação de algumas questões suscitadas pela leitura de documentos norteadores institucionais. Primeiramente, considera-se válido apontar que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é parte integrante de um documento maior, chamado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), obrigatório para todas as Instituições de Ensino Superior[35]. Consiste numa sistematização que tem validade por um ciclo de cinco anos, sendo que o atual PDI do instituto, composto de 13 capítulos, tem sua vigência de 2015 a 2019. Assim, o projeto pedagógico se faz presente no segundo capítulo do documento maior, após o capítulo de abertura que aborda o perfil institucional.

Por considerar problematizável a subordinação do PPI ao PDI, ainda que por força de lei, considerou-se relevante pesquisar sobre a constituição do PDI e encaminhamentos realizados em sua elaboração. Identificou-se que foram estabelecidas várias comissões temáticas que deram andamento ao trabalho de produção do documento[36] e, incidindo sobre o PPI, especialmente, foram estabelecidas três comissões, assim chamadas: Ensino, Pesquisa e Extensão (presidida pelo, então, diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – vinculado à pró-reitoria de mesmo nome), Políticas de Gestão (presidida pela diretora de gestão do conhecimento, vinculada à pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional) e Assuntos Estudantis (presidida por servidora lotada na pró-reitoria de Ensino, com formação em Psicologia)[37]. Como mencionado, tendo como ponto de partida um olhar crítico sobre a visão institucional e legal que coloca o projeto político pedagógico como parte de uma ferramenta de gestão, o Plano de Desenvolvimento Institucional, e não como o grande documento balizador de todas as diretrizes, planos e projetos da instituição, chamaram à atenção duas questões, reforçando tal crítica.

A primeira delas consiste na interpretação, carecedora de outros movimentos investigativos, de certo apagamento, diluição, ou até recuo do Ensino, diante de processos institucionais, em relação aos quais este deveria receber amplo destaque. Também se considera pertinente apontar a forte vinculação das discussões do ensino mediada pela ótica da gestão de processos, como se as contradições do primeiro, especialmente no contexto das relações capitalistas de produção, ficassem reduzidas e respondidas pelo viés da segunda. Também se destaca, nesse sentido, a fusão, numa única comissão, das discussões do ensino, da pesquisa e da extensão, trabalho, inclusive, não coordenado pela pró-reitoria de Ensino, mas sim de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, remetendo novamente à problematização em pauta. Assim, a partir de tais ponderações, é plausível direcionar o debate para a histórica colocação de Saviani (2012, p.45) de que "ensino não é pesquisa", posto que são atividades de natureza distintas, cuja indiferenciação, tem levado ao empobrecimento de um e inviabilização efetiva de outro, ainda que sob o discurso de qualificação

---

[35] O Decreto 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, em seu Art. 16, demanda que "o plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos: I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II - projeto pedagógico da instituição; [...]". (BRASIL, 2006, Artº16).

[36] Foram as demais comissões temáticas estabelecidas referentes ao PDI: Valores Institucionais; Planejamento Estratégico; Plano de Oferta de Cursos e Vagas; Plano Diretor; Organização e Gestão de Pessoal.

[37] Conforme a estrutura administrativa do IFSC são as pró-reitorias integrantes da reitoria da instituição: de Extensão e Relações Externas; de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; de Administração; de Ensino; de Desenvolvimento Institucional. Fonte: www.ifsc.edu.br/menu-institucional/estrutura. Acesso em 09/06/2016.

destes processos. Também se considera oportuno citar outra passagem do autor que alerta para mecanismos de esvaziamento do ato escolar de ensinar, nas contradições do capital, como segue:

> Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição [entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista]. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a da função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2013, p.85)

Nesse contexto, cabe observar, ainda, a representatividade mais expressiva da Pró-Reitoria de Ensino, em termos de coordenação do trabalho, na terceira comissão que se ocupou de discutir questões referentes a "Assuntos Estudantis", hoje na instituição, fortemente vinculado a programas de assistência financeira aos estudantes[38].

Postas estas considerações iniciais, apresenta-se, a seguir, alguns recortes do PPI, orientadores das ações sobre o ensino técnico na instituição. Vale ressaltar que, assim como as análises documentais anteriores, trata-se de uma aproximação reconhecendo-se que, pela própria extensão do documento e dos assuntos que abrange, outros movimentos de pesquisa se fazem necessários.

A estrutura do PPI está organizada a partir de fundamentos legais e conceituais acerca de Educação, Educação Profissional e Tecnológica, Currículo e Avaliação; disposições sobre Ensino, Extensão e Pesquisa, a partir do princípio de indissociabilidade dessas três instâncias, com orientações para a Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (passagem bastante resumida) e para a Formação de Formadores; Gestão, com princípios, diretrizes e políticas. Encerrando o capítulo, Assuntos Estudantis, com questões de Acesso, Permanência e êxito, inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas e Egressos.

Há a menção ao Decreto 5154/2004 sob o recorte de maior flexibilidade que ele confere à educação profissional e da estruturação do ensino em três níveis formativos: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A análise geral que se faz da leitura do documento leva à identificação da teia de missões que a instituição assume, em consonância aos apontamentos da pesquisa de Rech (2012), apresentados no capítulo 1, do caráter crescentemente compensatório atribuído à rede federal de educação profissional, como também pode ser observador a seguir:

> O grande desafio do IFSC está em garantir um padrão de qualidade no ensino profissional e tecnológico para todos, em consonância com os arranjos produtivos, grupos sociais e manifestações culturais locais (IFSC, 2014a, p. 37).
>
> Conforme a lei de criação dos Institutos Federais, o papel da instituição de educação profissional e tecnológica pressupõe um conjunto de objetivos que a destaca das outras instituições educativas e a identifica com características peculiares, não apenas pela oferta, mas pela referência que deve ser às demais instituições educativas e sociais (IFSC, 2014a, p. 42).
>
> No IFSC, o ensino assume outros objetivos além da aprendizagem, da formação e da educação de cidadãos, assume também a função social de inclusão, em diversas dimensões: escolarização, inserção laboral, resgate de direitos, inserção nas práticas sociais, avanço científico e tecnológico (IFSC, 2014a, p. 42).
>
> Programas de inclusão e de qualificação profissional são fundamentais para a acolhida de novos alunos, tanto para o resgate social que promove aos que deles participam, como para

[38] Para aprofundamento deste assunto, vale a leitura do trabalho recém publicado, intitulado "A assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: em análise o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social" (SPRICIGO, 2016).

> a possibilidade de elevação da escolaridade e formação para o trabalho. Além disso, há muitas possibilidades de criação de novas alternativas laborais com o apoio do IFSC, como o estímulo à criação de cooperativas e à formação de grupos de trabalhadores para o fortalecimento de suas atividades (IFSC, 2014a, p.42).
>
> O instituto se define como uma instituição educativa com capacidade de garantir educação continuada, tanto em seus cursos regulares, programas e projetos, como nas atividades de pesquisa e extensão (IFSC, 2014a, p.43).
>
> O IFSC busca responder organicamente às demandas sociais, articulando o desenvolvimento científico com as transformações decorrentes da tecnologia e os rumos da sociedade contemporânea. Sendo assim, o contexto de criação do Instituto Federal revela-se como fator estratégico para intervir decisivamente no desenvolvimento da identidade cultural, científica e tecnológica, nos âmbitos local, regional e nacional (IFSC, 2014a, p. 51).
>
> A partir da reestruturação da educação profissional, proposta pela Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais passam a ocupar-se, de forma mais substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. (IFSC, 2014a, p. 51)
>
> Um aspecto importante a ser considerado em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão é o papel fundamental delas na orientação do desenvolvimento social e tecnológico do país. (IFSC, 2014a, p. 52)
>
> Um dos artigos mais inovadores na lei de criação dos Institutos foi a inclusão da formação docente como parte de nossas atribuições. Este PPI consolida essa prerrogativa de forma mais abrangente que o espírito da lei, que cita nos objetivos dos Institutos Federais, a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. [...] Um destaque é importante no conceito de formação de formadores: a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Pouca oferta nessa área acontece no país, na maioria dos casos são programas especiais, transitórios ou sazonais de formação docente. O IFSC deve propor um programa permanente de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, seja em cursos de licenciatura ou pós-graduação, tanto para seus próprios servidores, quanto para a comunidade externa. (IFSC, 2014a, p. 53)

Estas colocações, assim, apontam para a visão do lugar estratégico ocupado pelos Institutos Federais – e pela educação profissional, como discutido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), apontados no capítulo anterior – em âmbito nacional, e assumida localmente, com atribuições calcadas numa perspectiva de atendimento universalizante, em termos de público, forma de oferta e respostas para questões sociais[39]. A instituição é apresentada como uma mola propulsora do desenvolvimento regional, dando respostas aos "rumos da sociedade contemporânea", numa visão de relação linear de crescimento da qualidade de vida das pessoas, não considerando as contradições geradas e alimentadas pela própria estrutura produtiva no marco do capital – presente, inclusive, na educação em sua relação com a sociedade – e o importante debate das formas de divisão das riquezas produzidas nesse sistema. Outrossim, chama, ainda, especial atenção a perspectiva de conciliação de interesses, num contexto, por outro lado, de necessário posicionamento diante formas de subordinação da educação à lógica de expansão capitalista e a conformação da classe trabalhadora, como discutido no capítulo 2. A seguir uma citação provocadora de tal raciocínio:

---

[39] Importante sinalizar que este debate remete aos apontamentos da pesquisa de Pontes e Oliveira (2012), apresentados no capítulo 1, acerca do lugar político que a rede federal de educação profissional vem ocupando e a sensação de vulnerabilidade engendradas, na realidade pesquisada, frente às iniciativas e determinações do MEC como um todo. De acordo com os autores, tais movimentos reverberam em pautas internas que capturam o foco de gestores e profissionais em direção a diversificação das ofertas formativas e expansão da rede.

> As demandas locais devem sempre estar presentes nos planos de novas ofertas, bem como na atualização das ofertas existentes, garantindo que o Instituto esteja inserido na realidade de cada um de seus campus, oferecendo educação profissional e tecnológica em perspectiva nacional, mas com um olhar especial à comunidade onde se insere. Os arranjos produtivos locais devem ser sempre uma fonte de informação para a oferta educativa. Conjuntos de atividades econômicas consolidadas, em implantação ou em vislumbre, devem fazer parte de nossas diretrizes na construção de planos e projetos educativos, garantindo cada vez mais a perfeita sintonia de cada campus com sua comunidade, sem perder a identidade institucional (IFSC, 2014a, p.43).

Tais observações reforçam a ponderação sobre a abrangência atribuída aos institutos federais, que, associadas ao enquadramento destes como instituições de Ensino Superior, conferido pela Lei 11.892/2008[40], demanda que atendam em sua identidade e organização, não somente às prerrogativas legais dispostas sobre este nível de ensino, como também sejam palco das diversas formas e níveis de oferta acima assinaladas. Assim, há a impressão de que, ao passo que tais documentos sinalizam para o movimento de consolidação da identidade dos institutos, ao abrigarem tantas possibilidades formativas, sem delimitações claras sobre sua incisão, acabam justamente por nublar aquilo que, em tese, visam esclarecer.

Desta forma, por exemplo, em termos de PPI, não se observa disposições específicas para o desenvolvimento do ensino técnico na instituição, como para nenhum outro nível, havendo, de outro modo, a reiterada preocupação de que haja indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, segundo o documento, marco trazido ao ensino superior pela Constituição Federal de 1988. São algumas passagens do PPI, nesse sentido:

> A educação baseia-se na relação entre estas três áreas: ensino, pesquisa e extensão. No ensino, interrelacionam-se os diferentes saberes, na pesquisa eleva-se o conhecimento a novos patamares do saber e, na extensão, compartilham-se conhecimentos com a sociedade, contribuindo dessa forma para o cumprimento da missão institucional (IFSC, 2014a, p.41).

> O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um elemento estruturante do projeto pedagógico do Instituto Federal, não como uma mera questão formal, mas como princípio epistemológico, que remete à concepção e à identidade da instituição. (IFSC, 2014a, p.51).

> O IFSC é uma instituição de educação, ciência e tecnologia, pública e gratuita, e deve assumir sua função social, considerando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Suas ações são voltadas a socialização de saberes teóricos e práticos, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos para que se constituam cidadãos participativos e corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade (IFSC, 2014a, p.41).

O argumento inicial desta reflexão sobre o PPI, em sua relação com o PDI e os encaminhamentos para sua elaboração, é também reforçado por passagens, como as acima colocadas, que anunciam estarem equiparados o ensino, a pesquisa e a extensão, sem distinção de nível de ensino, portanto, levando o leitor a assumir que tal princípio refere-se a todos eles. Na sequência outro recorte reitera a problematização da diluição dos processos de ensino ao neles serem colocadas expectativas e atribuições que, possivelmente, entendendo estarem o qualificando, dissipam a sua centralidade na escola, associados ainda aos preceitos da pedagogia do aprender a aprender:

> O ensino vai muito além de compartilhar saberes já produzidos. Como o professor e o aluno são sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, o espaço acadêmico será também um espaço para produzir novos saberes, evidentemente, considerando as possibilidades de

[40] De acordo com esta legislação, os Institutos Federais "são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino", que passam a ter autonomia para criar e extinguir cursos na educação profissional (BRASIL, 2008, apud IFSC, 2014, p.36).

> cada momento do percurso formativo. É importante entender que, se as relações que se estabelecem na instituição são marcadas pela ação crítica e criadora, o exercício do ensino, da pesquisa e da extensão será incorporado como prática, seja no processo pedagógico, seja nos processos de realimentação do trabalho docente, dando assim mais consistência às relações que se estabelecem entre a instituição e a sociedade (IFSC, 2014a, p.51).

Alinhado ao teor da perspectiva da pedagogia do aprender a aprender, o tópico que aborda as orientações para elaboração de projetos pedagógicos expressa a diretriz de elaboração e implementação dos PPCs "para a busca do desenvolvimento de competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – dos sujeitos, de forma coerente com as diretrizes da educação profissional e tecnológica, as diretrizes nacionais e demais documentos oficiais" (IFSC, 2014, p.52). Consiste num item sintético do PPI (menor que uma página), no qual também é afirmada a necessidade de que tais processos respeitem as concepções de educação, ensino, pesquisa, extensão e gestão apontadas, bem como sejam observadas um conjunto de normatizações nacionais a respeito do assunto.

Por fim, vale ressaltar que mesmo não se observando o desenvolvimento de apontamentos analíticos de fundo ao longo do PPI, que problematizem as bases causais e dinâmicas geradoras de questões sociais que a instituição assume como demanda sua, nota-se uma demarcação referencial importante, traduzida no conceito de educação "histórico-crítica democrática e emancipadora", presente no item que aborda concepções norteadoras de educação (IFSC, 2014a, p.38). Mesmo que mesclada a outras formas de compreender o processo educativo, como o conjunto dos trechos acima sinaliza, consiste numa manifestação importante para subsídio das mediações e debates institucionais, levando à hipótese de que a construção do documento foi campo de disputas de concepções de diferentes matrizes. Nesse sentido, também cabe sublinhar outras passagens importantes para o debate das propostas formativas elaboradas institucionalmente:

> A proposta de educação profissional e tecnológica do IFSC sustenta-se em uma concepção de educação integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva (SILVEIRA, 2007)[41]. Entende-se que o trabalho como princípio educativo geral "se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral" (SAVIANI, 1989, p.13)[42], sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho. Nessa concepção, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser garantida (IFSC, 2014a, p. 38).
>
> Ao levar em conta a realidade do aluno, é preciso favorecer a transformação para outra realidade, que represente igualdade de condições de acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades do ser humano. Essas necessidades servem como referência para a compreensão da ciência, da tecnologia e da educação como atividades que precisam ser elaboradas em favor do desenvolvimento humano (IFSC, 2014a, p.41).

Assim, ainda que com ressalvas, considera-se importante destacar os trechos anteriormente citados, lembrando-se que, em não ocorrendo a superação da divisão social do trabalho e do sistema capitalista, o entendimento da contradição gerada por estes próprios processo se faz fundamental para o avanço do debate acerca do processo educativo e pedagógico, como argumenta Kuenzer (2002), especialmente na epígrafe de abertura deste trabalho. Ponderações como as colocadas nessa perspectiva, portanto, podem fortalecer a disputa por espaço em documentos norteadores da prática institucional, avançando a partir de lacunas, mas demandando, por outro lado, olhar atento para que

---

[41] SILVEIRA, Zuleide S. da. Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico. In: *A organização do trabalho didático na História da Educação*: Anais da VII Jornada do HISTEDBR. Campo Grande (MS): Editora Uniderp, 2007.

[42] SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FioCruz,1989.

não se tome a conquista parcial como suficiente, dentro da necessária e radical superação das relações de base capitalista, rumo a qual o debate deve caminhar.

A seguir, são apresentados dados relativos a oferta de cursos e vagas no IFSC, baseados em levantamentos estatísticos realizados pela própria instituição, a fim de adensar, por meio de parâmetros institucionais, a compreensão dos movimentos e tendências colocados.

3.2.3 O quadro de ofertas de vagas 2013 e 2014

O recorte do tema desta pesquisa remeteu a uma busca por dados referentes à oferta do ensino técnico subsequente na instituição e compreensão, por meio de números, de apontamentos qualitativos acerca dos movimentos institucionais. Para tanto, utilizou-se dois Anuários Estatísticos institucionais publicados eletronicamente, em 2014 e 2015[43], no endereço http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico. Importa esclarecer, contudo, que estes tomam como base o ano imediatamente anterior, os quais serão os efetivamente considerados aqui, no momento de referir-se às informações, portanto 2013 e 2014.

Este material utilizado como fonte de obtenção dos dados é uma publicação recente no IFSC, sendo o primeiro anuário de 2012, tendo como ano-base o mesmo ano e informações mais limitadas. De acordo com o portal da instituição, esta iniciativa corresponde a uma demanda da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) para os Institutos Federais. No presente texto, foram explorados apenas dados gerais, podendo se aprofundar e cruzar informações conforme outras investigações forem se desenvolvendo. Chama à atenção o potencial investigativo do material, para levantamentos que podem sinalizar movimentos, tendências, iniciativas, inclusive a partir de um recorte regional ou por campus.

Cabe apontar, também, que os quadros apresentados no documento original publicado contêm mais informações que as demonstradas neste texto. Para este trabalho, optou-se por destacar o tipo e número de cursos (que não significa necessariamente a diversidade absoluta das qualificações oferecidas, visto que há cursos semelhantes em campus distintos) e quantitativo de vagas. Apesar dessa potencialidade de exploração mais ampla do material, entende-se que a delimitação dos itens escolhidos para a presente pesquisa é representativa para elucidar a iniciativa geral da instituição em termos de ofertas formativas, identificando-se, de forma comparada, a oferta de Ensino Técnico Subsequente.

Para melhor compreensão dos quadros abaixo, inicialmente, apresenta-se um glossário sintetizado de alguns termos e siglas utilizadas, baseado em informações obtidas, principalmente, nos portais do IFSC e do MEC. São os termos:

- **CERTIFIC:** programa que reconhece e certifica saberes adquiridos em processos formais ou não formais. Segundo portal do IFSC, "reconhece as competências de padeiros, camareiras, garçons e auxiliares de cozinha." Há a possibilidade de que o interessado seja encaminhado a um dos cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da instituição, seja de nível fundamental ou médio (Fontes: Portal do IFSC e do MEC).
- **FIC:** Cursos de Formação Inicial e Continuada, de aperfeiçoamento/qualificação e, a depender do curso, o nível de escolaridade mínimo exigido transita entre ensino fundamental completo a ensino médio completo. Duração média: quatro meses (Fonte: Portal do IFSC).
- **PROEJA:** Cursos que articulam formação básica e formação profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Segundo o portal: é o "Ensino Médio compacto + Curso Técnico juntos no IFSC". Escolaridade e idade mínima: Ensino Fundamental completo; 18 anos (Fonte: Portal do IFSC).

---

[43] É importante salientar que o anuário estatístico 2016, ano-base 2015, já se encontra publicado no portal do IFSC, em http://www.ifsc.edu.br/inicio-estatisticas. Apesar da riqueza do material, esta publicação mais recente não pôde ser explorada neste trabalho, como as anteriores, por limitações do espaço-tempo desta pesquisa.

- **Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio** (PROEJA ou não): Cursos que a partir de um mesmo projeto pedagógico oferecem formação básica e formação técnica, tendo-se o Ensino Fundamental como escolaridade mínima exigida (Fonte: Portal do IFSC).
- **Cursos Concomitantes** (PROEJA ou não): refere-se ao Ensino Básico e Ensino Profissional cursados de forma simultânea, porém em instituições distintas (Fonte: Portal do IFSC).
- **Curso Técnico Subsequente:** Cursos oferecidos àqueles que já concluíram o Ensino Médio, com duração média de um a dois anos (Fonte: Portal do IFSC).
- **PRONATEC:** Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego. "Cursos técnicos e cursos rápidos de qualificação profissional que têm o objetivo de inserir o aluno no mercado de trabalho ou melhorar sua atuação profissional" (IFSC, 2015). Os candidatos são encaminhados pelas instituições demandantes, como prefeituras e secretarias de assistência social, sendo os cursos financiados pelo governo federal. Também são ofertantes rede estadual e municipal de ensino e Sistema S. A partir de 2013, ofertado também por instituições privadas habilitadas pelo MEC. (Fontes: Portal do IFSC e do MEC).
- **Mulheres Mil:** Programa com recorte de gênero, destinado a mulheres de baixa renda, com aulas, segundo o portal do IFSC, "ligadas ao seu dia-a-dia (como português, matemática, saúde, meio-ambiente, cidadania e direitos da mulher) e aulas profissionalizantes (as quais variam de acordo com o curso oferecido)." A partir de 2014 houve uma mudança no programa, sendo ele incorporado ao PRONATEC e as candidatas passaram a não mais se inscrever no IFSC (Fonte: Portal do IFSC).
- **Mulheres SIM:** Quanto a este programa, as informações são mais restritas no site do IFSC e difíceis de serem localizadas. De forma geral, trata-se de um programa de extensão para mulheres consideradas em vulnerabilidade social, sem a intermediação das instituições demandantes como nos Mulheres Mil. (Fonte: Portal do IFSC).
- **Rede E-tec:** Programa lançado pelo governo federal em 2007, para cursos de educação profissional e tecnológica oferecidos na modalidade à distância, em regime de colaboração entre união e municípios, ministrados em instituições públicas. (Fonte: portal do MEC).
- **UAB:** Lançado em 2006, **s**istema de oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação na modalidade de Educação a Distância. Segundo o portal do MEC, tem como uma de suas finalidades expandir, interiorizar e ser ferramenta de universalização do acesso ao ensino superior "para camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária". (Fonte: portal do MEC).

Postos estes esclarecimentos, prossegue-se à apresentação e discussão de alguns dados vinculados às ofertas de curso do IFSC. Inicialmente, apresenta-se um quadro referente aos quantitativos de cursos e vagas ofertados nos anos de 2013 e 2014, por tipo de curso:

Quadro 3 - Cursos e vagas ofertados pelo IFSC em 2013 e 2014, conforme tipo e quantitativos.

TIPO DE CURSO	CURSOS		VAGAS	
	2013	2014	2013	2014
FIC	247	392	12.067	17.007
Técnico	100	106	5.201	7.226
Tecnologia	14	14	937	804
Especialização	12	13	865	702
Bacharelado	6	6	460	628
Curso Livre	7	-	244	-
Licenciatura	3	3	202	174
Mestrado Profissional	1	1	20	30
Total	383	535	19.996	26.571

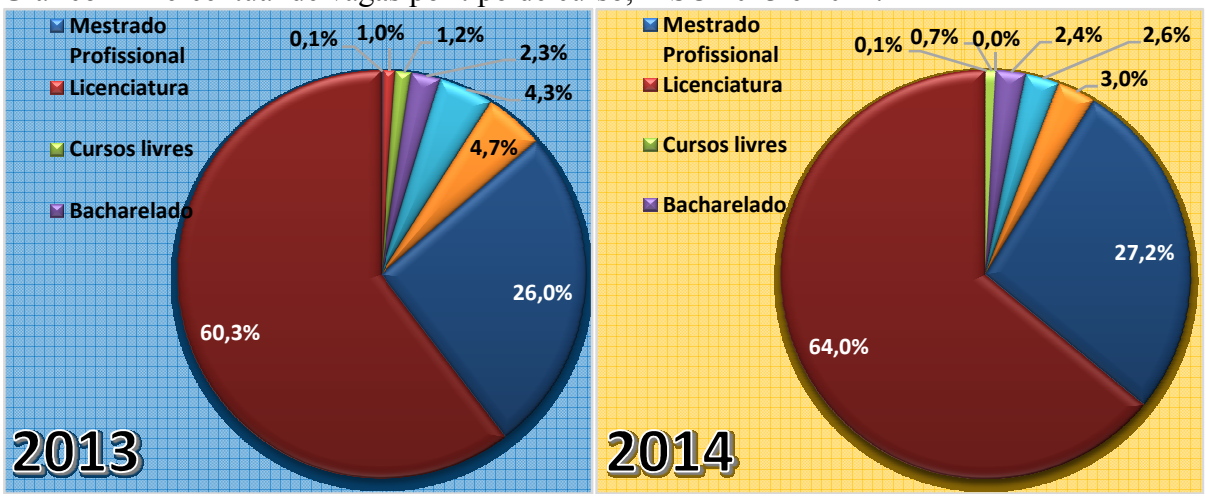
Fonte: Elaboração própria, a partir de quadros publicados do portal IFSC - http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico, 2015.

Por meio do Quadro 3, percebe-se que em ambos os anos, há uma permanência da proporção das vagas oferecidas, sendo a ordem (do maior para o menor): 1º) Cursos FIC; 2º) Cursos Técnicos; 3º) Cursos Superiores de Tecnologia; 4º) Especializações; 5º) Bacharelados; 6º) Cursos Livres (no ano de 2013); 7º) Licenciaturas e 8º) Mestrado Profissional. De forma prevalente, chama à atenção os números ligados aos cursos FIC, que, dentro do quadro de oferta geral em 2013, representavam 60% das vagas, crescendo para 64% em 2014. Vale também destacar que, no total geral de todas as ofertas de vagas, entre os dois anos, o crescimento foi de 32% sendo que o montante de FIC (dentro dos 32%) representa 75% das vagas acrescidas.

Quanto ao número de cursos ofertados, novamente destaca-se a natureza FIC, que em 2013 representavam 64% e, em 2014, 73% dos cursos, considerando o número total apontado (383 e 535, respectivamente). Com relação aos cursos técnicos, neste quadro aglomerados todos os tipos num único dado, foi a segunda forma de oferta que mais apresentou crescimento, havendo um aumento de 30% de vagas destes cursos de um ano para outro e estes representando 26% das vagas em 2013 e 27% em 2014.

Complementando a visualização destes dados, segue o gráfico 1 demonstrando comparativamente os percentuais de vagas por tipo de curso, de ambos os anos:

Gráfico 1– Percentual de vagas por tipo de curso, IFSC 2013 e 2014.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos Anuários Estatísticos do IFSC. http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico (2014b e 2015)

Em termos de decréscimo de vagas, verifica-se somente em ofertas ligadas ao Ensino Superior, como pôde se observar nos cursos de Licenciatura, Tecnologia e Especialização, sendo exceção os Bacharelados e Mestrado Profissional, possivelmente por novas turmas ingressantes, sem aumento de oferta de cursos.

Pela diversidade de subtipos de cursos dentro do grupo FIC e Cursos Técnicos, detalham-se, a seguir, dados destas ofertas, possibilitando a visualização diferenciada de tendências dentro de uma mesma grande categoria de curso:

Quadro 4 - Oferta de cursos e vagas de FIC e Cursos Técnicos, em 2013 e 2014/ IFSC.

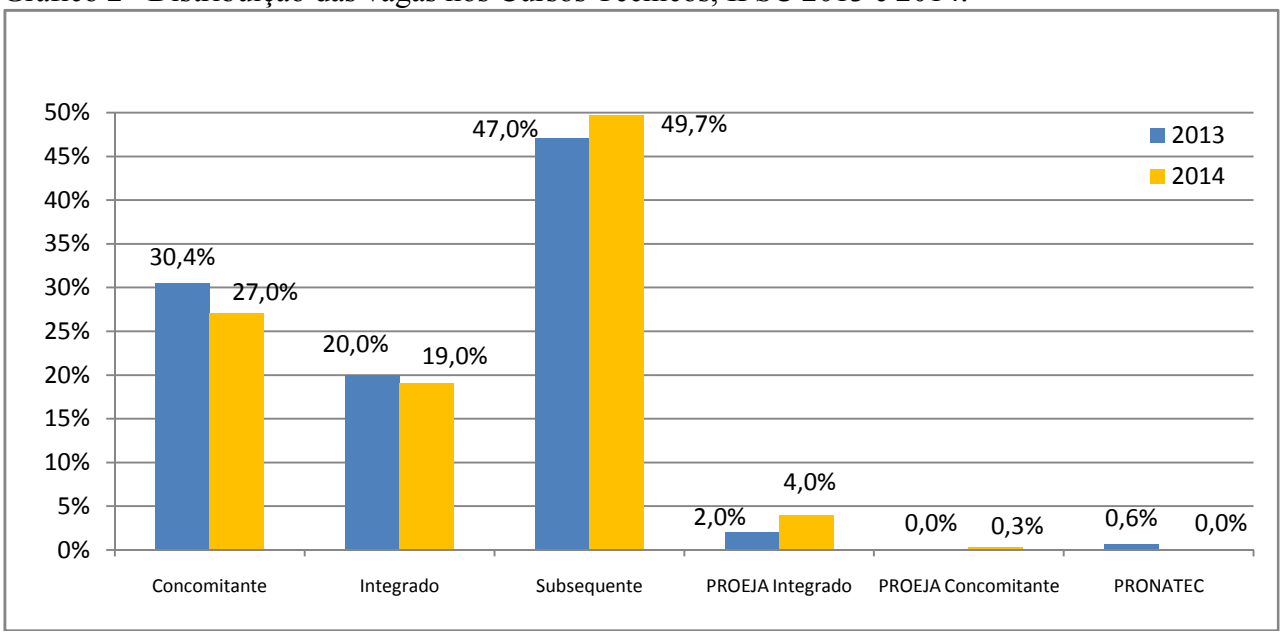
TIPO DE CURSO	CURSOS		VAGAS	
	2013	2014	2013	2014
PROEJA Integrado	5	6	115	149
PROEJA Concomitante	5	4	61	129
Regular	112	-	1.342	-
Mulheres Mil	19	-	4.776	-
PRONATEC	106	-	5.773	-
Não se aplica	-	382	-	16.729
Total	247	392	12.067	17.007

Concomitante	29	33	1.586	1.970
Integrado	18	19	1.053	1.337
Subsequente	45	47	2.435	3.587
PROEJA Integrado	4	5	95	312
PROEJA Concomitante	3	2	-	20
PRONATEC	1	-	32	-
Total	100	106	5.201	7.226

Fonte: Elaboração própria, a partir de quadros publicados no Portal do IFSC - http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico (2014b e 2015)

Apresenta-se, ainda, um gráfico especificamente demonstrando os percentuais de tipos de cursos técnicos, considerando a totalidade desta categoria para o cálculo percentual por ano, ou seja, a distribuição de vagas dos cursos técnicos proporcionais a 5.201 vagas, em 2013, e 7.226 vagas, em 2014:

Gráfico 2– Distribuição das vagas nos Cursos Técnicos, IFSC 2013 e 2014.



Fonte: Elaboração própria, conforme dados publicados no Portal do IFSC - http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico, em 2014b e 2015.

No recorte dos cursos técnicos, algo que chama à atenção reside no acréscimo de vagas em cursos subsequentes e redução em cursos integrados, que articulam formação profissional à formação básica dos trabalhadores, efetivamente representando elevação de escolaridade da classe. Considerando a forma concomitante, na qual o aluno cursa ensino básico e ensino profissional em instituições distintas e a forma subsequente, sendo que em ambos os casos cabe ao IFSC a formação técnica, os dois subtipos somam 77%, tanto em 2013 como em 2014, mantendo-se a proporcionalidade no quadro geral dos cursos técnicos. Especialmente sobre os cursos subsequentes, somente, entre os dois anos houve um aumento de 47% do número de vagas e, em 2013 como em 2014, a proporção dentro do panorama dos cursos técnicos aproximou-se da metade, 47% e 49%, respectivamente.

É importante notar que as especificações dos cursos FIC foram apresentadas de forma diferente em cada anuário, por isso há alguns espaços vazios no quadro 4. Além das observações já expostas, sobre a expressividade dos números ligados a este tipo de oferta, cabe sublinhar que as informações relativas a este curso, em 2014, foram apresentadas de forma mais geral, chamando, assim, à atenção o bloco "não se aplica", pelo número expressivo de vagas que agrega. Há, por outro lado, um quadro que possivelmente ajude a compreender, em parte, os detalhes deste conglomerado, ainda que não se refira à natureza do curso, mas demonstra as matrículas vinculadas

a tipos de programas (esta sistematização não se encontra, porém, no anuário de 2013). Para esse cruzamento de dados, no entanto, considerando os níveis de ensino que cada programa abarca, a ênfase recaiu sobre PRONATEC e PRONATEC Mulheres Mil. Segue abaixo o quadro mencionado, referentes a dados de 2014:

Quadro 5 - Cursos e vagas ofertados em 2014, conforme programa de fomento/ IFSC.

PROGRAMA	CURSO	VAGAS
CERTIFIC	6	310
E-TEC	21	1.112
Mulheres SIM	8	254
PRONATEC	170	6.358
PRONATEC – Mulheres Mil	59	2.934
UAB	7	583
Total	271	11.551

Fonte: Portal do IFSC - http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico, 2015.

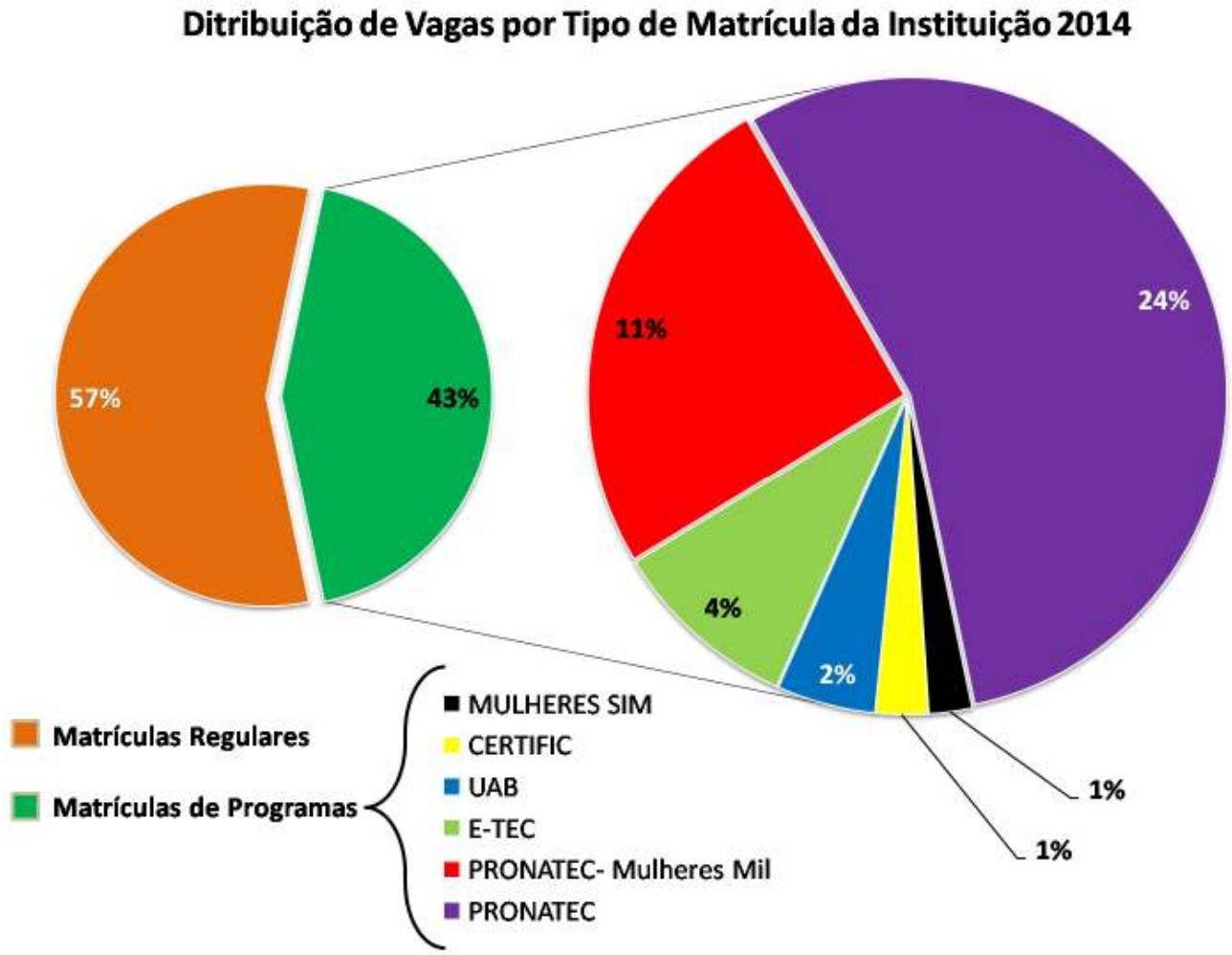
Em outra forma de visualização, segue o gráfico 3 abaixo, sinalizando o percentual de matrículas realizadas por meio de programas e editais específicos e aquelas ligadas a cursos de oferta institucional regular e contínua.

Um destaque importante, dos quadros quatro e cinco, consiste na presença marcante de vagas ligadas ao PRONATEC, contudo cabe também ressaltar que, se em 2013 representavam 53% do quadro geral e total de vagas, em 2014 (somando-se PRONATEC e PRONATEC Mulheres Mil) representavam 35% das vagas e, em número bruto, também houve regressão em mais de 1.200 vagas, ainda que prossigam como números representativos. Por outro lado, em termos de cursos em oferta, houve aumento de 81% (126, em 2013, e 229 em 2014), que diante do quadro geral de cursos correspondem a 32% e 42% nos dois anos analisados.

Dentro do subtipo PRONATEC Mulheres Mil, outro dado que merece destaque, cruzando-se dados apresentados de forma diferente em ambos os anuários, percebe-se um crescimento ligado aos cursos de mais de 300%, passando de 19, em 2013, para 59 em 2014. Os dados refletem a observação do parágrafo anterior em que se percebe um aumento da oferta de cursos (possivelmente se pulverizando o leque de formações[44] – dado não pesquisado para este trabalho), mas com redução de vagas passando de 4.776, em 2013, para 2.934 em 2014 (PRONATEC Mulheres Mil).

[44] Vale relembrar as discussões referentes à abrangência de atendimento atribuída à rede profissional e sua recente expansão, conforme debatem Pontes e Oliveira (2012) e Rech (2012). Também importa mencionar as ponderações realizadas sobre consonância de tal abrangência no teor do texto do Projeto Pedagógico Institucional e das legislações observadas.

Gráfico 3– Distribuição de vagas por tipo de matrícula na instituição, 2014.



Fonte: Elaboração própria, conforme dados publicados no Portal do IFSC - http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico, em 2014b.

Considerando o número total de vagas em 2014 no IFSC, como já apontado anteriormente (26.571), o total vinculado a programas corresponde 43% das vagas. Para além deste próprio quantitativo, cabe destacar a realidade de instabilidade das ofertas vinculadas a programas de governo e a cadeia de flexibilizações instauradas de âmbito trabalhista, uma vez que a operacionalização destes cursos é, sobretudo, vinculada à percepção de bolsas de trabalho, não se dando, também, pela via do acesso à educação como direito social. Nesse sentido, é válido rememorar o artigo de Lima (2011), apresentado no capítulo 1, que discute o PRONATEC à luz da identificação de tendências mercantis presentes na "nova" política de Educação Profissional, num processo de sofisticação da Teoria do Capital Humano. Para o autor, este programa de ampla abrangência, porém sem critérios de distinção entre a dotação de recursos para iniciativa pública ou privada, tem elementos neodesenvolvimentistas, com um pseudocrescimento em termos de direitos na política educacional. Representa, outrossim, o processo de precarização do ensino técnico profissional, com a estatização da quantidade e mercantilização da qualidade das ofertas, segundo o autor.

Diante desse quadro, também cabe o debate realizado por Neves e Pronko (2008), acerca do trabalho simples e do trabalho complexo e a presença destes em qualquer tipo de sociedade, sem, contudo, deixarem de ser atividades históricas e determinadas na especificidade de cada formação social, no conjunto da divisão internacional e social do trabalho[45]. Entretanto, a partir da crescente

[45] Sustentadas em Marx (1988), no volume 1 do livro "Para uma crítica da Economia Política", as autoras utilizam a definição de trabalho simples como dispêndio de força de trabalho de natureza indiferenciada, para o qual não é necessário educação

racionalização da produção da existência no emprego produtivo da ciência para a reprodução do capital, com a generalização da organização científica do trabalho, não somente o trabalhador precisa adaptar-se às dinâmicas de funcionamento da cultura urbano-industrial consolidadas ao longo do século XX, como "novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho". (NEVES e PRONKO, 2008, p.23). Elementos teóricos básicos são introduzidos na realização do trabalho simples, aumentando sua racionalidade, destinando-se ao aumento da produtividade do trabalho em atividades indiferenciadas na produção da vida urbana e industrial, sob o comando do capital e sua lógica de acumulação. Nesse sentido, reiteram as autoras que:

> As atuais mudanças qualitativas na produção capitalista da existência – novas tecnologias de informação, comunicação e microeletrônica; demandas por novos conteúdos e formas de organização material e simbólica da vida; consolidação da hegemonia econômica, política e cultural da burguesia mundial – apontam para a generalização do processo de racionalização do trabalho simples sob a direção do capital. Isso implica simultaneamente a ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica e uma organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade das massas trabalhadora que contribuam para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade (NEVES e PRONKO, 2008, p.25).

Como já afirmado, a motivação inicial para se aproximar destas publicações teve origem na intenção de se conhecer o panorama e natureza das ofertas do IFSC e foi um destaque a visualização da proporção majoritária de cursos de curta duração no quadro geral das ofertas. Vale a lembrança, desta forma, de que tal dado não se afasta, em termos qualitativos, da orientação presente no Parecer CNE/CEB nº11/2012, quando coloca que: "no caso da formação inicial, a profissionalização pode ocorrer inclusive mediante programas mais abertos e desregulamentados" (BRASIL, 2012b, p. 44), encorpando a reflexão sobre as questões e desafios postas para o campo das discussões de formação integral dos sujeitos.

Considerando o viés de formação pontual tipo FIC e, historicamente, do ensino técnico subsequente, para reinserção nas atividades produtivas, como em alguns momentos sinalizados no próprio portal da instituição, ou prevalência de instrução para atividades de trabalho simplificadas, cabe perguntar a serviço de quem essa lógica funciona, sobretudo para mudanças de cunho estruturais.

Por isso, vale a reflexão de que a intensificação de cursos com estas características atendem, sobretudo, à dinâmica de funcionamento do capital, com preparação de força de trabalho para atividades que garantam seu funcionamento, sob a ótica da manutenção do poder de classe. Assim, prossegue-se fortalecendo a perspectiva dual de educação, endereçando uns para as atividades gerenciais, de planejamento, de direção, com formação geral e sem o viés pragmático, pelo menos, não com a mesma centralidade, dos conhecimentos e ensino direcionado às camadas subalternas da população (CIAVATTA, 2005; KUENZER 2002).

Se há mais de 100 anos as justificativas para criação das escolas de aprendizes artífices, como então chamadas, reportava-se aos desvalidos da "sorte", hoje a partir dos dados verificados, percebe-se também esta tendência pela natureza e proporção dos cursos ofertados. Tal realidade, sem o efetivo fomento de discussões que problematizem as bases causais de produção da pobreza e riqueza no sistema capitalista servirá tão somente para reprodução da lógica dual, ainda que de forma imediata produza alívios que possam ter seu valor à classe que vive do trabalho. Nesse conjunto, há ainda como agravantes a tendência neoliberal de desarticulação da classe trabalhadora, pois as dinâmicas capital-trabalho se reportam cada vez mais a sujeitos individuais em competição, a culpabilização deles pela condição de desemprego, ou também, de não empregável, bem como,

---

especial. Trabalho complexo, por outro lado, é definido como aquele de natureza especializada para realização do qual é necessário maior tempo despendido em formação.

outro destaque, o viés ideológico de se colocar a educação, desconectada das multideterminações, como salvação das mazelas sociais (OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, vale apontar o debate de Kuenzer (2002), acerca das formas de exclusão que, no fundo, incluem dentro da funcionalidade do sistema e excluem. Ou por outro lado, formas de inclusão, por meio de certificações vazias, por exemplo, que são excludentes. São palavras da autora:

> Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como "exclusão includente". Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. [...] A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. [...] Ou a tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. [...]. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem "certificação vazia", e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (KUENZER, 2002, p.89-90).

Assim, mesmo não tendo o poder de transformação de um todo complexo, defende-se, sim, a relevância dos desafios postos à educação pública da classe trabalhadora, mediando o processo de transformação de consciências, por meio da formação politizada e integral de todos, contribuindo, para outras leituras de mundo e propiciando fôlego para disputa da mesa de partilha dos bens produzidos socialmente, e seus respectivos usufrutos.

Importa reiterar, por fim, que os limites deste trabalho e o próprio rumo da pesquisa maior a qual ele se vincula não permitem, por hora, explorar outras facetas da realidade, tão ricas e férteis. Contudo, entende-se que este texto serve como uma primeira sistematização de dados disponíveis e carentes de um tratamento que aponte tendências e discuta as opções e escolhas realizadas nas propostas de formação do trabalhador, à luz das discussões críticas, notadamente no âmbito do IFSC.

A seguir, pela abrangência e diversidade de documentos apresentados neste capítulo, serão trazidas algumas considerações sobre a discussão realizada, visando, ainda, subsidiar a análise dos PPCs e entrevistas, desenvolvidas nos capítulos 4 e 5 deste trabalho.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIAL LEVANTADO NO CAPÍTULO

O levantamento legal e normativo realizado tornou possível o estabelecimento de alguns apontamentos, compreensões e questionamentos, conforme as observações anteriormente realizadas. A título de uma breve retomada, são apresentados alguns pontos-chave ou de destaque para as discussões que seguirão neste trabalho. Por meio da análise da LDBEN 9.394/1996 e suas alterações dadas pela Lei 11.741/2008, pode-se observar que a educação profissional ganhou visibilidade e espaço específico na legislação, ampliando a discussão sobre esta modalidade de

ensino. Foi, também, observado a vinculação do ensino subsequente às disposições sobre a Educação Básica de Nível Médio, levando à questão do efetivo lugar ocupado por esta forma educativa que não inclui a formação geral, mas a ela está atrelada na legislação.

O Decreto nº 5154/2004, em conjunto com suas alterações, dispostas no Decreto nº 8.268/2014, regulamentam os artigos da LBDEN que tratam da educação profissional e tecnológica, trazendo a reiterada orientação de oferta de cursos com terminalidades e certificações intermediárias, voltadas ao aproveitamento contínuo dos estudos. Também há a menção ao trabalho como princípio educativo para as proposições dos cursos.

O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos apresenta-se como um documento resultante de uma política de organização e sistematização da oferta de cursos técnicos, no fortalecimento de uma identidade nacional para os cursos, apontando, também, para a autonomia das instituições em proporem ofertas de caráter experimental. Foi realizado recorte de respostas a duas perguntas frequentes, uma acerca do ensino técnico, o qual foi colocado como curso que propicia acesso imediato ao mercado de trabalho na versão de 2012 e, na versão de 2014, o entendimento parece ter sido ampliado, para além da inserção produtiva. Outra resposta colocada diante da pergunta frequente sobre a definição do que é o próprio catálogo apontou para a ênfase de ser um documento que disciplina a nomenclatura dos cursos, dando-lhes visibilidade e pode servir de inspiração para ofertas formativas das instituições de ensino.

Por meio de leitura comparativa entre as edições do CNCT, pode-se observar que houve ampliação das disposições dirigidas a cada curso, embora tenham sido retiradas, em sua última versão, as orientações sobre temas possíveis de serem abordados nos processos formativos. Notou-se que foi inserido o título de "perfil profissional de conclusão" com atividades realizadas pelos técnicos, estas, em si, já dispostas nas versões anteriores. Diante desta observação, uma discussão considerada plausível é a intensificação no direcionamento acerca dos perfis almejados nas formações propostas, uma discussão de natureza conceitual, mas descrita, no documento, somente pelo viés da execução de tarefas e atividades técnicas.

O Parecer CNE/CEB nº11/2012 aborda uma gama extensa de assuntos, com referenciais que ora inclinam-se à ótica da remediação dos efeitos causados pelo sistema produtivo, ora a matrizes progressistas e críticas do pensamento pedagógico acerca desse sistema, momento em que se cita, neste trabalho, Kuenzer (2002) acerca da ambiguidade nos discursos dentro do referencial da pedagogia toyotista. A partir da leitura realizada, pode-se afirmar que sobressai, contudo, o viés de constatação de questões da sociedade contemporânea, sob a direção do capital, trazendo um viés adaptativo ao documento, sem discussões de base analítica, no entendimento das razões e causas estruturais que levam a tais situações. Há, no documento, o referendamento da flexibilidade nos currículos e nas ofertas, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, do aprender a aprender e da formação de sujeitos polivalentes, considerando a realidade instável e em constante mutação.

Por outro lado, apresenta referenciais, como já dito, que dão abertura à ampliação das discussões em torno dessa modalidade educativa, posto serem consideradas, na composição deste parecer, as diretrizes dispostas para o Ensino Médio e elaborações acerca do trabalho como princípio educativo na superação da divisão social do trabalho. A leitura do documento também elucidou que sua elaboração foi palco de dissensos e disputas por grupos comprometidos com proposições de diferentes interesses, desalinhamentos que o próprio parecer sinaliza.

Abrindo as ponderações acerca da realidade IFSC, foram discutidos alguns elementos do Projeto Pedagógico Institucional, iniciando-se com o debate de sua relação de subordinação ao Plano de Desenvolvimento Institucional, demanda colocada para as Instituições de Ensino Superior, pelo Decreto 5.773/2006. Foram, também, sinalizados movimentos interpretativos de certo recuo ou diluição do Ensino na instituição, a partir de sua participação secundária em processos que se defende que deveria estar à frente, considerando a função precípua da escola apontada por Saviani (2012).

Partindo-se de recortes do PPI, sustentou-se haver uma condensação e pulverização das missões atribuídas aos Institutos Federais, com ofertas formativas em diferentes formatos e níveis, de perspectiva universalizante, que associados à identidade de instituição como de ensino superior, nublam as delimitações do seu raio de ação. Também se ponderou, nesse sentido, o lugar estratégico

associado à rede federal de educação profissional, ecoado nas disposições que o PPI apresenta sobre o ensino, reiteradamente colocado em articulação à pesquisa e à extensão, bem como a processos de equalização social, típicos de compreensões educativas que carecem aprofundar o debate das relações entre escola e sociedade, como visto no capítulo 2 e elucidados, também, nas pesquisas de Pontes e Oliveira (2012), bem como de Rech (2012).

Atrelado a essas ponderações, foi apontado que não há, no PPI, disposições específicas para níveis de ensino distintos, inclusive para o ensino técnico, problematizando-se, ainda, a equiparação dos processos de pesquisa e extensão ao do ensino, pelo viés da indissociabilidade posta como um princípio dado, remetendo, novamente às discussões da dissipação da centralidade do ensino no nível básico da instituição, à luz de diretrizes legais.

Apesar de não terem sido identificadas leituras de fundo analítico relativas à compreensão de mundo, no PPI, seguindo a tônica de outros documentos analisados, como o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, foi identificada a manifestação de que a educação no IFSC tem base histórico-crítica e emancipatória, podendo representar uma demarcação importante na reivindicação por projetos educativos em torno da formação técnica emancipadora. Nesse sentido, entende-se como uma referência importante a discussão colocada por Kuenzer (2002) acerca da relevância da compreensão de práticas pedagógicas contraditórias, na materialização do projeto político pedagógico, a partir das escolhas e consensos possíveis dentro da realidade escolar em dadas condições.

Por fim, foi discutido o quadro de ofertas do IFSC, em seus diferentes níveis, a partir de dados institucionais de 2013 e 2014. Nessas análises, foi possível identificar um crescimento de ofertas de cursos FIC e subsequentes, com forte vinculação dos primeiros a vagas oferecidas por meio de programas de governo, problematizando-se o viés instável dessas ofertas realizadas com suporte de uma gama de flexibilizações. A partir deste dado, também foi possível problematizar a missão que a instituição coloca para si de ser referência em excelência na educação profissional, especialmente se pautada a forte tendência de ofertas em cursos de curta duração/FIC, que representaram 60% das vagas em 2013 e 64% em 2014, cabendo a razoável questão: excelência para quem e como? Nesse sentido, também vale ponderar sobre um possível desencontro entre identidade institucional – de nível superior – propalada na Lei 11.741/2008, e reverberada no PPI, e as frentes de trabalho sobre as quais a instituição tem intensificado sua ação.

Na continuidade deste trabalho, postos estes elementos referenciais, serão analisados os projetos pedagógicos de cursos, com discussões que buscaram articular-se com os levantamentos e apontamentos realizados até o momento.

4 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGOGICOS DOSCURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFSC - CAMPUS FLORIANÓPOLIS.

4.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta a análise, propriamente dita, dos projetos pedagógicos de curso selecionados para estudo, todos do campus Florianópolis. Tendo-se o subsídio das discussões até aqui expostas, a partir de um universo de doze cursos presenciais, será realizada apresentação e discussão de cinco projetos de curso. Importa reiterar que a discussão realizada baseou-se na intenção de apreender as propostas formativas presentes nos projetos e os fundamentos conceituais aos quais se remetem, numa discussão de caráter prevalentemente político-ideológica, não se enfatizando, assim, as disposições técnico-pedagógicas dos projetos, embora em momentos pontuais tenham sido abordadas.

A estruturação do capítulo, primeiramente, conduzirá a uma caracterização geral dos PPCs selecionados, seguido de uma discussão individual dos projetos, dentro de recortes intencionais de análise, para atendimento das questões desta presente pesquisa. Posteriormente, as análises foram articuladas em seus tópicos centrais, num item final do capítulo, de considerações sobre o material investigado, numa discussão que permitiu apontar tendências, consensos, dissensos, silêncios, acerca do principal recorte de investigação.

Ainda importa mencionar que como anexos (de V a IX) estão apresentadas a relação de todos os itens que compõem os PPCs e a matriz curricular sintetizada de cada curso, ou seja, as disciplinas que compõem os projetos dos cursos e suas respectivas cargas horárias,

4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

> [...] O alargamento da escolaridade necessária à expansão do sistema capital interessa à classe trabalhadora não em seu aspecto pragmático e unidimensional que serve à produção e reprodução mercantil, mas em sua dimensão de formação unitária e omnilateral. Tal formação se constitui em mediação crucial para a elevação moral e intelectual da classe trabalhadora na sua organização e luta contra-hegemônicas.
>
> Gaudêncio Frigotto, 2008.

A partir de levantamento realizado no portal do campus Florianópolis, em agosto de 2015 e abril de 2016, complementado, ainda, com informações obtidas junto aos coordenadores de cursos, elaborou-se o quadro abaixo, que sintetiza características gerais dos cursos pesquisados. Após este quadro, o texto prosseguirá à análise individual dos projetos de curso, seguida de considerações sobre o material investigado ao final do capítulo.

Quadro 6 – Caracterização geral dos cursos pesquisados

	Agrimensura	Eletrotécnica	Eletrônica	Mecânica	Meteorologia
Ano do projeto	2014	2004	2014	2012	2013
Departamento Acadêmico	Construção Civil	Eletrotécnica	Eletrônica	Metal-Mecânica	Saúde e Serviços
Eixo Tecnológico	Infraestrutura	Controle e Processos Industriais	Controle e Processos Industriais	Controle e Processos Industriais	Ambiente e Saúde
Tempo de existência do curso na instituição	50 anos	45 anos	Informação não obtida	48 anos	13 anos
Turno(s) de oferta	Matutino / Noturno	Noturno	Noturno	Vespertino / Noturno	Matutino / Vespertino

Tempo mínimo de duração	3 semestres	4 semestres	4 semestres	4 semestres	3 semestres
Carga horária total obrigatória	1.200h	1.750h (sendo 400h de estágio)	1.280h	2.000h (sendo 400h de estágio)	1.200h
Turmas anuais	4	2	2	4	2
Matrículas anuais	96	72	80	112	64
Número de Certificações Intermediárias	-	3	Não	1	Não
Número de Certificações Intermediárias possíveis conforme CNCT	2	7	3	14	-
Número de páginas do PPC	51	73	68	77	53

Fonte: http://www.florianopolis.ifsc.edu.br. Acesso em 19/08/2015

4.2.1 Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Agrimensura[46]

O Curso Técnico em Agrimensura é o mais antigo não somente entre os cursos pesquisados, como na instituição como um todo. É composto por uma carga horária total de 1.200 horas, sendo 1.000 horas o mínimo estabelecido pelo CNCT – documento referência para as atualizações mais recentes do curso, conforme relato na abertura do PPC. O programa de atividades do curso está estabelecido num mínimo de três semestres e não conta com estágio obrigatório. Segundo destacado no material, tais modificações também estão baseadas na "evolução instrumental" e "avanços tecnológicos", processos que impactaram consideravelmente a área da mensuração, com novas técnicas e equipamentos. Também na introdução e justificativa do documento são colocadas informações sobre possíveis campos de trabalho para o profissional formado, em órgãos públicos ou empresas privadas, bem como dados do Sindicato dos Trabalhadores em Engenharia Consultiva e Sindicato dos Trabalhadores de Construção Pesada e outros órgãos. Apontando-se o número de trabalhadores registrados nesses órgãos, acima de 7.000 em Santa Catarina, remete-se às demandas acerca de profissionais ligados à área.

O objetivo traçado para o curso tem redação similar a de outros PPCs também estudados, transcrito a seguir pelos apontamentos já possíveis de se perceber:

> [...] A formação do cidadão como parte atuante da sociedade, visando sua preparação e integração ao mundo do trabalho através do desenvolvimento de competências que levam ao aprendizado permanente. Também permite o acompanhamento da evolução dos conhecimentos e das tecnologias, dentro de uma estrutura educacional flexível, que atenda situações diferenciadas no tempo e no espaço, considerando a evolução tecnológica e as novas tendências de mercado (IFSC, 2014c, p.4).

O termo "preparação" para o mundo do trabalho é amplo, podendo remeter a propostas com diferentes intenções e matrizes. Infere-se, entretanto, que o objetivo acima se amolda em torno do formar sujeitos produtivos (ao associar cidadão atuante na sociedade à integração ao mundo do trabalho marcado por novas tendências de mercado), com uma formação que considere o

[46] Itens do PPC tratados: Justificativa e Objetivos do Curso; Perfil Profissional de Conclusão; Organização Curricular; Metodologia; Avaliação da Aprendizagem.

desenvolvimento tecnológico e os movimentos do mercado. Identifica-se que são termos incompletos para se compreender o que dizem de fato, pois abrangentes. Contudo, por meio da leitura dos objetivos específicos, fica mais claro o que se entende por tendências de mercado e em que direção se dá a proposta, diante da constatação de tais movimentos. São termos utilizados, então, o desenvolvimento de "competências empreendedoras", a aquisição de competências e habilidades que permitam aos jovens "manter a sua empregabilidade bem como prepará-los para futuras evoluções e ocupações dentro da área de Infraestrutura"(IFSC, 2014c, p.4). Não são objetivos que traduzem especificidades da formação do profissional Agrimensor, mas que apontam funções gerais estipuladas à formação de técnicos, para atuação num contexto de desemprego e de reestruturação produtiva, de tônica neoliberal, no qual o indivíduo é chamado a assumir a responsabilidade de criar seu emprego, empreendendo, e manter-se empregável, conforme discutem Coan (2011) e Shiroma e Turmina (2011).

Também se destaca a articulação do viés escolanovista ao sistema de produção flexível, posto focar no "aprendizado permanente" (RAMOS, 2002a; 2010) na formação de "cidadãos conscientes e capazes de desenvolver atitudes de respeito e valorização das diferenças individuais", que também prepara o sujeito a transitar para "futuras evoluções e ocupações" pertinentes à área. Questiona-se, ainda, não somente a recorrente utilização do termo "cidadão", como a não especificação conceitual quanto ao que se refere, posto que não se isenta de ser uma expressão histórica e multifacetada, que pode servir a discursos de diferentes matrizes ético-políticas. Contudo, mais à frente no PPC, no item que versa sobre a avaliação da aprendizagem (IFSC, 2014c, p.41), a partir da colocação "acompanhar o desenvolvimento do aluno na obtenção das competências requeridas para exercer a sua profissão, expressando a sua cidadania", aponta-se para a representatividade direta que supostamente há do exercício da atividade profissional na constituição da cidadania. Observa-se, ainda, que o uso de termos como apontados acima encontra consonância nas próprias disposições do PPI e nas discussões propostas pela pesquisa de Lisboa (2012), apresentadas no capítulo 1.

Outro item do PPC, também estudado, foi o Perfil Profissional de Conclusão, que aponta os serviços técnicos que o profissional formado em Agrimensura tem a habilitação para realizar, não se remetendo ao perfil de um sujeito/uma pessoa que realizará tais atividades. A organização deste item está em 19 tópicos (letra *a* até a letra *s*), grande parte deles referindo-se a atividades estritamente do Agrimensor, como projetos topográficos, execução de medições topográficas, assistência técnica e vistorias na área. Entretanto, considera-se relevante destacar, determinadas expectativas não especificamente técnicas sobre o profissional formado, acerca das quais, contudo, não foram localizadas no projeto a forma e a materialidade na qual serão trabalhadas, tipo de desencontro também apontado no debate de Pires (2007). Sobre as descrições das atividades, entende-se que a provocação de Ramos (2002b), apresentada no capítulo 3, contribui para aprofundar a compreensão de uma das facetas da pedagogia das competências, posto que, ao passo que se coloca como um modelo de trabalho pedagógico adequado à instabilidade dos processos produtivos, erige-se, por outro lado, sobre "descrições exaustivas de atividades", numa relação de claras prescrições típicas da atuação num sistema produtivo considerado estável, como no padrão taylorista-fordista.

Também se pode observar que são trazidos à tona conceitos que, em si, estão em choque e que podem não indicar caminhos precisos para a formação, sem a clareza dos interesses a que servem. Para elucidação, seguem algumas citações: "Estar comprometido com os direitos universais do homem com a preservação do meio ambiente"; "possuir habilidades e competências para desempenhar a função social do Agrimensor"; "desenvolver atividades individuais ou em grupo, conduzindo equipes, atuando com ética, responsabilidade, espírito inovador e empreendedor e com compromisso social e profissional" (IFSC, 2014c, p.5).

Ainda que se considere importante haver espaço nos projetos para referências que valorizem os direitos socialmente conquistados pela sociedade, talvez pela redação – transposta aqui de forma exata – não fica claro quais são os direitos universais a que se remete. Possivelmente, pela sequência da frase, esteja atrelando a garantida deles por meio da preservação ambiental. Assim como a expressão "direitos universais", também não é detalhada, ao longo do projeto, qual a

“função social” que se atribui ao Agrimensor. A partir do materialismo histórico-dialético entende-se que esta função profissional é exercida por um sujeito social, localizado histórica e socialmente, mas a pergunta que persiste é: função social, nesse caso, poderia ser substituída por “função” ou estaria objetivando expressar outro olhar para esta atuação profissional? Qual seria essa outra ótica?

Algumas outras questões ocorrem no prosseguimento da análise deste item, valendo o destaque, para termos como “ética”, “responsabilidade”, “espírito inovador” e “empreendedor”, “com compromisso social e profissional”, que se, não explorados, ficam confusos. Novamente é trazido o foco no perfil empreendedor do egresso, viés que guarda proximidade com o espírito inovador também defendido, mas que, dependendo da leitura de mundo que o trabalhador possua, terá compromisso social de manter ou questionar e superar o sistema, por exemplo, produtor da necessidade de demarcação de território e propriedade privada, conforme discute Harvey (2008a), atividade que é objeto central do trabalho deste profissional. O apontamento sobre o uso dos termos acima remete ao debate realizado por Rech (2012) sobre a frequência em que, também, são utilizados em documentos que tratam de políticas educativas, constituindo um discurso sedutor e, de fundo, com intenções de apassivamento da classe.

No item identificado como Metodologia (IFSC, 2014c, p.37), pode-se observar que fica afirmado, reiteradamente, o ensino centrado em competências, e também as suas bases calcadas na Pedagogia Nova, como se pode observar nos seguintes trechos do texto: “Esse método [centrados em competências] requer dos professores a busca de metodologias diferenciadas das tradicionais que visam apenas a transferência de conhecimentos, para outras que promovam a construção e a criação de conhecimentos”, remetendo à problematização trazida por Duarte (2001), em que a transmissão de conhecimentos é vista como uma atividade menor, no contexto das pedagogias das competências. Atribui-se, ainda, ao uso de novas tecnologias o desenvolvimento da possibilidade do aluno “aprender a aprender”, mesmo em outros espaços e se propõe formas de trabalho consonantes ao paradigma de centralidade na aprendizagem e no sujeito aprendiz, enquanto agente de seu processo formativo. São utilizadas orientações como uso de “metodologias dinâmicas”, “variadas atividades e recursos didáticos”, “desenvolvimento de projetos e situações-problema do mundo produtivo”, “trabalho em equipe” (IFSC, 2014c, p. 37). Por esses recortes, fica explicitada a vinculação da pedagogia das competências às referências escolanovistas, conforme discutem Ramos (2002a, 2002b, 2010 e 2011) e Saviani (2012 e 2013), com ênfase nos processos de aprendizagem e na utilização de métodos diversos para que ela ocorra, com centralidade especial na atividade do aluno diante de situações-problema.

Por último, destaca-se o tópico referente à Avaliação da Aprendizagem, no qual é evidenciado novamente a formação das competências, aqui articuladas a conhecimentos, habilidades e atitudes que o aluno deverá obter e evidenciar para ser considerado aprovado nas disciplinas. Um termo que chama, também, à atenção encontra-se em negrito a seguir numa frase que discorre sobre a função que tem a avaliação: “A avaliação no processo de construção do conhecimento na nova educação profissional deve ser um instrumento que possibilite a identificação do desenvolvimento (atitudes, conhecimentos e habilidades) do aluno e que forneça elementos para orientações necessárias, complementações, enriquecimento no processo” (IFSC, 2014c, p.39). Considera-se relevante sublinhar a utilização da colocação “nova educação profissional” como que anunciando um sentido dado ao que se entende por “nova”, sem outros esclarecimentos quanto ao que se refere. O que haveria de novo na Educação Profissional? Novo a partir de qual ponto de vista? A partir de qual marco? Novo para quem? A serviço do quê? Esta nova educação representa, efetivamente, avanços? Em que direção? Assim, o diálogo com estas questões será mantido ao longo deste texto.

Pelos recortes anteriormente enfatizados do próprio PPC, infere-se que se trata da educação que deixou para trás formas de ensino, em prol da formação de sujeitos produtivos, empreendedores, empregáveis, inseridos num mercado de trabalho em constante mutação. Assim, por meio dos extratos oriundos do projeto e das ponderações realizadas, fica evidenciado, portanto, o movimento de adaptação ao sistema, de constatação do que é demandado da formação dos trabalhadores, sem apresentação de questionamentos quanto à lógica que gera a produção do

desemprego em massa e a responsabilização dos sujeitos individuais por questões produzidas nas relações de trabalho, sob a direção do capital. Cabe, por fim, ressaltar que todas as disciplinas apresentadas são diretamente vinculadas à formação técnica, reforçando tendências apontadas nas pesquisas de Floriani (2005), Silva (2011), Coan (2011), Coelho (2012), Soares (2004), Pires (2007) e Monteiro (2013), observadas no capítulo 1.

4.2.2 Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Eletrônica[47]:

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica foi reestruturado em 2014, num movimento de reestruturação de algumas características da organização curricular do curso. Tem uma carga horária total próxima à estabelecida pelo CNCT, superando em 80 horas. Nas linhas iniciais do projeto, espaço em que é justificada a relevância do curso, afirma-se que esta oferta está atrelada a duas razões principais: demanda de alunos, que procuravam a instituição na busca por um curso nesta área e de empresas que procuravam profissionais formados em Eletrônica, manifestando grande dificuldade na contratação de técnicos nesta área e outras correlatas. Neste espaço do projeto, há, também, reflexões sobre os sentidos da educação e da educação profissional que instigam alguns destaques abaixo expostos.

Primeiramente, pode-se sublinhar a associação dos fins do processo educativo à preparação de cidadãos, que conscientes de sua individualidade, tornem-se produtivos para si e para a sociedade. São as palavras do PPC (IFSC, 2014d, p. 4): "O processo educativo deve objetivar a preparação de cidadãos com características que os tornem capazes de impulsionar o seu próprio mundo, que tenham consciência da sua individualidade, a qual devem respeitar e estimular no sentido de tornarem-se produtivos para si próprios e para a coletividade". Adiante, a colocação de que a educação é o caminho propício para a sociedade se interrogar, pensar a respeito de si, em que haja debate e contínua busca, sinaliza abertura para um campo de diálogo em torno de discussão crítica de mundo. Na leitura deste item do projeto, como um todo (justificativa da oferta), inclusive, pode-se perceber que há certa compreensão dos modos do sistema operar no contexto da reestruturação produtiva, contudo entende-se que o posicionamento adotado é de atendimento das demandas para a formação trabalhadores diante das novas formas de gestão e organização da produção, na perspectiva flexibilizada. Identifica-se, também, uma ênfase em proporcionar uma formação que atenda de forma direta às expectativas empresariais, podendo-se citar os trechos a seguir como emblemáticos:

> Uma questão que se procurou contemplar neste currículo foi a importância e as características fundamentais de um técnico, levantadas pelos empresários, tais como: ser autossuficiente na continuidade do aprendizado, saber se relacionar, ser flexível e ter facilidade de adaptação, ter criatividade e dinamismo, ser curioso, saber trabalhar em equipe (IFSC, 2014d, p. 5).

> Desde a última reestruturação do Curso Técnico Subsequente em Eletrônica, ocorrida em 2007, tem-se a preocupação em formar profissionais com competência para se localizar num mercado de trabalho marcado pela terceirização de serviços de instalação e manutenção, pela possibilidade do desenvolvimento de pequenas empresas na área de serviços, pelo uso intensivo da tecnologia no setor de serviços, pelo incentivo ao desenvolvimento de novas tecnologias e pela importância das características de relacionamento e empreendedorismo. Desta forma, este projeto de curso visa a atender a esta tendência, enfatizando o processo de implementação de produtos que incorporam novas tecnologias (...). Além disso, propõe-se um trabalho que leve o aluno a se situar no mercado de trabalho também como um empreendedor, característica importante nesta área (IFSC, 2014d, p. 5).

[47] Itens do PPC tratados: Justificativa da Oferta do Curso (relevância da oferta e pesquisa de demanda), Objetivos do Curso, Perfil Profissional de Conclusão, Apresentação das Unidades Curriculares, Metodologia e Avaliação da Aprendizagem.

Esta longa citação traz vários elementos com os quais se pode dialogar, a partir de uma ótica crítica sobre a formação dos trabalhadores. Inicialmente, chama à atenção a centralidade e o peso destinado ao posicionamento de empresas privadas na determinação curricular de uma instituição pública de ensino. O PPC cita também um levantamento regional do mercado em Eletrônica e não se observa o registro de consulta a órgãos com outras origens e foco de interesse, como sindicatos, ou mesmo participação de trabalhadores egressos do curso para um diálogo sobre a formação propiciada.

Pode-se perceber que as características valorizadas pelos empresários estão em consonância com o debate realizado por autores já citados anteriormente, os quais discutem as formas do capital se modificar (em aparência, não em suas bases estruturais e objetivos fundantes) para viabilizar a sua contínua expansão. Assim, a intensificação da extração da mais-valia passa pelas formas de produção difusa, com organização flexível do trabalho, com amplo desenvolvimento e utilização dos aparatos tecnológicos. Também vale relembrar o aumento de exigências sobre a subjetividade do trabalhador, num sistema que solicita formas específicas e ideais de ser, demandando seu engajamento moral e intelectual, o que perpassa pela flexibilidade, capacidade de adaptação - aceitando as frequentes mudanças de um mercado instável - dinamicidade, criatividade, habilidade de trabalhar em equipe, iniciativa empreendedora, ser autodidata, enfim, um trabalhador de novo tipo (ALVES, 2011; BRAGA 2009; SHIROMA e TURMINA, 2011).

Nesse conjunto observa-se, assim, a presença do modelo produtivo reestruturado, no qual são marcantes a terceirização, o crescimento do terceiro setor, a flexibilidade, a demanda por trabalhadores adaptáveis à instabilidade do sistema e o desemprego, não mencionado de forma direta, mas sendo o substrato do discurso do empreendedorismo, como discute COAN (2011), que responsabiliza sujeitos individuais pelo desemprego estrutural, na forma de serem chamados a empreender e criar o seu próprio emprego.

O intensivo uso de novas tecnologias nas dinâmicas do trabalho é mencionado algumas vezes no decorrer deste recorte e sua incorporação no mercado e na escola é trazida sob a perspectiva do avanço, não havendo ponderação a respeito das contradições históricas, científicas e sociais na produção da tecnologia, bem como sobre os impactos na relação capital-trabalho que sua incorporação trouxe. Também cabe o destaque dado ao desenvolvimento de pequenas empresas no terceiro setor, algo que não é especificidade da área Eletrônica, mas que está vinculado à tônica da inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, considerando sua formação social capitalista dependente, nas demarcações do capitalismo contemporâneo, conforme aponta Frigotto (2008), prefaciando Neves e Pronko (2008), valendo a citação de que

> Os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados nos setores atrasados e em simbiose com eles. Assim, a persistência da economia de sobrevivências nas cidades, a ampliação ou inchaço do setor terciário ou da 'altíssima informalidade', o analfabetismo, a baixa escolaridade e a alta exploração de mão-de-obra de baixo custo foram e continuam sendo funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e renda (FRIGOTTO, 2008, p.9).

A partir do ponto de vista da discussão que traz o autor, então, o crescimento do setor terciário, juntamente com outros fenômenos típicos do padrão de acumulação capitalista contemporâneo, reflete as combinações de um sistema que se fortalece na precarização da vida, em suas múltiplas dimensões, nas desigualdades sociais, pelas desregulamentações e flexibilizações trabalhistas, com as relações de exploração da classe trabalhadora e com o crescimento de propostas educativas de formação para o trabalho simples, outro ponto importante discutido no capítulo 3 (NEVES e PRONKO, 2008).

Apesar dos comentários acima serem sistematizados somente considerando um texto inicial do PPC do Curso Técnico em Eletrônica, ficam sinalizadas algumas bases sobre as quais, possivelmente, erige-se a proposta do curso, cabendo o destaque para a tônica de que os trabalhadores se situem e se localizem no mundo do trabalho, num viés adaptativo, e não de,

efetivamente, conhecer seu lugar no funcionamento dessas relações, bem como os motivos que os levam a ocupar determinada posição e não outras, com vistas à transformação social.

O tópico seguinte do PPC chama-se "pesquisa de demanda", no qual se aponta o campo de atuação do técnico em Eletrônica, vinculado à indústria ou comércio e serviços, como já anunciado anteriormente. Afirma-se o crescimento do parque tecnológico em Florianópolis e o aquecimento da economia no estado catarinense, indicadores considerados promissores para as demandas educacionais do IFSC, finalizando-se com a expressão "rumo ao desenvolvimento do Estado". Novamente, pode-se observar a justificação da educação a partir de um viés econômico, no sentido de, inclusive, ser esta meio de intensificá-lo. Também fica em relevo o estabelecimento de uma relação direta entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento, como se o primeiro necessariamente representasse o segundo, remetendo às discussões do Capítulo 3 referentes à revitalização da TCH no contexto educacional. Tais apontamentos trazem à tona uma provocativa reflexão elaborada por Netto (2003), que na discussão acerca da lei geral de acumulação capitalista, expõe que

> No século XX, o modo de produção capitalista propiciou a produção de riquezas sociais em volume e em magnitude muito maiores do que todo o período anterior de vida da humanidade; desenvolvimento capitalista é produção expansiva de valores, mas é, necessária e simultaneamente, produção expansiva de pauperização relativa ou de pauperização relativa e absoluta (NETTO, 2003, p.25).

Também cabe uma reflexão sobre os objetivos do curso, sendo o geral:

> proporcionar ao educando condições para a aquisição de competências e habilidades necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando, assim, melhores condições de vida social e econômica, e capazes de desenvolver atividades, segundo os padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho do técnico, observadas as normas de segurança e higiene do trabalho e de preservação ambiental.

Por meio do objetivo geral traçado para o curso, identifica-se termos em consonância com o paradigma das competências, como o termo "aquisição", como sendo algo pontual e restrito a ser adquirido, também o termo "habilidades", vastamente presente na pedagogia das competências, com forte apelo à avaliação da *performance* do aluno, discutida no Capítulo 2 (RAMOS, 2002a; 2002b). Cabe, ainda, o destaque para intenções que incidem sobre questões pessoais e sociais do aluno, pelo canal da Educação Profissional, possivelmente sinalizando o "aperfeiçoamento" de características pessoais do discente dentro dos fins produtivos que a formação profissional se propõe, a qual, sendo bem sucedida, trará benefícios sociais e econômicos ao técnico. Também se pode perceber a projeção de um objetivo que serve para cursos e formação de nível técnico, em geral, não apontando especificidades da formação em Eletrônica.

Os objetivos específicos apontados são três, os quais não apontam especificidades da formação técnica em Eletrônica, haja vista, inclusive, a apresentação de intenções formativas muito similares ao PPC anteriormente discutido (Agrimensura). Novamente, há a presença do termo "formar cidadãos conscientes", atrelando-se este objetivo ao foco nos indivíduos, com a expressão "desenvolver atitudes de respeito das diferenças individuais". Também é reiterada a aquisição de "competências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional" e o último objetivo aponta para o desenvolvimento de competências empreendedoras, que os possibilite atuar como futuros empresários, dando vazão à proposta de se preparar alunos para o empreendedorismo.

No Perfil Profissional de Conclusão, pode-se perceber a descrição de um perfil generalista, sem certificações intermediárias, e em conformidade com o perfil apontado no CNCT. O técnico em Eletrônica, de acordo com o PPC, poderá atuar em atividades que vão do planejamento de equipamentos eletrônicos à sua instalação e manutenção, entre outras especificidades técnicas, sendo capaz também de coordenar equipes. Prosseguindo há o subitem de "campo de atividade" em que se menciona organizações privadas, de forma geral, e afirma-se que o técnico, em trabalho individual ou em equipes, atua "com ética, responsabilidade, espírito inovador e com compromisso social e profissional" (IFSC, 2014d, p. 7), colocação também apontada no PPC de Agrimensura, e que, suscita questões similares aquelas apresentadas anteriormente, posto que são propósitos que

podem, quase todos, servir a posicionamentos de diferentes matrizes ético-políticas, podendo estar todas estas intenções por exemplo, a serviço do capital (RECH, 2012; LISBOA, 2012).

Carecem, portanto, de debate mais profundo, podendo-se citar como exemplo o frequente uso da expressão "inovação", como sinal de avanço na produção do conhecimento e, por isso, e maior autonomia na resolução de problemas, ou perante desafios e obstáculos locais ou macrorregionais, na divisão social do trabalho. Contudo, pode-se perceber a subordinação à tônica produtiva nesta demanda, consonante com os padrões toyotistas de inovar, resolver problemas, dar soluções para mover o instável sistema vigente. Novamente, também se pode chamar à atenção a colocação do "compromisso social" que o técnico terá em sua atuação, sendo pertinente a reflexão de que, não somente não se trata de uma expressão isenta de disputas de distintos referenciais, como pode atender interesses que se chocam com o próprio "espírito de inovação" apontado. Nesse momento cabe a citação a seguir que discute o emprego produtivo da ciência, sob direção do capital, elucidando que

> à medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência para a reprodução ampliada do capital e à medida que o trabalhador coletivo necessita de adaptação aos valores e práticas da cultura urbano-industrial que se instaura e se consolida ao longo do século XX, sob a lógica de acumulação capitalista, novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho (NEVES; PRONKO, 2008, p.23).

Ainda sobre os descompassos no entendimento de conceitos utilizados sem maior explicitação de suas intenções e que podem ter compreensões contraditórias, remete à lógica presente na produção de diversos documentos oficiais, como visto no Capítulo 3, no tocante ao caráter de conciliação de interesses e harmonização social. Assim, identifica-se o movimento discutido por estas mesmas autoras, Neves e Pronko (2008, p.30), de "desqualificação da política", vinculada ao papel ideológico que têm exercido os intelectuais orgânicos da burguesia, na produção do consenso em torno da conciliação de interesses, harmonia social, "colaboracionismo assistencialista", que ao supostamente defenderem os interesses de todos, nublam a disputa em torno de projetos societários distintos e negam "as relações de exploração e de dominação características das relações sociais capitalistas". Por isso, infere-se que o discurso da ética, da responsabilidade, do compromisso social, da preservação ambiental, da formação de cidadãos conscientes (termos colocados ou no objetivo ou no perfil profissional de conclusão do curso), em si, são vagos e imprecisos, mas que podem, sim, ganhar contornos mais precisos se atrelados à busca do desenvolvimento econômico como sinônimo de desenvolvimento e à centralidade da visão dos empresários na construção curricular de um curso.

Outro ponto, assim, que se pode observar a partir dessas elaborações, também se valendo de Neves e Pronko (2008), consiste na dupla e concomitante função da escola, de formação técnica por um lado e de conformação ético-política por outro, de modo que ao passo que garantem a reprodução material da existência, também fomentam a coesão social para a vida na sociedade burguesa.

Na Organização Curricular proposta no PPC, espaço no qual foram apresentadas as unidades curriculares (disciplinas) que compõem o curso, observa-se a presença da disciplina "Segurança do Trabalho" (SHT), na primeira fase e "Empreendedorismo" na quarta e última fase, ambas com carga horária total de 40 horas. Conforme leitura do conjunto das disciplinas pode-se observar que são as únicas de caráter menos diretamente técnico, com relação às demais, que poderiam ser canal de propostas formativas mais amplas. Cabe ressaltar a consonância da oferta dessas disciplinas diante dos objetivos traçados para o curso, como o desenvolvimento das atividades profissionais do aluno, observando "as normas de segurança e higiene do trabalho" e o desenvolvimento de competências empreenderas para abertura de seu próprio negócio.

Após a apresentação geral das disciplinas a serem oferecidas em cada fase, há a apresentação individual de cada uma delas, com apontamento das competências a serem

desenvolvidas, habilidades, bases tecnológicas e bibliografia de referência. Com relação à primeira disciplina mencionada, SHT, observa-se, a partir de seu ementário, a inclusão de conteúdos normativos, relativos à prevenção de acidentes, de primeiros socorros, segurança e saúde no ambiente de trabalho, considerando os riscos ambientais e a utilização de equipamentos, entre outras noções. Contudo, não se identifica proposições quanto à segurança e à saúde da pessoa que trabalha, com elementos de posicionamento crítico acerca dos tensionamentos causados pelo capital sobre a saúde e segurança do trabalhador, num ponto de vista que vai além dos riscos físico se problematiza a precarização das condições de trabalho (BRAGA, 2009). Reforçando tais ponderações, segue a Bibliografia apresentada para esta disciplina:

Quadro 7 - Bibliografia apresentada na unidade curricular de Segurança do Trabalho, no PPC do curso Técnico em Eletrônica.

Títulos	Autor	Ano
Segurança e Medicina do Trabalho	Equipe Atlas	2004
Prática da prevenção de acidentes	ZOCCHIO, A.	2002

Fonte: IFSC, 2014d.

Na disciplina de Empreendedorismo, observa-se a inclusão de conteúdos com princípios básicos acerca da administração industrial, gestão de qualidade e elaboração de planos de negócios, elementos já esperados, conforme discussão do projeto realizada até o momento, reiterada pelo referencial bibliográfico apresentado para esta disciplina:

Quadro 8 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Empreendedorismo, no PPC do curso Técnico em Eletrônica.

Títulos	Autor	Ano
Administração para empreendedores: fundamentos da criação e gestão do próprio negócio	MAXIMIANO, A.C.A	2006
Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas	LOPES, R.M.	2010
Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor	CHIAVENATO, I.	2008
Empreendedorismo: transformando ideias em negócios	DORNELAS, J.C.A	2008
Manual de empreendedorismo e gestão: fundamentos, estratégias e dinâmicas	BERNARDI, L.A.	2003
Gestão da qualidade: teoria e prática	PALDINI, E.P.	2004

Fonte: IFSC, 2014d.

Chama especial atenção a referência ao livro acerca da Educação Empreendedora, que diferente das demais bibliografias, aponta não para o ensino de conteúdos da administração de um negócio próprio, mas para a transposição de conhecimentos do mundo empresarial para a organização da educação[48]. Segundo Coan (2011), a Reforma da Educação Profissional é entendida como um marco na introdução da disciplina Empreendedorismo nos currículos dos cursos do IFSC, movimento este em consonância com o caráter liberal da reforma, alimentada pelo referencial da Teoria do Capital Humano, ideologia discutida no Capítulo 3.

[48] Numa rápida pesquisa em portal eletrônico de busca, obteve-se a seguinte informação sobre esta obra: "O objetivo deste livro é tratar de questões sobre a Educação Empreendedora (EE) no Brasil, não se restringindo ao plano teórico-conceitual. A obra traz diversos exemplos de como a EE pode **ser aplicada**, quer no nível de ensino fundamental quer no nível superior (faculdades e universidades). Este é um livro voltado para diretores e **todos aqueles que decidem sobre programas e cursos**, coordenadores de ensino, orientadores pedagógicos, professores, profissionais responsáveis por educação corporativa, políticos, empreendedores e interessados no assunto. Fonte: Fonte: https://books.google.com.br/ Acesso em 12/04/2016. Grifos nossos.

O próximo item destacado do PPC refere-se à Metodologia, o qual possui uma redação similar ao PPC anteriormente analisado e reafirma o ensino centrado em competências e sua associação à, supostamente, necessária renovação de recursos e metodologias em comparação ao ensino tradicional. Também se coloca a intenção de que o aluno desenvolva a habilidade de aprender, possibilitando o aprendizado em outros espaços que não a escola. Observa-se, ainda, um elemento metodológico diferencial neste curso que é a não alocação de aulas formais em uma noite semanal, para que este espaço possa ser utilizado pelos alunos e professores com atividades formativas de outras naturezas, como visitas técnicas, utilização de laboratórios, realização de palestras, atendimento aos alunos, recuperação de avaliações, etc. Cabe ressaltar a relevância de tal iniciativa, posto ser o curso realizado no período noturno e, tendo como público potencial principal trabalhadores, os quais não poderiam participar ou acompanhar tais atividades se propostas em outros turnos. Entende-se, assim, que tal disponibilização de tempo-espaço para atividades diversas, porém planejadas, no horário que o aluno dispõe para estudar, propicia um aproveitamento de recursos que qualificam a formação técnica do trabalhador, os quais não seriam acessados em outros horários.

Finalmente, o último tópico do projeto em relevo é referente à Avaliação da Aprendizagem, espaço no qual é reafirmada a necessidade de um processo avaliativo alinhado a "nova proposta" de ensino de competências, as quais são o "princípio central do novo processo de preparação para o trabalho". (IFSC, 2014d, p. 47) Novamente, pode-se perceber a interpretação de que o ensino de competências representa o novo, a novidade na história da educação profissional, sem uma leitura crítica sobre a funcionalidade desse discurso para o processo de expansão do capital na conformação da classe trabalhadora. Também, questiona-se a novidade, se considerarmos os fundamentos do paradigma das competências, posto que atende à reiterada lógica do capital de manter sua hegemonia, modificando sua roupagem, para tanto, em determinados momentos históricos. Ainda cabe relembrar ser uma perspectiva que traz acúmulos de outras correntes historicamente presentes na educação, tais como a Pedagogia da Escola Nova e o Tecnicismo, ambos considerados por Ramos (2002a; 2010; 2011) e Saviani (2012; 2013) de base não crítica, conforme visto no Capítulo 3.

Pode-se citar como elucidador deste amálgama, entre várias correntes pedagógicas, o apontamento de que "é fundamental uma mudança de postura na nova educação profissional que se adapte ao tripé Educação/Trabalho/Cidadania. Essa educação deverá estar comprometida com o aluno como autor do conhecimento e a verificação da aprendizagem estará voltada para a qualidade dos resultados, ao invés do quanto foi aprendido pelo aluno." (IFSC, 2014d, p.47). Assim, a centralidade do aluno em sua subjetividade e diferenciação na relação com o conhecimento parece disputar espaço com a necessidade de demonstrar resultados técnicos de determinada qualidade.

Para finalizar, ainda neste item, considera-se importante destacar uma colocação registrada no PPC, acerca da Reforma da Educação Profissional (REP), de caráter adaptativo, posto não estabelecer uma mediação crítica diante da constatação de que este movimento "não se limita à reestruturação curricular, pretende interferir na orientação comportamental de professores e alunos"(ISFC, 2014, p. 47). Também é significativa, nesse contexto, a afirmação de que "a cada conhecimento, habilidade ou *atitude* avaliada será atribuído um conceito" (ISFC, 2014, p. 48. Grifo nosso), com ênfase para avaliação dos seguintes aspectos: "compreensão, relacionamento, elaboração de conceitos, expressão oral e escrita, convivência e motivação intrínseca e extrínseca". (ISFC, 2014, p. 47). São colocações que não destoam dos marcos políticos da reforma da educação profissional, associada ao momento de reestruturação produtiva que requer um trabalhador de novo tipo (SILVA, Ivo, 2011; COELHO, 2012). Contudo, são colocações que alertam para o necessário debate, não somente sobre o espectro de interferência e controle que o paradigma das competências almeja exercer na vida dos alunos, como problematizar a construção do consenso dentro de um modo ideal de ser, a serviço, em última análise, da moldagem da classe trabalhadora, para a reprodução do capital, como visto em Shiroma e Turmina (2011).

Cabe, contudo, ressaltar que o movimento de adesão à REP e ao ensino por competências não foi isolado, em termos institucionais, ou mesmo em termos de diretrizes pedagógicas

estabelecidas pelo MEC. Esse grupo, proponente do curso técnico sob análise, como tantos outros da instituição viram-se obrigados, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, a atender um decreto, não originado nas discussões de base, entre os educadores, sem amparo para compreendê-lo e debatê-lo, como se pode observar na pesquisa de COELHO (2012). Sob ameaças de cortes orçamentários importantes, a adesão foi ocorrendo, demandando processos de replanejamento curricular desintegrados dentro de um coletivo maior, "sem uma orientação comum na condução dos trabalhos de replanejamento curricular", conforme um dos educadores entrevistados pela pesquisadora relata. Assim, conclui a autora, "pelas falas, percebe-se a ausência de orientação para balizar os trabalhos nos grupos, principalmente no que se refere ao currículo por competência e à avaliação que poderia ser desenvolvida dentro desse currículo, o que efetivamente não ocorreu." (COELHO, 2012, p. 128).

4.2.3 Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Meteorologia[49]

O Curso Técnico Subsequente em Meteorologia é o mais recente no campus Florianópolis, em relação aos demais projetos analisados, conforme Quadro 8 (p. 105). Possui a carga horária ampliada em 200 horas com relação ao mínimo estabelecido pelo CNCT e, dos cursos pesquisados, é o único sem oferta noturna, como pode ser visto no mesmo quadro mencionado. São abertas 64 vagas anuais oferecidas, de modo revezado, num semestre em turmas matutinas e, no outro, turmas vespertinas, não havendo no processo formativo certificações intermediárias. Este curso está vinculado ao Departamento Acadêmico de Saúde e Serviços que, coerentemente com seu nome, reúne cursos ligados a diversas áreas do conhecimento, como Tecnologia da Informação, Saúde (Enfermagem e Radiologia), Segurança do Trabalho, além da própria Meteorologia.

Na abertura do PPC, após os itens de identificação do curso, é desenvolvida a justificativa de sua oferta, havendo uma pequena síntese, útil ao leitor leigo, sobre o objeto principal de estudo da Meteorologia: "ciência que estuda os fenômenos naturais que ocorrem na atmosfera". Considerando essa delimitação, são apontados os vários campos e áreas que se beneficiam com a atuação do técnico meteorologista, ligadas ao planejamento agrícola, previsão de situações extrema de clima, gerenciamento hídrico de reservatórios, planejamento e alertas de navegação aérea e marítima, interlocuções que, segundo o PPC, dão à Meteorologia um "importante papel social, a partir de seu desenvolvimento tecnológico". Também se afirma a contribuição da área "para a melhoria da qualidade de vida do ser humano, pois nosso planeta é frequentemente assolado por intempéries climáticas naturais, quando não, por aqueles criados pelo próprio homem, quando agride o meio ambiente". Tal colocação, de pronto, suscitou questões sobre a existência, ou não, no curso de espaços de reflexão crítica sobre a relação entre o modo de produzirmos nossa existência sob a direção do capital, sistema produtivo vigente e preponderante, e a ocorrência de alterações atmosféricas.

Outra colocação que contribui para o esclarecimento do objeto de estudo e atividades do curso ao passo que também delineia o que buscam seus docentes, afirma que estes [...]

> Estão comprometidos em formar técnicos que adquiram competências e habilidades para equacionar e tratar, dentro de suas atribuições legais, as questões inerentes a dados e equipamentos meteorológicos e de aplicativos computacionais para a meteorologia no intuito de suprir a demanda nacional de técnicos supracitada. (IFSC, 2013, p.4)

O objetivo geral do curso, que pode ser compreendido de forma articulada à citação acima, remete às especificidades da formação técnica, delimitando a proposta formativa nos marcos da especificidade da área, como se pode observar a seguir:

---

[49] Itens do PPC tratados: Perfil do curso (Justificativa da oferta do curso, objetivo geral, objetivos específicos, público alvo, legislação profissional e educacional que embasa o curso); Perfil Profissional do Egresso (competências gerais do egresso; áreas de atuação do egresso: postos de trabalho ou ação empreendedora); Estrutura Curricular do Curso (matriz curricular).

> O Curso Técnico de Meteorologia tem por objetivo formar profissionais capazes de atuar nas questões inerentes às atividades que propiciem o desenvolvimento adequado dos sistemas de observação e monitoramento meteorológico, hidrológico e ecológico, bem como nas atividades de suporte ao processo de geração e disseminação da informação e do conhecimento meteorológico, climatológico e ambiental (IFSC, 2013, p.4).

Por outro lado, os objetivos específicos, seguem o padrão de outros PPCs que mencionam buscar formar "cidadãos conscientes", que valorizem "as diferenças individuais", que adquiram competências para desenvolvimento "pessoal e profissional" e desenvolvam "competências empreendedoras" (IFSC, 2013, p.4).

O público alvo do curso é apontado de uma forma geral, sendo constituído pelos alunos que concluíram o Ensino Médio. Mais um esclarecimento importante, que contribui nas delimitações do curso, corresponde à apresentação, num item específico, do referencial legal utilizado para elaboração do projeto, composto de legislações educacionais (como LDBEN, Decreto nº 5.154/2004 e Resolução nº 6/2012) e outras pertinentes à atuação técnica e fiscalização profissional.

No item "perfil profissional do egresso", subdivido em "competência gerais do egresso" e "áreas de atuação do egresso (postos de trabalho ou ação empreendedora)", são apresentadas as atividades que o técnico em Meteorologia será capaz de realizar, posteriormente, elencando-se as competências que o aluno deverá desenvolver para exercício de tais atividades, em dez tópicos. Nota-se uma abrangência de habilitações vinculadas ao perfil técnico, que incidem sobre a observação meteorológica, hidrológica e ecológica, com uso de equipamentos e sistemas de observação para emissão de prognósticos meteorológicos, demonstrando um campo de potencial diálogo com outras áreas do conhecimento como linguagens e comunicação, ciências da natureza, ciências sociais e ciência computacional.

Observa-se, também, que o "espírito inovador e empreendedor" é valorizado, com atividades que incidem sobre as habilitações acima descritas, outorgadas ao técnico (IFSC, 2012, p.5). Cabe destacar a realização de três seminários, relatadas neste item do PPC, sendo o primeiro de construção do curso (em 2000), ocorrendo como se pode observar antes do início dessa oferta na instituição a fim de "reconhecer a demanda do mercado de técnico em Meteorologia", com participação diversas Instituições e Empresas que desenvolvem atividades afins no Brasil. Os demais seminários tiveram por finalidade realizar a avaliação do curso, sendo o segundo em 2006, com o curso em já três anos em andamento, que contou com a participação de alunos, de professores, e da Sociedade Brasileira de Meteorologia (SBMET). Neste evento foram sugeridas alterações curriculares sobre os módulos programáticos, valendo a ênfase para a sugestão de que a organização curricular propiciasse "uma formação mais integral ao técnico e num menor tempo de permanência" na instituição (IFSC, 2012, p.6). Talvez por se tratar de um texto resumido, de registro geral sobre os movimentos atravessados no curso, o PPC não aponta quais as mudanças se efetivaram, originadas no seminário, bem como não apresenta qual o entendimento de formação "mais integral", sobretudo diante da equação de que o aluno passe menos tempo na instituição. É possível que se refira a uma formação mais generalista, tendência apontada em outros PPCs e em documentos legais, contudo trata-se somente de uma inferência.

O terceiro seminário, também de avaliação, foi realizado em 2010 no qual, segundo o PPC, foi levantada a proposta de que além do técnico subsequente, fosse acrescentada a oferta de Curso Técnico Integrado em Meteorologia, para que um público mais jovem pudesse se beneficiar das vagas de trabalho nas áreas militares da aeronáutica e da marinha (esta sendo a maior absorvedora "de mão-de-obra", de acordo com o projeto). A partir do levantamento realizado neste seminário de 2010 houve também a "redefinição das competências do curso", no sentido de adequá-las ao nível técnico, retirando sobrecargas de conteúdos que remetiam à formação em nível superior.

O tópico que discorre sobre a "Estrutura Curricular" do curso, apresenta como ponto de partida o seu sustento nos resultados obtidos no Seminário de Construção e Avaliação do Curso e "na experiência dos profissionais dos diversos centros e empresas privadas de meteorologia e dos profissionais de meteorologia e física do Campus Florianópolis". Dentro desses apontamentos,

pode-se observar a articulação à iniciativa privada nas escolhas que conformam a estruturação do currículo do curso, fazendo valer, contudo, o destaque para possibilidade de diálogo com interesses de outras naturezas pela participação de trabalhadores nos seminários de avaliação do curso.

Na apresentação sintética das unidades curriculares do curso, com um quadro que dispõe as 21 disciplinas em três fases, pode-se observar a presença de quatro disciplinas que apontam, inicialmente, para uma abertura quanto ao trabalho somente técnico, são elas: Inglês Técnico (40 horas), Fundamentos da Pesquisa (80 horas), Gestão Empreendedora (20 horas) e Projeto Integrador (40 horas). Seguindo no projeto, há a apresentação individual de cada disciplina, com competências, habilidades, bases tecnológicas e bibliografia, sendo a primeira disciplina "Meteorologia Fundamental", na qual se pode observar a materialização da ênfase inicial do PPC, acerca da relevância social desta área profissional, sendo uma disciplina que aponta discutir "a importância da meteorologia para a sociedade", em articulação com aspectos da realidade brasileira.

Na disciplina Gestão Empreendedora pode-se observar o enfoque se dá na preparação do aluno a desenvolver um plano de negócio, empreendendo, inovando e criando. É interessante notar a associação da ação de empreender ao desenvolvimento e mobilização de qualidades ligadas a dimensões da subjetividade do trabalhador, tais como "comportamento empreendedor", "talento criativo", "espírito inovador", sinalizando que para este fim devem ser canalizados recursos internos do sujeito, utilizando ferramentas e formas de expressão das mais diversas na abertura de um negócio próprio.

Quadro 9 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Empreendedorismo, no PPC do curso Técnico em Meteorologia.

Títulos	Autor	Ano
Inovação e Espírito empreendedor: prática e princípios.	DRUCKER, P. E	1986
Guia para gerenciar pequenas e médias empresas: como fazer a transição para uma gestão empreendedora.	SCHELL, J.	1995
Português: de olho no mundo do trabalho.	ERNANI, T.; NICOLA, J.	2005

Fonte: IFSC, 2013.

Apesar de uma carga horária não tão expressiva, se comparada a outras disciplinas do curso, visualiza-se em três disciplinas (Inglês Técnico, Fundamentos da Pesquisa e Gestão Empreendedora) a competência de que os alunos desenvolvam determinadas atividades "com espírito inovador e empreendedor", sugerindo que esta ótica perpasse outros momentos de formação no curso.

Em Fundamentos da Pesquisa, disciplina oferecida na segunda fase do curso, são trabalhadas competências para o desenvolvimentos e elaboração de projetos técnicos e científicos, com realização de pesquisas bibliográficas, valendo-se de técnicas e normas gramaticais, de elaboração textual e princípios da comunicação verbal e não verbal. Pode-se perceber uma bibliografia especialmente voltada à produção textual e ao uso do Português gramatical, como se pode observar no quadro abaixo, sendo uma disciplina que indica propiciar o ensino de ferramentas da comunicação e linguagens ao trabalhador, no bojo do trabalho com pesquisa.

Quadro 10 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Fundamentos da Pesquisa, no PPC do curso Técnico em Meteorologia.

Títulos	Autor	Ano
Textos: leituras e escritas	DRUCKER, P. E	2005
Português: linguagens.	SCHELL, J.	2005
Português: literatura, gramática e produção de texto	SARMENTO, L.L; TUFANO, D.	2004

Português: literatura, gramática e produção de texto[50]	ABAURRE, M.L; PONTARA, M.N; FADEL, T.	2004

Fonte: IFSC, 2013.

Na terceira fase do curso, há a disciplina de Projeto Integrador (PI), que aparenta ser uma continuidade de Fundamentos da Pesquisa, na realização de uma pesquisa com "apresentação e resolução de situações-problema que envolvam os conhecimentos com ênfase em instrumentação e equipamentos meteorológicos e/ou tratamentos de dados meteorológicos" (IFSC, 2013, p.34). Esse processo envolve as etapas usuais de elaboração de um projeto, culminando na elaboração de um artigo e sua apresentação oral. Por tradição no IFSC, pode-se afirmar que o PI almeja a articulação dos conhecimentos estudados no curso, com desfecho em um protótipo, artigo, um relatório de pesquisa, conforme apontou a pesquisa da Eduardo Evangelista (2012). Talvez por isso, a bibliografia apresentada mencione referências que discutam a interdisciplinaridade e competências vinculadas ao ato de ensinar, com autores, inclusive, de diferentes correntes do pensamento:

Quadro 11 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Projeto Integrador, no PPC do curso Técnico em Meteorologia.

Títulos	Autor	Ano
Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito	BIANCHETTI, L.	2003
Os sete saberes necessários à educação do futuro	MORIN, E.	2000
A cabeça bem-feita	MORIN, E.	2000
10 novas competências para ensinar	PERRENOUD, P.	2000
As competências para ensinar no século XXI	PERRENOUD, P.	2006

Fonte: IFSC, 2013.

O item de Avaliação da Aprendizagem traz considerações a respeito das funções do processo avaliativo, dentro de uma abordagem diagnóstica, formativa e processual, conforme definido na Organização Didático-Pedagógica do Campus, para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. A análise de competências necessárias ao desempenho profissional, compostas pelos conhecimentos, habilidade e atitudes compatíveis com atuação técnica, de acordo com o PPC, justifica a ênfase na "avaliação das atitudes dos alunos, pois o curso também objetiva formar um cidadão consciente e capaz de desenvolver atitudes de respeito às diferenças individuais". Percebe-se a recorrente utilização desta associação, nos projetos de curso até então investigados, de formação profissional e conformação atitudinal, também valendo o destaque para a repetição de termos como "cidadãos conscientes", sem explicitação do que se busca trazer à consciência na constituição dos alunos.

Avante, o último tópico analisado do PPC, refere-se à Metodologia do curso, que reitera a centralidade do processo de avaliação baseado em competências, discorrendo sobre a necessidade que essa perspectiva traz quanto ao uso de novas tecnologias e recursos didáticos, na construção de conhecimento, inclusive, para além do tempo de permanência do aluno na instituição. É feito o destaque para as visitas técnicas a empresas do ramo meteorológico e, novamente, sobre o PI se reforça que deverá versar sobre a área e ser "desenvolvido associado a práticas e teorias construídas que serão adaptadas à nossa realidade do mercado meteorológico". (IFSC, 2013, p. 40). Assim, por mais que o projeto integrador possa ser um canal de elaboração de questionamentos e perguntas a respeito da realidade e de incentivo à construção de respostas mediadas por pesquisa, por meio desse trecho citado, pode-se identificar o peso dado ao mercado na orientação dos objetos de estudo, dentro de um pano de fundo de lógica adaptativa.

[50] Na Bibliografia apresentada no PPC são apontados títulos homônimos de diferentes autorias e, conforme pesquisa complementar em sites de busca, há a possibilidade que o título se chame "Português: língua, literatura, produção de texto", em vez do exposto efetivamente no projeto do curso. Fonte: www.estantevirutal.com.br

4.2.4 Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Mecânica[51]

O curso Técnico em Mecânica é oferecido na instituição há quase 50 anos e sua carga horária total, considerando 400 horas de estágio obrigatório, remonta a 2.000 horas, superando em 800 horas o mínimo estabelecido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Possui uma certificação intermediária ao aluno que completar as primeiras 800 horas do curso, nominada Auxiliar Técnico em Mecânica e, dos cursos pesquisados, é o único que apresentou os nomes dos docentes (seis no total) participantes da comissão responsável pelo trabalho de elaboração, neste caso de reestruturação, do projeto do curso. Pelo Quadro 6, de caracterização dos cursos analisados, observa-se que esta oferta formativa ocorre nos turnos vespertino e noturno, em todos os semestres, perfazendo um total de quatro turmas anuais e 112 vagas por ano. Consiste assim, dentro dos cursos analisados, aquele com maior volume de vagas para formação de trabalhadores a cada ano.

A justificativa de oferta, apresentada no projeto, no que concerne à sua relevância, aponta dados econômicos referentes à Santa Catarina, originários de pesquisa do IBGE (2010) acerca do "parque fabril" catarinense, com 29 mil indústrias de transformação e com altas taxas de ocupação de empregos, em comparação a outros estados brasileiros. Tal informação, segundo o PPC, aponta para a disseminação de diversas atividade industriais no estado, com predominância de empresas de porte pequeno e médio, e com "perfil fundamentalmente exportador". Por essa característica de exportação "e a inserção no contexto da globalização e competição internacionais, têm feito que as indústrias catarinenses venham empreendendo uma forte modernização em seus parques fabris e no seu método de produção". (IFSC, 2012, p.7)

Dados veiculados pela Federação das Indústrias do Estado (FIESC/2009) também são utilizados, acerca dos índices de investimento em modernização tecnológica, especialmente nas empresas dos ramos de metalurgia e de metais, o que naquele momento, representava expansão de empregos. Assim, de acordo com o PPC, "nesse contexto de expansão das atividades e otimização produtiva, os recursos humanos são tão importantes quanto a modernização de equipamentos, e os requisitos de empregabilidade aumentam com a sofisticação tecnológica dos processos fabris", surgindo "a necessidade de formação de mão-de-obra para atender tais requisitos"(IFSC, 2012, p.7. Grifos nossos).

Do ponto de vista econômico, nos termos do desenvolvimento do capital, já se pode observar a pertinência do curso com os apontamentos realizados no projeto para justificar esta oferta. Em suma, conforme a determinação de mercado, precisa-se de força de trabalho qualificada e em condições de se manter empregável, preparada para lidar com ferramentas com alta tecnologia agregada, em prol do aumento da capacidade produtiva no setor industrial. É possível identificar, também, a tônica determinística dada à tecnologia – como um elemento à parte do seu caráter social e histórico – que tem o poder de capitanear a organização dos processos produtivos e formativos, diante da qual caberia se adaptar (ALVES, 2011; LIMA FILHO, 2011). O gancho com as exigências apresentadas para a formação de trabalhadores, dadas a sofisticação tecnológica de equipamentos e maquinários na produção e a lógica de "otimização produtiva", remetendo não somente à forma de extrair mais valor do trabalho, como discute Wood (1998), como ao argumento de NEVES e PRONKO (2008) da crescente tendência à racionalização na produção capitalista da existência e elevação dos padrões mínimos de exigência, mesmo para o trabalho simples, no qual não há dispêndio de força de trabalho especializada ou diferenciada. Assim,

> Do ponto de vista do capital, portanto, a formação para o trabalho simples, no capitalismo monopolista, destina-se ao aumento da produtividade do trabalho em funções indiferenciadas, progressivamente mais racionalizadas, na produção da vida predominantemente urbana e industrial e, concomitantemente, à formação de um novo homem coletivo adaptado às novas exigências das relações de exploração e dominação capitalistas (NEVES e PRONKO, 2008, p.25).

---

[51] Itens do PPC tratados: Justificativa da Oferta do Curso (relevância da oferta e pesquisa de demanda); Objetivos; Perfil Profissional de Conclusão; Organização Curricular: estrutura curricular do curso; Práticas Pedagógicas; Competências, Habilidades, Bases Tecnológicas e Unidades Curriculares; Validação; Promoção/pendência.

Tal entendimento fica salientado, também, no trecho do PPC abaixo citado, redigido na abertura do tópico "Pesquisa de Demanda", o qual em meio à argumentação de haver uma relação direta entre recursos humanos qualificados e potencial desenvolvimento da indústria catarinense – com tônica adequada à Teoria do Capital Humano, conforme visto no Capítulo 3 – afirma que:

> Pessoas competentes e bem treinadas, que entendam os princípios envolvidos nos processos não só trabalham com maior eficiência como tendem a ser mais motivadas. Além disso, estas pessoas tendem a aceitar mais facilmente a responsabilidade de enfrentar desafios que levem ao aprimoramento de processos e melhoramento do qualidade de produtos (IFSC, 2012, p.8).

Neste curto trecho, vários possíveis observações e questionamentos tomam corpo, iniciando pelo viés de treinamento imputado à educação profissional, esvaziando-a de seu potencial emancipatório, a partir de uma consciência crítica do mundo do trabalho, que entende, efetivamente, seus princípios, os quais vão além das relações técnicas, posto representarem, também, relações políticas e de classe (FRIGOTTO, 2012). Pelas colocações do PPC até o momento, contudo, infere-se que "os princípios envolvidos nos processos de trabalho" estejam vinculados ao compreender como se opera a gestão do processo produtivo mediante, inclusive, o consentimento e colaboração do trabalhador, que absorvendo os termos do crescimento produtivo em modo flexível, vê-se pressionado a aceitar as coordenadas impostas (ALVES, 2011; BRAGA, 2009). O trecho também aponta para a dupla finalidade colocada historicamente à escola, sob as relações sociais capitalistas, que ao passo que propicia a formação técnica, conforma em âmbito ético-político para a vida em sociedade, nos marcos do discurso da coesão, da harmonia e do colaboracionismo social, arrefecendo a consciência das relações de dominação e exploração burguesa e o antagonismo de interesses nelas presentes (NEVES; PRONKO, 2008).

Na sequência deste item no PPC, cabe ainda problematizar a demanda dirigida à educação, em tom imperativo e subordinado ao mundo empresarial, quanto ao atendimento das "novas exigências do mercado de trabalho industrial", afirmando que

> Esse aumento de demanda por quantidade e qualidade dos recursos humanos terá que ser respaldado pelas instituições de ensino de formação profissional no Estado. Para enfrentar esse desafio, essas instituições deverão se adaptar às novas demandas tecnológicas do mercado além de aumentar a sua capacidade de qualificação de profissionais qualificados (IFSC, 2012, p.8).

Considera-se interessante observar o uso da palavra "desafio", como algo a ser superado e enfrentado, resvalando num sentido otimista, motivado, como uma das questões colocadas à educação profissional, quando, dependendo da perspectiva, pode ser a questão central, o cerne das disputas entre capital e trabalho na educação de base emancipatória. Assim mesmo, nos limites do sistema capitalista e tendo por base as relações sociais de trabalho colocadas aos trabalhadores nestes marcos, num contexto de reestruturação produtiva e de intensificação do uso de tecnologia de alta complexidade para aumento da capacidade produtiva, também a educação crítica tem como norte a formação de sujeitos conscientes do seu lugar no mundo, capazes de realizarem leituras críticas sobre a realidade social e as formas contemporâneas de serem subsumidos a ela, buscando sua transformação e superação.

Segundo relato apresentado no projeto, sua alteração foi motivada por uma pesquisa de demanda, realizada nos anos de 2008 e 2009, com a participação de gestores de empresas catarinenses, alunos egressos e em estágio, que levantou algumas demandas para o curso. A primeira a ser relatada é a necessidade de uma formação mais generalista, em maior tempo de formação, assim afirmada: "O Técnico em Mecânica deve ser generalista, com capacidade de se adequar ao mercado de trabalho [...], possibilitando melhores oportunidades no mercado de trabalho". Contudo, as conclusões dentro da citada pesquisa vão além, afirmando que "ser generalista, é necessário, porém não é o suficiente. Além de uma formação generalista, o Técnico

em Mecânica deve ter conhecimentos específicos nestas três grandes áreas de atuação [Projetos Mecânicos, Produção Mecânica e Manutenção Industrial]" – anteriormente, o aluno escolhia uma das três habilitações e nela se formava (IFSC, 2012, p.8).

A partir dos dados levantados, apurou-se ser necessário que os alunos tenham "entendimento dos princípios funcionais e fenômenos envolvidos nos sistemas mecânicos, tornando-o mais crítico e com maior capacidade de adaptação no mercado de trabalho" (IFSC, 2012, p.8). Novamente, observa-se o lugar estabelecido para o mercado de capitanear as propostas formativas, num tom de adequação e ajuste, flexibilidade importante nos trabalhadores frente às alterações contínuas na organização do trabalho, conforme necessidade de reprodução do capital. Ainda se observa a tendência a uso da palavra "crítico/a" não no sentido de, conhecendo as determinações e desigualdades sociais nas relações produtivas, sob comando do capital, buscar sua superação, mas de se esperar trabalhadores que dirijam suas capacidades cognitivas, de pensamento e criação, à reprodução desse sistema (ALVES, 2011).

Abre-se, espaço, ainda no item de justificativa do PPC, para a fala de empresários, que, em consonância com o padrão de produção flexível, suas formas de gestão e organização do trabalho e demandas sobre o perfil do "bom" trabalhador, asseveram: "precisamos profissionais com qualificação técnica para entender as novas tecnologias, mas com competência, habilidade para resolver problemas e com uma postura proativa diante deles". Outro empresário aponta: "contratamos técnicos quando percebemos qualidades que vão além do conhecimento técnico, abrangendo atitudes positivas diante de situações desafiadoras e qualidades educacionais e humanas que o ajudem nas tarefas e no trabalho em grupo".

Em consonância com tal padrão de mercado, que enfatiza a preferência por trabalhadores com determinadas características subjetivo-comportamentais em seu repertório, a reestruturação do PPC também almejou dar

> Enfoque nas relações interpessoais, na capacidade de trabalhar em equipe e no desenvolvimento de um perfil mais crítico e proativo. Acredita-se que estes aspectos estejam voltados à formação de profissionais competentes para entender as novas tecnologias e com habilidade para resolver os problemas e otimizar os processos existentes" (IFSC, 2012, p.9).

Os objetivos do curso apontam os documentos que nortearam a reformulação do projeto e reafirmam a proposta de formar profissionais aptos para atuação no parque industrial catarinense, desenvolvendo atividades e funções típicas da área, "segundo os padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho técnico, observadas as normas de segurança e higiene do trabalho" (IFSC, 2012, p.10). Apesar de ser um texto similar ao de outros PPCs, vai além, trazendo elementos específicos da formação na área de metal-mecânica. Os objetivos específicos tiveram redação própria, apontando para objetivos da reestruturação do curso, conforme motivações e levantamentos já explanados acima.

No perfil profissional de conclusão são explicitadas as abrangências da atuação do Técnico em Mecânica, dentro do campo "das tecnologias associadas aos processos mecânicos" (IFSC, 2012, p.12). Pode-se ponderar, assim, a relevância e pertinência das discussões que ampliem o debate a respeito da tecnologia, considerando seu caráter multideterminado, na formação deste profissional que se insere, de modo especial, no segmento industrial, mas também em instituições de pesquisa, no segmento ambiental e setor de serviços, conforme aponta o projeto. Destaca-se, ainda, o apontamento de que é fundamental para "técnicos que atuam em equipes com raciocínio lógico, iniciativa, criatividade e sociabilidade" a "abordagem sistemática da gestão da qualidade e produtividade, das questões éticas e ambientais, de viabilidade e sustentabilidade técnico econômica, além de permanente investigação e atualização tecnológica" (IFSC, 2012, p.12). Observa-se que são proposições que tratam de questões complexas, cuja compreensão demanda a articulação de conhecimentos e áreas diversas, sendo um debate que pode ganhar especial relevância se os limites e possibilidades dessas articulações forem problematizados a partir das contradições da realidade social, com suas correlações de forças e interesses em disputa, em dado momento histórico.

Logo a seguir, no texto do projeto, há a exposição do Perfil de Qualificação Profissional, findas as 800 horas iniciais do curso, notando-se um perfil de atividades predominantemente operacionais, ou de "operações simples", como o próprio registro no PPC indica.

A respeito da organização curricular do curso, entende-se ser oportuno destacar que este projeto de curso data de março de 2012, período este anterior à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio do Parecer CNE/CEB nº11 /2012 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012, estas ocorridas de maio a setembro do mesmo ano. Já estavam em tramitação e em processo de elaboração, contudo este PPC ainda tem como referência principal, em termos de diretrizes, o Parecer CNE/CEB nº 16 de 1999, quando vigia o Decreto nº 2208 de 1997. Essa observação traz especial interesse pela ênfase dada nesse corpo documental ao ensino de competências, indicadas pelo Aviso Ministerial MEC nº 382/1998, o qual segundo o parecer 16/99 faz duas indicações consideradas premissas básicas:

> As diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL, 1999, p.4).

Confirmando-se a referência neste parecer, o PPC aponta que "a partir das competências, habilidades e bases tecnológicas estabelecidas pelo Parecer 16/1999[52], foram traçadas as competências específicas, agrupando-as em blocos de conhecimento, onde cada um desses blocos permitisse a definição de uma qualificação profissional" (IFSC, 2012, p.13).

De acordo com o PPC, a metodologia principal a ser "aplicada" no desenvolvimento das competências profissionais são os Projetos Integradores, presentes em todas as fases, que, sendo em equipe, visam trabalhar competências técnicas e comportamentais dos alunos, como "capacidade de trabalhar em equipe, senso crítico, capacidade de adaptação e proatividade" (IFSC, 2012, p.9). Por meio dessa atividade, a qual demanda a integração de todos os professores e competências do módulo, também serão desenvolvidos temas transversais acerca de "questões ambientais, criatividade, relações interpessoais, línguas estrangeiras, empreendedorismo, entre outros", (IFSC, 2012, p.16). Tais elaborações, de busca por formas integradoras de se trabalhar os conhecimentos, afinam-se às orientações das diretrizes curriculares propostas no Parecer 16/99, novamente valendo sua menção direta ao afirmar que: "A organização curricular flexível traz em sua raiz a interdisciplinaridade. Devem ser buscadas formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso" (BRASIL, 1999, p.27).

Considerando essas especificações, pode-se notar, também, a presença de elementos formativos alinhados às premissas já explicitadas e discutidas sobre o projeto, que mediante a valorização de característica subjetivo-comportamentais do trabalhador, alcançam uma otimização dos processos produtivos e adequação às necessidades de organização e gestão do trabalho

---

[52] Segundo o Parecer 16/99, são princípios que definem a especificidade e identidade da Educação Profissional de Nível Técnico, a formação de competências voltadas à "laboralidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e a contextualização na organização curricular, à atualização dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico". (BRASIL, 1999, p.23). A especificação das competências, neste documento, ocorre somente em parte anexa, por Área Profissional (20 no total), sendo uma delas a Industrial, que engloba a formação do Técnico em Mecânica, entre outras. Cada área, assim, é caracterizada, e são apresentadas suas competências gerais e, em alguns casos, específicas, mas ainda englobando todas as formações da respectiva área. Importa, também, elucidar a compreensão de "laboralidade" carregada por este parecer, como sendo uma condição proporcionada pelo desenvolvimento de competências profissionais,"de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas [...]", (BRASIL, 1999, p.33). Com colocações mais adiante no documento, pode-se complementar a compreensão deste termo, quando expõe que o perfil profissional será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do técnico e "outras competências específicas da habilitação, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional" (BRASIL, 1999, p.37). Assim, pode-se notar a relação entre a utilização do termo "laboralidade" com a ideia de empregabilidade e com o manter-se produtivo de uma forma polivalente, num viés de adaptação ao cambiante contexto social.

contemporânea. Cabe destacar, ainda, que esta é primeira vez que a palavra "empreendedorismo" é utilizada de forma direta no projeto, o qual não tem nenhuma disciplina específica para tratar do tema, muito embora ao final do PI III, a equipe de alunos necessite apresentar aos professores um plano de negócio, considerando a produção de determinado produto (IFSC, 2012, p.20).

Neste ensejo, observa-se que, do total de 29 unidades curriculares, nove são destinadas a conteúdos afins à formação na área, indicando uma formação mais abrangente, com interface com conhecimentos da segurança do trabalho, da administração, da elaboração de projetos e relatórios técnicos. Nas duas primeiras fases é oferecida a unidade curricular de Segurança e Higiene do Trabalho (SHT), cada qual com carga horária de 20 horas, na qual se trabalha, entre outras questões, com "aspectos sociais, econômicos e humanos da saúde e segurança do trabalho" (IFSC, 2012, p.33), observando-se, neste caso, um potencial para a materialização de discussões de orientação crítica, embora nas bibliografias apresentadas para a disciplina (SHT I e II), haja o recorte principal de referências ligadas à prevenção de acidentes no trabalho. A bibliografia explicitada, agrupando-se as referências das duas fases, segue abaixo:

Quadro 12 - Bibliografia apresentada nas unidades curriculares Segurança e Higiene do Trabalho I e II, no PPC do curso Técnico em Mecânica.

Títulos	Autor	Ano
A prática da prevenção de acidentes: ABC da segurança do trabalho.	ZOCCHIO, A.	2002
Manuais de Legislação. Segurança e Medicina do Trabalho.	Não informado	2005
Comissão interna de prevenção de acidentes: uma nova abordagem[53].	CAMPOS, A.A.M.	2000
Ergonomia – projeto e produção.	LIDA, I.	2003
Ética ambiental	NALINI, R.	2010

Fonte: IFSC, 2012.

A título de ampliar a elucidação sobre as escolhas realizadas no trabalho com determinados conteúdos, duas outras bibliografias de disciplinas são expostas abaixo, ambas oferecidas na terceira fase do curso, a saber, Gestão da Qualidade, com carga horária de 30 horas, e Instrumento Gerador III (unidade curricular presente em todas as etapas do curso, com carga horária de 60 horas, que concentra atividades de desenvolvimento do Projeto Integrador, com acompanhamento de todos os professores do módulo):

Quadro 13 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Gestão da Qualidade, no PPC do curso Técnico em Mecânica.

Títulos	Autor	Ano
TQC – Controle de Qualidade Total	CAMPOS, V. F.[54]	2004

[53] Conforme portais de busca por este livro, a descrição reiterada assim se descreve: "Surgem, a cada dia, novos conceitos de segurança e saúde ocupacional. Atualmente, muitas empresas promovem atividades de conscientização, educação e orientação de seus funcionários visando à prevenção de acidentes de trabalho, tanto por meio de campanhas quanto de programas contínuos. Observamos, assim, a importância das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes (CIPAS). Esse livro traz um amplo estudo sobre o trabalho, a formação e o funcionamento da Cipa, incluindo o Perfil Profissiográfico Previdenciário (PPP)". Fonte: www.estantevirtual.com.br. Acesso em 25 de abril de 2016.

[54] A partir de pesquisa livre em portais eletrônicos de busca, para elucidar elementos centrais do conteúdo e perspectiva de abordagem desta publicação, consultou-se o *site* www.falconi.com, empresa que leva um dos sobrenomes do autor acima citado,Vicente Falconi Campos. Considera-se oportuno e suficiente para esclarecimento, apontar breve biografia do autor, apresentada no portal acima, pela trajetória formativa, períodos históricos correspondentes e atuação profissional. O autor tem formação em Engenharia, com passagem pela UFMG, Mestrado e Doutorado em Engenharia pela Colorado Schoolof Mines, EUA, em fins dos anos 1960 e início dos anos 1970. Foi professor de Engenharia na UFMG por quase 30 anos, trabalhou durante muitos anos com os japoneses da JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) em empresas brasileiras e foi co-fundador e atual Sócio e Conselheiro da FALCONI **Consultores de Resultado** (nome da empresa a que se refere este sítio eletrônico, com grifo nosso). Foi membro da Câmara de Gestão e do Comitê Gestor da Crise de Energia em 2001 (não se aponta detalhes de onde exerceu essa função, infere-se que em órgão público, pelas homenagens recebidas, abaixo mencionadas). É membro do Conselho da AmBev desde 1997. Teve seis livros publicados sobre gerenciamento, com vendas em volume exitoso, tendo recebido homenagens do Governo Federal Brasileiro, do Governo de Minas Gerais e do Município de Belo Horizonte (sem ano informado). Ainda segundo o *site*, "foi o único Latino-Americano eleito pela American Society

Qualidade: a revolução da administração	DEMING, W.E	1990
As sete ferramentas gerenciais da qualidade	MOURA, E.	1994
Controle de qualidade – uma abordagem abrangente	PALADINI, E.P.	1990
Qualidade total, padronização de empresa	CAMPOS, V. F.	1992

Fonte: IFSC, 2012.

Nota-se a apresentação de referências bibliográficas mais antigas que se enquadram em momento histórico de consolidação da reestruturação produtiva, conforme modelo toyotista de gestão, considerando a realidade brasileira. Já a bibliografia apresentada no quadro a seguir, pode-se observar três eixos de conteúdos, alinhados ao conjunto das análises realizadas até o momento sobre este PPC, que são a gestão de processos para o desenvolvimento de produtos, preparo realização e apresentação de projetos dentro das atividades acadêmicas, por sua vez realizadas em equipe, para desenvolvimento da sociabilidade dos alunos.

Quadro 14 - Bibliografia apresentada na unidade curricular Instrumento Gerador III, no PPC do curso Técnico em Mecânica.

Títulos	Autor	Ano
Gestão de desenvolvimento de produtos: uma referência para a melhoria de processos.	ROZENFELD, H. et al.	2006
Manual de planejamento e controle da produção	TUBINO, D.F	1997
NBR14724[55]	Associação Brasileira de Normas Técnicas	-
Manual para a elaboração do relatório de estágio curricular.	GONÇALVES, E.B.	2005
Relações Humanas – psicologia das relações interpessoais.	MINUCUCCI, A.	2001

Fonte: IFSC, 2012.

Encaminhando-se para o final da análise do projeto do curso, são realizados ainda dois destaques. Um corresponde ao item Validação, no qual há uma afirmação ausente nos demais PPCs analisados, que aponta não ser possível realizar validação em unidades curriculares de modo individual, justificando-se que as competências adquiridas pelos alunos são desenvolvidas e avaliadas de modo global, construídas especialmente nos projetos integradores propostos em cada fase do curso. Tal escolha sinaliza a articulação de algum enfrentamento, em tempos de enfática flexibilização nos currículos e programas de curso, conforme visto no Capítulo 3, Parecer CNE/CEB nº 11/12 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99 discutido acima, visando à construção de itinerários formativos e aproveitamento/continuidade dos estudos, como podemos observar a partir da orientação abaixo:

> O aproveitamento de estudos mediante avaliação é encarado pela LDB de maneira bastante ampla: "o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1999, Art.41, p.30).

Outro registro válido de ser ressaltado, relativo à prática pedagógica intencionada no projeto, consiste no contato com os alunos faltantes, por parte do Coordenador do Curso, iniciativa

---

for Quality como "Uma das 21 vozes do Século 21". Fonte: http://www.falconi.com/flcn_author/vicente-falconi-campos/. Acesso em 25 de abril de 2016.

[55] A partir de pesquisa complementar, identificou-se que a norma técnica NBR14724 refere-se à "Informação e Documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. Fonte: http://www.abnt.org.br/pesquisas/?searchword=NBR14724&x=9&y=12. Acesso em 25 de abril de 2016.

essa que pode ser formativa para a instituição, de modo a conhecer motivos para dificuldades no acompanhamento das aulas, por parte dos discentes.

4.2.5 Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica[56]

O Curso de Técnico em Eletrotécnica tem a versão de PPC mais antiga dentre os selecionados para estudo (data de 30/07/2004), com oferta no período noturno, em duas turmas anuais. A carga horária do curso, contando as 400 horas de estágio obrigatório, remonta num total de 1.750 horas, sendo 1.200 horas o mínimo estabelecido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Importa frisar que o catálogo não estabelece a necessidade de realização de estágios ao longo dos cursos, ficando a critério das instituições esta decisão. A partir do Quadro 6, de caracterização dos cursos oferecidos e analisados, chama especial atenção o número de certificações intermediárias estabelecidas para esta oferta, em comparação às demais – eletricista residencial, eletricista predial e eletricista industrial – proposição esta consonante com as diretrizes curriculares presentes no Parecer CNE/CEB nº16/99, ao qual este PPC está vinculado, como se pode observar nos recortes a seguir deste documento, pautado no marco da Reforma da Educação Profissional, Decreto nº 2.208/97:

> Para os efeitos deste parecer, módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. Outros módulos podem ser oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional (BRASIL, 1999, p. 27).
>
> Esses cursos técnicos poderão ser organizados em módulos (artigo 8.º - do Decreto nº2.208/97) e, no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1999, p. 30).
>
> De acordo com esses dispositivos, a educação profissional de nível técnico contempla a habilitação profissional de técnico de nível médio, (artigo 3.º, Inciso II e 5.º), as qualificações iniciais e intermediárias (artigo 8.º e seus parágrafos); e, complementarmente, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização (BRASIL, 1999, p. 30).

O projeto do curso apresenta uma introdução com ponderações sobre os impactos da ciência e da tecnologia em todos os aspectos da vida, inclusive no mundo do trabalho. De imediato, são afirmadas, também, as novas exigências sobre os trabalhadores, como pode ser identificado a seguir:

> A Ciência e a Tecnologia acarretaram mudanças em todos os aspectos da vida humana. Isso nos empurrou para uma nova cultura. Esses avanços interferem diretamente no mundo do trabalho exigindo um novo tratamento na organização e gestão do mesmo, assim como um trabalhador mais crítico, capaz de avaliar esses processos e suas implicações sociais e adaptar-se aos novos desafios (IFSC, 2004, p.3).

A partir deste recorte, pode-se observar uma consciência sobre as relações entre desenvolvimento tecnológico e impactos sobre as relações de trabalho, suas novas formas de organização e gestão e demandas sobre o trabalhador. Entretanto, entende-se que se pode avançar na leitura feita acerca da ciência e da tecnologia, considerando o caráter não neutro das mesmas e a condição de serem produtos sociais, não entidades à parte que, desvinculadas do trabalho e intencionalidade humanos, comandam a vida em sociedade, cabendo adaptar-se aos efeitos que

---

[56] Itens do PPC tratados: Justificativa (introdução, objetivos, perfil profissional de conclusão); Certificações: eletricista residencial, eletricista predial e eletricista industrial; Organização Curricular do Curso: introdução, matriz curricular, competências, habilidades e bases tecnológicas de cada módulo.

causam. Nesse sentido, a associação ao momento histórico da Ciência e Tecnologia como representando necessariamente "avanços" pode ser problematizada à luz das contradições nas quais estão inseridas, propícias do sistema capitalista, como discutido no Capítulo 3.

No transcorrer da abertura do projeto, é apresentado um histórico do curso, ao longo das décadas de sua existência, na relação com o mercado de trabalho em subitem chamado "Histórico do mercado de trabalho x Evolução do Curso Técnico de Eletrotécnica" (IFSC, 2004, p.3). São apontados períodos de adaptações e ajustes até a década de 1990, quando pelas novas dinâmicas do mercado, de difícil compreensão, segundo o PPC, o planejamento do curso precisou ser mais uma vez revisto. Em mais um retrato da realidade, o projeto afirma que por determinação legal e por necessidade a Educação Profissional passou por grandes alterações, diante da redução de empregos públicos e de postos de trabalho nas indústrias, do aumento dos processos de terceirização de serviços, de forte uso da automação industrial e abertura quanto às importações. Trata-se, assim, de um panorama claro do processo de reestruturação produtiva, com o avanço da liberalização econômica e um conjunto de flexibilizações na organização e gestão do trabalho.

Nesse contexto, foi organizado pelo grupo de professores do curso, em meados dos anos 1990, um seminário para revisão da proposta formativa, com o objetivo claro de fazê-la "para atender com mais eficiência às novas necessidades deste mercado em profusão". (IFSC, 2004, p.4). Com a participação de representantes de grandes, médias e pequenas empresas, docentes, alunos egressos e matriculados, supervisores de estágio, SENAI, SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), entre outros, foram levantados demandas e direcionamentos para as modificações no projeto do curso, quanto ao que se enxergava necessário de ser mantido, acrescentado ou modificado. Destaca-se, dentre eles: a formação de um técnico generalista, que abrangesse "da produção ao consumo de energia, do projeto à execução e manutenção de instalações elétricas" (IFSC, 2004, p.4); a inserção das novas tecnologias na consolidação da formação de base tecnológica; a valorização da capacidade comunicativa, de liderança, de resolução de problemas, junto com a formação técnica; a visão do todo dos sistemas, a necessária ação de empreender dos profissionais, bem como a sintonia com as novas tendências do mercado globalizado, além de se ter consciência ambiental. Não são apresentados maiores detalhes, neste momento, do que se traduz por esta consciência e a serviço de que e de quem ela deve ser considerada.

Uma característica do curso enaltecida no seminário, no sentido de ser valorizada e mantida – posto ser propícia ao modelo de reestruturação produtiva, então em franca crescimento – correspondia à "grande facilidade de adaptação às diferentes áreas de atuação e atividades" solicitadas ao técnico formado pela instituição (IFSC, 2004, p.4). Alinhada a estas concepções e direcionamentos, vale destacar um trecho do Parecer 16/99, que cobre, com bastante aproximação, as conclusões levantadas pelos proponentes do projeto do curso:

> Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora (BRASIL, 1999, p. 33).

O objetivo do curso, elaborado a partir do cenário de retração da contratação nas indústrias, com a crescente automação dos processos produtivos e crescimento do setor de serviços, foi assim objetivado:

> Formar o profissional técnico para atender às demandas apontadas pelas pesquisas e estudos, que indicam a necessidade desse profissional para o parque fabril, os setores comercial e de prestação de serviços e para atuar em empresas públicas, autarquias, de economia mista e empresas privadas da área de engenharia, projetos e instalações elétricas (IFSC, 2004, p.6).

Para elaboração do perfil profissional de conclusão, foram realizadas quatro atividades diferentes, contando com a participação de supervisores de estágio e de todos os professores do curso, com a consulta aos dados da Pesquisa da Atividade Econômica Regional (PAER-2000) para o estado de Santa Catarina, aos relatórios de estágios e aos perfis profissionais registrados no Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho. Na atividade realizada junto aos professores para construção do perfil profissional, chamou especial atenção, por dois motivos, a orientação apresentada aos docentes diante da tarefa: que construíssem o perfil para "o novo curso sob a ótica da reforma da educação profissional" (IFSC, 2004, p. 7).

O primeiro motivo refere-se à indicação de certa resignação à "ótica" da reforma, encarada por muitos pesquisadores e educadores, de base crítica, como um retrocesso na formação da classe trabalhadora, posto desvalorizar a formação ampla e de base integral para sacramentar a dualidade historicamente presente nesta modalidade de ensino. O segundo deles é a identificação do recorrente uso dos termos "novo", "nova educação" – nesse em outros PPCs, como visto anteriormente –, expressando um entendimento de novidade, de ineditismo e fazendo pensar sobre o impacto que teve para os docentes, e até mesmo para a instituição, a implementação da reforma da educação profissional, com a obrigatoriedade da divisão entre Ensino Técnico e Educação Básica e com a demanda pelo trabalho a partir de competências profissionais, reverberações exploradas na pesquisa de Coelho (2012). Guardando-se os interesses em jogo, as motivações político-ideológicas da reforma e suas manifestações pedagógicas, percebe-se que foram deixadas marcas profundas nos educadores e na organização dos cursos, e que o discurso de novidade foi absorvido como um dado, ecoando as disposições dos Pareceres Nº 16/99 e Nº 33/00 (este trata do novo prazo final para o período de implantação das diretrizes dispostas no Parecer 16/99)[57], quando afirmam que:

> A proposta do Ministério da Educação de **novas Diretrizes** Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, encaminhada a este Conselho Nacional de Educação (CNE) [...] (BRASIL, 1999, p.1.Grifos nossos).
>
> Todos os que trabalharam arduamente, no corrente ano de 2000, na organização desta **nova educação profissional** de nível técnico sentiram as reais dificuldades desta tarefa.(BRASIL, 2000, p. 3. Grifos nossos)
>
> Como resposta a este desafio [de exigência de profissionais de novo tipo], escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, **atendendo novas áreas** e elevando os níveis de qualidade da oferta. As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam **novas competências** relacionadas com a **inovação**, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por **novas tecnologias** da informação (BRASIL, 1999, p.4. Grifos nossos).
>
> A preparação para profissões técnicas, de acordo com o § 2.º do artigo 36 da LDB, poderá ocorrer, no nível do ensino médio, após atendida a formação geral do educando [...], dando **nova dimensão à educação profissiona**l, como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva. (BRASIL, 1999, p.11. Grifos nossos).
>
> Este conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de **novos conteúdos**, de **novas formas** de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver **problemas novos** (BRASIL, 1999, p.25. Grifos nossos).
>
> Ressalte-se que a **nova legislação**, ao possibilitar a organização curricular independente e flexível, abre perspectivas de maior agilidade por parte das escolas na proposição de cursos.

[57] Esta reflexão alinha-se ao texto de Soares (2004), apresentado no capítulo 1, que discute a intensificação da regulação sobre os currículos de formação de técnicos, dentro de uma tendência internacional de desenvolvimento de modelos centralizados, voltados a competências e não a conhecimentos, ao desempenho e não à qualificação, com mecanismos de coerção na adoção deste modelo, respaldados por documentos oficiais que apregoam serem calcados em mudança de paradigma.

> A escola deve permanecer atenta às **novas demandas** e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas (IFSC, 2004, p. 28. Grifos nossos).

Tendo três certificações intermediárias, mais a habilitação de Técnico em Eletrotécnica, esta mediante a integralização de toda a carga horária do curso com o estágio obrigatório, o PPC apresenta o perfil profissional corresponde a cada possibilidade formativa. São estabelecidas, assim, responsabilidades técnicas gradativas, bem como o trabalho com projetos e instalações de níveis maiores ou menores de tensão elétrica. O perfil final do técnico é ampliado, conforme as demandas levantadas e expostas acima, agregando a gerência de recursos humanos e as várias fases do trabalho com instalações elétricas e redes de comunicação. Na apresentação de todos os perfis intermediários, um destaque, está presente a afirmação de que este trabalhador "possui capacidade empreendedora para atuar na prestação de serviços", movimento consonante com as novas dinâmicas do capital (IFSC, 2004, p.7 e 8).

O tópico acerca da organização curricular do curso, em seu texto de abertura, traz algumas ponderações sobre o que se buscou na elaboração do projeto e sobre o entendimento quanto ao papel social da educação, na visão do grupo proponente. Segundo o texto, houve uma busca em se equilibrar a valorização das dimensões técnicas e humanas, considerando as implicações das mudanças tecnológicas nos processos produtivos, mas também nos processos políticos e sociais, alterando consciências. Nesse sentido, é explicitado o papel da educação de "contribuir para a compreensão dos processos sociais", de modo "que desvende o meio em que vivemos, dando-nos condições de avaliá-lo e (re)pensá-lo" (IFSC, 2004, p. 12). Na continuidade, há citação direta do Parecer 16/99 que indica a necessária formação para compreensão dos processos produtivos, domínio operacional baseado em saber tecnológico e mobilização de valores necessários para realizar decisões. Novamente, reafirma-se a importância, para este plano de curso, a dimensão humana e cidadã, além da formação técnica, numa atuação criativa, com respeito aos valores políticos, éticos e estéticos. Chama especial atenção nas colocações do projeto, a exposição do que o grupo entende como cidadania, utilizando-se de referência bibliográfica e se diferenciando, em relação aos demais projetos, na preocupação de apresentar o lugar do qual se utiliza este termo[58].

Considera-se ainda válido destacar, nas elaborações anteriores, a visão do papel social da educação, atrelado à alteração de consciências e elevação da compreensão da sociedade, de modo a poder repensá-la. Buscando-se a consonância destes entendimentos na materialidade da matriz curricular do curso, observa-se que das 30 unidades curriculares propostas, cinco referem-se a conteúdos oriundos de áreas não preponderantemente técnicas, como Português, Administração (Empreendedorismo e Gerência Empresarial), Segurança do Trabalho e da abordagem CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade), sublinhando-se a última por representar uma abertura que se diferencia, em comparação aos demais cursos pesquisados. Sendo um projeto de curso mais antigo (2004), possivelmente seguiu orientações específicas da época para a estruturação do texto, notando-se, assim, não haver detalhamento dos conteúdos e das referências de cada unidade curricular individualizada. Há, entretanto, o que é chamado no projeto de "Matriz de Evidência", composta por um quadro que organiza o curso em 10 eixos temáticos, juntamente com a competência evidenciada, como abaixo, numa reprodução parcial, porém de ordem mantida:

---

[58] Para esclarecimento da concepção que sustenta a referência à cidadania, são as palavras do PPC: "É relevante dizer que cidadania para nós implica 'conhecer os direitos e obrigações de cada um, em pensar por si próprio, ter uma visão crítica da sociedade na qual se vive, especialmente a disposição de transformar a realidade para melhor' (KRASILCHIK, 1987, p. 81, *apud* IFSC, 2004, p. 12). Ainda que o termo "melhor seja vago, afinal é razoável a determinante questão "melhor para quem?", aliado à "visão crítica da sociedade", se considerada num ponto de vista radical, pode-se apontar para caminhos da transformação social.

Quadro 15 - Matriz de Evidência dos Eixos Temáticos Empreendedorismo, Segurança e Higiene do Trabalho, Comunicação e Expressão e Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Eixo Temático	Competência Evidenciada
Empreendedorismo	Postura empreendedora e capacidade de gerir seu negócio.
Segurança e Higiene do Trabalho	Capaz de avaliar as condições de segurança do seu trabalho.
Comunicação e Expressão	Capacidade de ler, entender e expressar suas ideias.
Ciência, Tecnologia e Sociedade	Capacidade de compreensão da influência e interferência da ciência e tecnologia na sociedade

FONTE: IFSC, 2004, p.34

Mesmo com a abertura, expressa na escolha curricular, de oferecer uma disciplina que anuncia a compreensão relacional da ciência, da tecnologia e da sociedade – o que, inclusive, indica uma brecha na ênfase voltada ao mercado, colocada já no início do projeto – a forma em que é sintetizada a competência evidenciada, expressa no quadro, sugere uma abordagem linear da relação CTS. Assim, do modo como colocado, leva a entender que à passiva sociedade caberia compreender a influência da ciência e da tecnologia nela, como se estas fossem autônomas, não fossem partes integrantes, interdependentes e que se modificam reciprocamente, numa totalidade social. Contudo, cabe ponderar, a informação colocada permite uma análise somente aparente, posto não haver no projeto maiores detalhamentos das disciplinas.

Se, por um lado, as nuances do trabalho dentro dessa abordagem ficaram de difícil captura, o projeto trouxe, por outro lado, de forma listada as competências, habilidades e bases tecnológicas a serem desenvolvidas módulo a módulo. Neste arrolamento, pôde-se observar a repetição, em todos eles, de competências e habilidades voltadas à coordenação ou trabalho em equipe e ao desenvolvimento de "iniciativa própria e espírito de liderança". Em três módulos é apontada a competência de domínio de técnicas de relacionamento interpessoal e, em todos eles, o imperativo de "ser empreendedor" e/ou "desenvolver postura empreendedora", tendo o último módulo especial caráter gerencial. Possivelmente, porém, a palavra mais repetida seja "equipe", às vezes inserida mais de uma vez em cada módulo, ênfase essa que provoca a pensar numa educação não somente para o espírito de colaboração, mas para o consenso, especialmente se forem levadas em consideração as colocações acima, de valorização de trabalhadores adaptáveis e prontos na busca por soluções diante das demandas produtivas e de mercado.

Em termos de questões metodológicas, previstas no PPC, há a ênfase na realização de projetos integradores ao longo do curso que têm como objetivo a interligação dos conhecimentos trabalhados nos módulos de forma contextualizada e interdisciplinar. A organização modular, com agrupamento de conhecimentos, é apontada como facilitadora na realização de mudanças no currículo, "atendendo a um dos preceitos da flexibilidade que seria o da contextualização com o mundo do trabalho" (IFSC, 2004, p.29). Tal intenção, embutida na estratégia de estruturação do curso em módulos, realmente, afina-se ao reiterado princípio da flexibilidade defendido no Parecer 16/99, o qual, inclusive, aponta o princípio da interdisciplinaridade como um dado, relação posta de forma direta, que careceria de estudos mais aprofundados para ampliar sua compreensão (BRASIL, 1999, p. 27). Quanto ao substrato, contudo, da maleabilidade dos cursos, vale lembrar o entendimento de Duarte (2001), de, diante da sociedade em acelerada mudança, formar para a provisoriedade dos conhecimentos, para a flexibilidade e modificabilidade dos postos de trabalho e luta contra o desemprego, sendo, inclusive, o aprender a aprender uma ferramenta de competição nesse sentido.

O último item estudado, "da Avaliação da Aprendizagem e Promoção", manifesta que "deverão ser avaliados os conhecimentos, as habilidades e as atitudes dos alunos no desempenho de suas atividades" (IFSC, 2004, p. 32), algo pertinente à pedagogia das competências[59] adotada nos

[59] Para os efeitos do Parecer nº16/99, competência profissional está assim definida:"[...] a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (BRASIL, 1999, P.33). Tal elucidação vai ao encontro do debate que tem apontado para

documentos norteadoras das propostas formativas. O destaque a ser feito, contudo, consiste na avaliação de atitudes e, assim, nas formas de se operar o consenso em torno de um modo de ser padrão, ajustado e valorizado. Fica a questão de quais parâmetros se estabelecem ao intencionar formar um trabalhador crítico e criativo, atributos tão reiterados nos documentos pesquisados acima, mas reiteradamente, também limitados pelo objetivo de formação da capacidade adaptativa dos sujeitos, para subordinação à lógica de funcionamento do capital (DUARTE, 2001).

A seguir, para finalização deste capítulo, são apresentadas amarrações sobre a discussão realizada, mediante a análise dos PPCs em articulação com o referencial teórico considerado.

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIAL ANALISADO:

O estudo realizado sobre os projetos de curso permitiu a identificação de alguns pontos com os quais se pode dialogar, na compreensão das propostas de formação dos trabalhadores e fundamentos conceituais a que se remetem, à luz da grande intenção, de fundo, de compreender a realidade rumo à transformação deste "mundo antagônico ao humano e à vida" (IASI, 2011, p.9). Um primeiro destaque consiste na Pedagogia das Competências, referencial presente em todos os projetos analisados, levando ao debate subjacente do que este modelo representa, sintetizando tendências para além do campo da Pedagogia. Frequentemente articulado à locução "ser capaz de" e com ênfase na *performance* dos alunos, como aponta Ramos (2002b), às vezes num tom mais imperativo, outras vezes menos, observa-se, dessa forma, os preceitos ligados ao paradigma do aprender a aprender, com foco nas metodologias propiciadoras de descobertas, sob a tônica de construção dos conhecimentos pelos alunos. Tal observação remete a um alerta necessário, realizado por Duarte (2001), sobre o recuo da função do ensino e da especificidade do trabalho escolar. São meandros, assim, do processo de desvalorização deste espaço, na socialização de conhecimentos historicamente acumulados, num tom de provisoriedade do saber e de "necessária" capacidade adaptativa do currículo e dos sujeitos às rápidas mudanças nos processos produtivos.

Desta forma, veiculando a mensagem de autossuficiência em aprender como uma arma na luta contra o desemprego, por exemplo, como discutido nas ponderações sobre o processo de rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano – ou como uma alternativa diante da possível relatividade da mediação escolar, ou ainda como uma forma de autonomia da classe trabalhadora – ao retirar valor e legitimidade da transmissão dos conhecimentos mais ricos e desenvolvidos produzidos pela humanidade, nas diversas áreas da formação humana, retira, também, as ferramentas reais para a elevação das consciências e emancipação da classe diante da lógica do sistema a que estão sujeitos e que, ideologicamente, os põe no lugar determinístico de não lhe restarem alternativas exceto a aceitação. Vale, novamente, lembrar das discussões de Duarte (2001) que apontam não haver uma relação de dependência entre a autonomia intelectual e o ato de aprender sozinho, este posto como finalidade máxima da mediação pedagógica. Assim, na contramão do aprender a aprender como um princípio educativo, o autor defende o ensino e acesso às formas mais elevadas do conhecimento socialmente produzido existente.

Nesse sentido, é razoável pensar que a escola, muito embora recorrentemente colocada e sentida, no senso comum, num lugar de abandono, é bem protegida nesta posição de relativa desvalorização, posto que sua mediação, na formação dual dos trabalhadores e suposto equilíbrio social, ainda interessa ao capital (ANTUNES, C., 2016). Assim, cabe refletir que, como visto no capítulo 2, se na pedagogia tradicional a ênfase para essa equalização social estava no *aprender*, na pedagogia nova no *aprender a ser* e, na pedagogia tecnicista, estava no *aprender a fazer*, na pedagogia das competências, paradigma que mescla correntes pedagógicas de base não crítica, a ênfase é no aprender a ser empregável e a empreender, em última análise para sobreviver, atrelado à nova roupagem da TCH. Consiste, assim, num *saber ser fazendo* ou *saber fazer sendo* um

---

as aproximações e afinidades entre os moldes do processo produtivo, manifestas na pedagogia das competências, conforme discussão realizada no Capítulo 3 deste trabalho.

trabalhador de novo tipo. Pode ser emblemático o trecho a seguir, retirado de um dos PPCs analisados, que – além de enunciar o interesse nos comportamentos de professores e alunos, conforme a reforma da EP – aponta para a centralidade do paradigma das competências na composição de sua matriz curricular, fazendo refletir sobre uma possível relação de oposição entre trabalho, em sua dimensão ontológica, como princípio educativo *versus* competências como princípio educativo. Segue o recorte do texto:

> O deslocamento das matrizes curriculares para as competências como princípio central do novo processo de preparação para o trabalho exige que a avaliação esteja alinhada a essa nova proposta. A Reforma da Educação Profissional não se limita à reestruturação curricular, pretende interferir na orientação comportamental de professores e alunos (IFSC, 2014d, p.47).

Nesse sentido, como um contraponto, vale a elucidação de Frigotto (2011, p. X[60]) acerca do trabalho como princípio educativo o qual

> Não deriva de um princípio moral ou metodológico, mas do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, portadores de necessidades vitais imperativas e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Por isso, é fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida, é comum a todos os seres humanos. Evita-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. [...] O trabalho como princípio educativo, então, não se reduz a técnicas didáticas ou metodológicas no processo de aprendizagem, mas um princípio ontológico e ético-político, ainda que este possa constituir-se em estratégia didático-pedagógica.

Observou-se, também, na maioria dos PPCs, a ocupação de espaço, dentro formação pública, pela iniciativa privada, dado o peso destinado às requisições dos empresários na (re)formulação dos cursos, numa relação de dominância das necessidades do mercado na composição dos currículos, dentro de uma lógica adaptativa aos processos produtivos, sob a direção do capital. Tal direcionamento colocado à educação profissional na sociedade burguesa atende, por outro lado, a uma das funções sociais da escola de formar força de trabalho para a reprodução do mercado, como alerta Tonet (2016). Também se pode ver, nessa linha de raciocínio, em todos os projetos, a presença de conteúdos e/ou competências ligadas ao empreendedorismo, num tom imperativo em alguns momentos, tônica esta coerente com a necessidade real do trabalhador, dentro do sistema e do desemprego estrutural por ele gerado, de sobreviver.

Conforme Neves e Pronko (2008), outra função estabelecida para a escola e verificada nos PPCs, de um jeito mais sutil, em alguns momentos, e mais explícito, em outros, consiste na formação para a coesão social, num contexto de arrefecimento político das disputas de classe. Em alguns casos, identificou-se o uso de palavras e termos que, longe dos conceitos que os sustentam, tornam-se esvaziados e imprecisos, especialmente, quando não se desdobram na materialidade da organização curricular do curso. "Atuar como cidadãos" e expressões afins, como atuação com ética e responsabilidade social – presentes, também, nas diretrizes curriculares – são termos que cabem perfeitamente à manutenção da ordem burguesa, numa sociedade desigual, em que cada classe opere e seja produtiva em seu "devido" lugar.

Outro ponto frisado, em alguns PPCs, que indica se aproximar da formação para o consenso, reside na ênfase dada ao trabalho em equipe e no desenvolvimento de competências associadas aos relacionamentos interpessoais, que não deixa de ter presente um discurso conciliatório e de formação para a adaptação. Tal direcionamento alinha-se à formação dentro da racionalidade pragmatista do capital, que, em consonância com os padrões de reestruturação produtiva, intensifica as requisições sobre características subjetivo-comportamentais dos trabalhadores, como flexibilidade, adaptabilidade, trabalho em equipe, iniciativa, motivação, criatividade, além do

---

[60] Esta forma de paginação é assim apresentada no prefácio do livro, da qual esta citação foi retirada, cuja referência completa é encontrada nas Referências deste trabalho.

preparo para o trabalho com uso de aparatos tecnológicos, crescentemente, mais sofisticados e enfático apontamento para a resolução de problemas.

Dentro desse quadro, a visão de tecnologia observada nos textos, não só direcionada ao uso de maquinário técnico, mas aos processos didático-pedagógicos dos cursos, por meio de expressões como "avanço tecnológico", aproximam-se de interpretações determinísticas da tecnologia, num bojo de *fetichismo* tecnológico. Assim, tais objetos são colocados como autônomos e independentes, quando não acima e na frente, da realidade de produção social e acúmulo histórico na qual se forjam, atribuindo-lhes uma neutralidade e isenção que não têm, bem como poderes que, em si, também não possuem (LIMA FILHO e GARCIA 2010; LIMA FILHO, 2011).

Ainda considerando os mecanismos de aproximação das demandas do mundo produtivo com a educação, observou-se a tendência a uma formação generalista, com saídas intermediárias ou não, que serve com pertinência à perspectiva da polivalência, presente já desde o Parecer nº16/1999 e mantida no Parecer nº11/2012, posto que se espera do profissional estar preparado para as constantes mudanças nas atividades, relações e organização do trabalho. Dentro dessa lógica, trabalhadores polivalentes, flexíveis, adaptáveis, com iniciativa para a resolução de problemas e que, para tanto, mobilizem e integrem conhecimentos e habilidades de todas as naturezas que servirem à vida produtiva, configuram um perfil bastante adequado às necessidade de expansão do capitalismo contemporâneo, valendo a reflexão de Kuenzer (2002, p.82), de que

> A análise do exercício laboral e da formação dos chamados trabalhadores flexíveis mostra que, embora presente no discurso a recomposição da unidade, nunca estiveram tão distantes da prática o poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente. Pelo contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Do que se conclui que, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica.

A importância da articulação dos saberes, já presente com força desde o Parecer 16/99, foi um dos movimentos observados em praticamente todos os PPCs, especialmente, traduzidos sob a forma de Projetos Integradores. Ainda que este princípio e metodologia de trabalho pedagógico possam se direcionar, sobretudo, ao aprimoramento técnico da capacidade produtiva dos trabalhadores, sem necessário avanço na formação para uma compreensão crítica do mundo do trabalho, entende-se que esta prática pode favorecer o movimento de ampliar a leitura da realidade, num processo, também de qualificação da mediação pedagógica.

Por meio da análise realizada, a partir das ênfases colocadas nos projetos, dos movimentos para a elaboração dos documentos, da constituição das matrizes curriculares, dos órgãos consultados e dos referenciais utilizados para justificação da oferta, identificou-se uma forte articulação das propostas formativas com os interesses de mercado. Observou-se, ainda, exposições que demonstraram clareza quanto ao movimento do capital nas últimas décadas, às alterações nos processos industriais e ao crescimento do setor de serviços. Contudo, as aproximações explicativas da realidade não se ocuparam de superar a ótica da constatação em direção a um entendimento analítico dos motivos e relações de causalidade na constituição destes cenários.

Tampouco, vale acrescentar, identificou-se elaborações de crítica às crescentes demandas do capital sobre os trabalhadores, não sob o viés da qualificação da atuação profissional, mas dos mecanismos de se continuar alimentando, sem resistências efetivas, um sistema que, para sua manutenção, necessariamente, conta com indivíduos desempregados, subempregados, em trabalho informal, amistosos frente às flexibilizações trabalhistas e que, amparados inclusive pelas pedagogias do aprender a aprender, tragam para si a responsabilidade por ter um perfil que agrade, ou não, ao mercado, numa tônica altamente competitiva. Nesse sentido, vale o alerta de Kuenzer (2002, p.90) de que "não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado".

Entende-se que um passo foi dado pelo projeto do curso de Eletrotécnica, na direção de ampliar a formação dos trabalhadores no ensino subsequente – por princípio comprometido, precipuamente, com a preparação para exercício de atividades profissionais em nível técnico[61], realidade que não se pode ignorar. Em sua organização curricular, relembrando, foi afirmada a intenção de equilibrar as dimensões técnica e humana na formação e, no conjunto de suas disciplinas, introduziu Português e tópicos sobre a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade. Nas proporções materializadas no projeto e por meio de sua redação, seria impreciso apontar que o equilíbrio almejado tenha sido alcançado ou mesmo que a Unidade Curricular CTS estaria sendo trabalhada dentro da perspectiva da totalidade e historicidade destes elementos. Contudo, ainda assim, considera-se um caminho de abertura para a entrada de discussões de fundo crítico no curso, quanto à realidade social e à estrutura produtiva.

Mesmo se observando repetições de textos entre os projetos analisados – apontando para a reflexão sobre a forma na qual estes documentos são construídos, institucionalmente – alguns diferenciais puderam ser notados, como o colocado acima. No PPC de Eletrônica, conforme discutido, destacou-se o entendimento da Educação como caminho propício para a sociedade se interrogar, sinalizando uma possibilidade de diálogo que questione a sociedade tal como constituída. Ideia similar é apresentada no projeto de Eletrotécnica, ao indicar a compreensão do papel da Educação em desvelar o mundo propiciando ferramentas para repensá-lo.

Voltando ao PPC de Eletrônica, um destaque a ser feito consiste na prática pedagógica de destinar uma noite semanal não para aula formal, mas para outras atividades que o estudante trabalhador não poderia participar em outros turnos e tempos, por questões objetivas de vida, sem reduzir a carga horária total das atividades de ensino. No PPC de Mecânica, um diferencial, quanto aos demais projetos, consistiu no compromisso estabelecido e registrado no documento, de que o coordenador do curso fará contato com os alunos faltantes, prática esta que pode auxiliar a instituição na compreensão dos processos que favorecem ou prejudicam a frequência dos alunos às aulas.

No projeto de Meteorologia, observou-se a acentuação de uma autoria própria no documento como um todo, tendo-se alguns esclarecimentos didáticos, ao leitor leigo, de especificidades da área. Já no PPC de Agrimensura, verificou-se, na justificativa da oferta, uma ênfase na busca de dados do universo produtivo junto aos sindicatos afins à área, movimento de pesquisa que se diferenciou quanto à natureza das fontes de consulta, especialmente de cunho privado, nos demais PPCs.

A partir destas leituras, algumas questões se erigiram em função da não localização de proposições e debates diretos, nos documentos lidos, relativos à formação política dos trabalhadores, no sentido de elevação de suas consciências quanto ao seu lugar no sistema capitalista, como uma necessidade central ao processo de transformação da realidade social. Por outro lado, entende-se, também, que esta é uma ausência presente posto o fundo político dos movimentos de conformação da classe diante das novas dinâmicas do capital. Contudo, notou-se que os projetos dos cursos apresentam buscas por alternativas pedagógicas que atendam, com consistência, às intenções formativas colocadas, sendo, assim, razoável a síntese de que o avanço do debate didático-pedagógico tenha caminhado a passos mais largos do que o do debate político-pedagógico nas proposições de formação dos trabalhadores.

Dada esta observação, parecem plausíveis, assim, questionamentos que procurem a materialidade da ausência e que levem a pensar, por exemplo, sobre quais os espaços/mediações têm contribuído para o avanço do debate político na instituição, inclusive dos próprios educadores. Assim, pergunta-se: Quais mediações os elaboradores dos projetos têm para ir além da formação técnica dos alunos, considerando que as orientações normativas são difusas e dispersas nas discussões teórico-metodológicas com relação à formação no ensino técnico profissional? Qual o tempo-espaço para os educadores (sejam professores, sejam técnicos em educação) desenvolverem

[61] Levantou-se esta tendência reforçada pela análise do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, anteriormente apresentada (BRASIL, 2012d; BRASIL, 2014b).

discussões de perspectiva contra-hegemônica e serem formados para pensar a relação escola e sociedade a partir da ótica crítica? Enfim, estas são algumas questões consideradas importantes para a mediação das discussões sobre as contradições e disputas na relação capital-trabalho, que se materializam nos PPCs, bem como limites e possibilidades político-pedagógicas dentro do sistema, mas visando a luta pela sua superação. Nesse sentido, embora os projetos de cursos não mencionem de forma direta o PPI do IFSC, pode-se observar consonância dos textos com indicações colocadas no documento institucional maior, com especial destaque para o ensino de competências, com seu uso de metodologias ativas ditas para sustentar a perspectiva de construção do conhecimento e com a formação de sujeitos ativos, críticos e dinâmicos.

Tendo estas análises presentes, o próximo e último capítulo visou ampliar a compreensão dos referenciais e determinações na elaboração dos PPCs, a partir do contexto e mediações que professores envolvidos no processo trouxeram, por meio de entrevistas semiestruturadas, em caráter de depoimento.

5 OS PROFESSORES EM DIÁLOGO COM PPCS: DAS DISCUSSÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS AO DEBATE POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO.

5.1 INTRODUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

A análise dos projetos de curso, realizada anteriormente, tornou possível a elaboração de algumas sínteses colocadas ao final do capítulo 4, as quais buscaram refletir sobre as principais considerações apontadas ao longo do texto. Levando em conta um dos objetivos propostos, de "compreender o contexto de produção dos projetos de curso e premissas consideradas neste trabalho, à luz da análise dos PPCs, por meio de entrevistas com educadores diretamente envolvidos em sua elaboração" e, ainda, considerando o volume do material obtido pelas falas dos entrevistados, optou-se por condensar a análise desses dados em um capítulo à parte e posterior à apresentação e discussão dos PPCs.

Dentro do viés de ampliação do entendimento dos documentos, as entrevistas foram propostas num caráter de depoimento dos professores, norteadas por roteiro preparado de antemão (ANEXO II), porém, de fala livre acerca dos temas questionados. O material obtido, por meio desta atividade abriu várias possibilidades exploratórias de seus conteúdos, posto, inclusive, o longo percurso de todos na trajetória docente, com envolvimento em diversas atividades no âmbito institucional. Entretanto, atentando à intenção de dimensionar a exploração do material em consonância com os objetivos propostos, a necessidade de realização de recortes e extração delimitada das falas se fez presente.

Diferentemente do capítulo anterior, o diálogo com o material levantado ocorreu em torno dos assuntos oriundos das falas dos entrevistados, sem a divisão por curso, mas articulados com as sínteses gerais apresentadas ao final do capítulo 4. Atendendo ao objetivo de se apreender elementos contextuais da produção dos projetos, as ideias sistematizadas consideraram, ainda, conteúdos que contribuíram na elucidação de respostas, que confirmam, ou não, as ponderações levantadas no capítulo anterior ou que apontaram para outros questionamentos destacados nas entrevistas, porém não nos PPCs.

Também de modo diferente ao apresentado anteriormente, este capítulo não se ocupou da articulação com os fundamentos teóricos de forma precípua, considerando que este movimento foi realizado na análise dos projetos, que por sua vez, sustenta o texto a seguir. Por ter se configurado num texto corrido e único, sem pausas, alguns termos estão destacados em negrito, para identificação do tópico principal tratado no momento, possivelmente facilitando a leitura desta seção. Ao final do capítulo serão apresentadas amarrações gerais sobre ele e a articulação destes conteúdos ao texto produzido no trabalho, como um todo, será retomada nas considerações finais desta dissertação.

As entrevistas tiveram duração média de uma hora e dez minutos, realizadas nas dependências do próprio IFSC, pela existência de salas propícias para este tipo de trabalho e pelo fácil acesso à instituição por todos os envolvidos. A identificação dos entrevistados ocorreu mediante o uso de letras e, no intuito de intensificar a preservação de suas identidades, considerando que foram apenas cinco participantes, optou-se por não explicitar o sexo deles, nem o curso específico que atuam, dentro do universo dos cursos pesquisados.

Os entrevistados foram escolhidos pelo critério principal de trabalho direto na elaboração dos projetos dos cursos e disponibilidade para participação na pesquisa. Todos estão na instituição como docentes há mais de dez anos (espectro que variou de 13 a 40 anos de docência) e o tempo de convívio com o instituto se prolonga para três dos entrevistados, considerando que foram alunos no mesmo local, em cursos vinculados às suas áreas de atuação hoje. Dos cinco participantes, quatro são formados em Engenharia e dois destes têm formações ligadas à Educação, além do bacharelado. Também se pôde observar que todos os docentes exercem ou exerceram cargo de gestão durante a elaboração ou vigência do projeto do curso em que atuam, experiência relativamente comum entre os professores da instituição, de envolvimento com cargos, sobretudo, de coordenação de curso[62].

[62] Dado oriundo de observação empírica, reiterado pelos dados pesquisados.

Os participantes aceitaram, prontamente, contribuir com a pesquisa, mediante contato telefônico inicial, seguido de troca de *e-mails*, para combinações sobre a realização da entrevista e acréscimo de informações acerca da investigação, incluindo uma carta-convite assinada pela pesquisadora e professora orientadora do trabalho. Após a conclusão desta atividade, transcrição dos depoimentos e de releituras do material, identificou-se núcleos temáticos em torno dos quais se manifestaram as falas dos participantes, associados ao próprio roteiro orientador da entrevista. Estes temas foram assim identificados, alguns com íntima relação entre si:

- **Formação e atuação profissional** do entrevistado.
- **Premissas para o trabalho de elaboração dos PPCs:** concepções de fundo; pressupostos; motivação para a (re)elaboração do projeto; motivações para atuar no ensino subsequente; visão do papel institucional; metodologia de desenvolvimento dos projetos; princípios político-pedagógicos.
- **A formação no ensino técnico subsequente:** perfil dos alunos; visão de perfil do curso; características dessa formação; contrastes com o Ensino Técnico Integrado; tempo de duração do curso.
- **Contexto de influência e de produção dos PPCs:** materialidade da história e constituição dos cursos; Reforma da Educação Profissional e suas marcas; condições de trabalho; perfil docente; materialidade institucional; dificuldades apontadas.
- **Formação de professores:** mediações institucionais; necessidades e lacunas apontadas.
- **Ações didático-pedagógicas:** alternativas didático-pedagógicas encontradas para a formação dos alunos; determinações institucionais.
- **Sugestões levantadas** pelos entrevistados para o desenvolvimento dos cursos e/ou da pesquisa.

Para sistematização textual, contudo, dois tópicos, dentre os apresentados acima, aproximaram-se, com mais ênfase, dos objetivos traçados para a utilização deste material. São eles os núcleos temáticos "premissas para o trabalho de elaboração dos PPCs" e "contexto de influência e de produção dos PPCs". Deles, não de forma exclusiva, mas principal, emergiram os elementos centrais para o que se entendeu ser uma análise situada dos projetos, compondo um conjunto de referenciais determinantes nas projeções formativas dos cursos, ou seja, as premissas do trabalho, associadas ao seu contexto de elaboração. Outros conteúdos, vinculados aos demais tópicos também foram incluídos na análise, contudo, para complementações elucidativas dos dois tópicos centrais e apontamentos para investigações e debates futuros.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A realização das entrevistas permitiu a ampliação do entendimento de processos ligados ao desenvolvimento dos PPCs, bem como a identificação e apreensão de alguns elementos não explicitados e/ou capturados mediante análise destes documentos. Um destes aspectos consistiu na maior elucidação da forma como os projetos foram e estão sendo construídos, observando-se que os grupos tem se articulado e discutido em coletivo as propostas. Se não em todo o processo, pôde-se identificar que há a participação livre e aberta, em momentos estabelecidos para tanto, de todos os docentes do curso, como pode ser visto nos trechos a seguir:

> Todo o projeto foi montado no coletivo. Item por item. Às vezes tinham discussões, "porque, ah isso aqui vai ser dado em 10 minutos, 20 minutos, ou em uma hora", então a discussão leva quatro horas e não se chega à conclusão que é aquilo que vai ser dado naquele momento, não vai ser dado, vai se cobrado, não vai ser cobrado. [...]. Então, tudo isso é conversa. Conversa, conversa, conversa. E às vezes briga, né (risos), principalmente por causa de mim. É debate, é debate. [...] E aí cada semestre e cada turma é diferente, [...]tem que ser ajustado. [...] E aí procurando que todos venham aqui contribuir com isso (Docente A).
>
> No nosso departamento a gente [comissão de rediscussão do projeto] trabalhou livre com os

> colegas, mostrou a visão. O grupo estava bem enfocado e o grau de liberdade era grande. [...] Essa discussão também teve o seu momento coletivo, em que a gente levou para uma reunião do departamento e pediu a opinião de todos que quisessem fornecer algum tipo de colaboração. Depois, o que aconteceu, é que cada professor pegou um número de unidades curriculares e foi trabalhando esses conteúdos e depois foi para o fórum nosso debater, justificar o porquê e também como (Docente E).

> A partir daí [do Decreto 2208/97, que implantou a reforma] que a gente começou um subsequente diferenciado, foi um subsequente que começou a implantação em 2001, que teve [...]muito engajamento dos professores. Aproximamos muitos os professores porque as disciplinas elas eram fragmentadas e aí o próprio nome Projeto Integrador, consegui trazer todas as disciplinas para que a gente conseguisse aplicar num instrumento gerador que era um projeto (Docente D).

> O projeto atual é de 2013, que nasceu desse segundo seminário de avaliação. [*Os alunos participavam?*, pergunta a entrevistadora] Sempre. Sempre. Daí, foi montada uma comissão aqui e a gente foi discutindo junto com os professores. [Participaram] todos os professores da Meteorologia e mais um professor de cada assessoria que estava relacionado com as disciplinas do curso. Então tinha um professor da física, um professor da matemática, um professor de línguas, um representante de vocês também, que fizeram parte dessa comissão e a gente reuniu por um ano e meio, eu acho, pra montar esse atual PPC que a gente tem (Docente B).

A partir das colocações dos docentes, foi possível ainda identificar a frequência regular de reuniões de planejamento e discussão do trabalho, na maioria dos casos semanais, sendo reiterada a participação ativa na discussão do projeto pelos docentes, com destaque especial para os depoimentos dos entrevistados A, E, D e B. As falas também apontaram para o envolvimento na elaboração dos Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos e discussões nacionais acerca de alterações de Normas Técnicas que impactam na atuação profissional, "tirando dinheiro do próprio bolso" para estar presencialmente em algumas destas ocasiões, na afirmação do participante A. Nesse sentido, ao apontar as referências utilizadas pelo grupo na reelaboração do projeto, o docente B colocou que

> Tem a referência, também, do Catálogo Nacional dos Cursos Técnico, que nós ajudamos a fazer. A gente participou das reuniões do CN e o catálogo foi mais ou menos baseado na estrutura do nosso curso, porque existia um catálogo antes, mas ele não era tão detalhado assim. A gente participou das reuniões e o que foi mudado no catálogo foi o nosso [com base no PPC], junto com um curso do Rio de Janeiro, que é um curso mais antigo (Docente B).

Apesar do relato sobre a intensidade das discussões relativas aos projetos de curso, a análise dos PPCs notou a presença de repetições textuais entre documentos distintos, inclusive, no uso de termos compreendidos como de efeito conciliatório. Foi levantada, também, a questão sobre a forma como tais documentos são construídos na instituição cuja elucidação inclui os parágrafos acima e, adicionalmente, os trechos a seguir:

> Ah, então não precisa mais ser cidadão [referindo-se a questionamentos advindos de trâmites anteriores do projeto]. Pode tirar. Não faz mal. Isso é muito mais uma questão de retórica, que quase todos vão dizer isso. [...] Agora se não está lá, escrito com todos os termos, mas essa é a função. E aí fica mais essas questões, "o que que ele não estuda lá", 'projeto político", porque aqui ele é pra ser técnico**.** Quer discutir depois conosco lá, ai é outra conversa (Docente A).

> Bem, no curso E[63], na maioria das suas versões, ele foi muito isso, assim, copia e cola, com alguns elementos de debate. Porém, essa última reformulação ela foi um pouco diferenciada. Ela foi diferenciada por quê? Porque reuniu um grupo de professores que tinham características que ajudaram a esse processo um pouco diferenciado. Primeiro um nível de comprometimento muito forte com o curso (Docente E).

[63] Letra utilizada em lugar do nome do curso, para preservação da identificação do entrevistado.

Faz-se o destaque para a fala do docente A, acerca da utilização de palavras e termos, sem uma discussão mais específica sobre seus sentidos e, na fala do entrevistado E, pode-se identificar o movimento, em processos anteriores, de utilização de textos produzidos por outros grupos, com debates pontuais, relatos que contribuem, assim, na elucidação de elementos presentes no processo institucional da construção e redação dos projetos dos cursos. Outro ponto que se considera oportuno enfatizar reside na clara **exclusão de discussões de natureza política na formação dos alunos**[64], presente no depoimento de A, que podem estar vinculadas à inexistência de disciplinas não diretamente técnicas no respectivo PPC. Também pode estar associado a esta colocação um não posicionamento ou clareza quanto à forma preferencial de oferta de cursos técnicos, pois, conforme o docente,

> Nós temos que ser cursos técnicos. Ponto. Se vai ser integrado, subsequente, concomitante, não interessa. Ou o tecnólogo - que é aquela boa ideia que não deu certo - e aqueles cursos de formação inicial e continuada. Isso nós devemos fazer. Agora curso superior deveria ser extinto de todos os institutos federais. [...] O foco tem que ser técnico, técnico e ponto. No mundo inteiro é assim e nós estamos fazendo o contrário. Nós estamos querendo transformar as escolas técnicas em universidades. [...] Estamos numa escola técnica (Docente A).

A manutenção da oferta de ensino subsequente segue como uma opção do grupo representado pelo docente A, mesmo havendo a possibilidade de oferta de vagas em cursos técnicos integrados. São motivações, para tanto, segundo o entrevistado, o aumento de autonomia nas aulas, por não dependerem da atuação de professores ligados a outro departamento acadêmico[65] e a clareza na motivação dos alunos, desta modalidade de ensino, que "estão aqui porque querem". Sobre a articulação entre os professores de diferentes departamentos, segue um pequeno recorte: "Primeiro, nós não dependíamos mais do pessoal lá da Formação Geral. Nós mesmos dávamos todas as aulas [...]. Nós tínhamos muita restrição aos professores do ensino médio que não sabiam o que é o curso de [nome do curso omitido]" (Docente A). Dentro desta manifestação, vale destacar que a dificuldade mencionada apresenta como agravante a exclusão do departamento que coordena as disciplinas de formação propedêutica, representando o afastamento de disciplinas ligadas às humanidades dentro do currículo.

Por outro lado, os entrevistados C e E apresentaram outras motivações para a oferta de ensino técnico subsequente:

> É, o entendimento de que ele é um aluno diferenciado, de que ele é importante, porque já houve até alguns que suscitaram de "ah, tem que acabar" o subsequente, porque tem muita desistência, porque tem que dar espaço pra cursos como Engenharia e a gente discorda, a maioria sabe que o curso técnico não pode morrer. É a base disso tudo, é a escola e que o subsequente, hoje, é o que atinge o objetivo melhor, é pra esse aí que a escola está voltada. Não que não seja pro integrado, o integrado é importante, também. Mas esse é o aluno que o que se forma atinge o objetivo que a escola propõe, né? Que é ser técnico, que é trabalhar como técnico, que há um ganho na qualidade de vida dele e profissional também. Então isso aí está entendido, que nós temos que dar atenção diferenciada pra esse aluno e pra esse curso e tem que ser melhorado. De alguma forma tem que ser melhorado. Isso tudo é consenso, o como fazer é que a gente está discutindo (Docente C).

> Eu acho que nós fazemos, enquanto escola, diferença na vida de todos os estudantes que passam aqui, mas em particular o público que o subsequente atende. [...] Uma qualificação que dê opções de aumento salarial para este público. Então eu sempre considerei a tarefa

---

[64] Cabe reiterar, a utilização de destaques em negrito consiste num recurso autoral para realce do tema sendo discutido, intentando facilitar a leitura da seção, organizada num bloco único.

[65] Conforme estrutura institucional do Campus Florianópolis, há seis departamentos acadêmicos existentes, sendo que cinco deles são ligados às áreas de formação técnica e um ao qual estão vinculados os professores da formação básica e geral, ao qual o professor refere-se, chamado DALTEC (Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência).

> como uma tarefa muito importante e mesmo sendo à noite que é mais desgastante trabalhar. Eu sempre fiz questão de trabalhar com este público. [...] (Docente E).

Mais à frente, o docente E ponderando sobre a comissão de elaboração do projeto, assim coloca: "eram pessoas comprometidas com o curso, que acreditavam na importância desse curso dar certo, porque acreditavam que estaríamos fazendo diferença na vida dessas pessoas que passam pelo curso".

Nessas colocações, ficam explicitadas que, para os docentes, há uma clareza quanto à centralidade do ensino técnico, especialmente no formato subsequente, em termos de missão da instituição. Pode-se observar, assim, que o trabalho neste tipo de oferta não é motivado por elementos circunstanciais, mas por uma opção político-ideológica dos professores E e C, acerca da diferença que a passagem pela instituição pode fazer para o público atendido nesses cursos, ainda que não tenham manifestado uma leitura da realidade social dos alunos a partir das discussões de classe. Vê-se, assim, a expectativa de alguma ascensão do poder aquisitivo e mudança de vida dos alunos, mediante a certificação nos cursos que, para E, consiste na opção de trabalho mais difícil para os professores, de atuar no período noturno.

Ao discorrerem sobre este assunto, foi possível observar, assim, o movimento de reafirmação da prevalência do ensino técnico, associado à identificação de certa ameaça quanto à continuidade ou priorização dessa forma de oferta no instituto, como foi possível observar na fala dos entrevistados C, E e A (abaixo). Nesse sentido, questionamentos quanto à chamada **nova institucionalidade do IFSC**[66] foram aventados, com o relato de intensificação de oferta de ensino superior e contratação de professores com títulos acadêmicos mais elevados, mas com pouca experiência e formação para trabalhar junto aos cursos técnicos. Dos cinco entrevistados, três se posicionaram a esse respeito enfatizando o perfil da instituição, cujo "carro-chefe" deveria continuar sendo a formação em nível técnico, como pode ser observado a seguir:

> O triste, Thais, que está acontecendo agora com a expansão do sistema, que é muito bom – do IFSC levar oportunidade pra mais gente, interiorizar, essa coisa toda – mas eu não concordo da forma como está sendo feita, está muito indiscriminado [...]. Porque a SETEC pensou o seguinte, houve uma expansão muito grande, uma contratação muito grande de mestres e doutores e os laboratórios estão tudo fechados. Tem escolas já com, praticamente, dois anos de curso e o equipamento está lá, está na caixa. A pessoa que assumiu aquilo, ele não sabe nem abrir a caixa. É uma pessoa altamente capacitada, tem mestrado, tem doutorado, passou no concurso pra dar aula de instalações elétricas, tem que dar. Ele não tem a obrigação de saber porque ele não foi treinado pra isso, foi pra outra coisa, né? (Docente C).

> Hoje nós temos a oferta de várias modalidades de ensino técnico na escola e, obviamente, os professores optam por determinada modalidade, quer dar aula só na Engenharia, quer dar aula só no mestrado e já não quer colaborar muito com o curso técnico e trazê-lo para esse debate acaba não contribuindo como a gente gostaria. Mas nesse grupo de reformulação tinha gente comprometida com o curso subsequente (Docente E).

> Eu não sou favorável àquela ideia de que já saiu nos discursos oficiais, até do IFSC, que nós não somos uma escola de ensino técnico. Nós somos uma escola de ensino técnico. Então, tudo está voltado para a formação desse técnico. Eu não entendo assim. Eu entendo que ela é uma escola de nível médio e de nível técnico (Docente E).

> Eles, no Instituto e no CEFET, permitiram a entrada de cursos superiores, mestrado e doutorado. [...] O que está acontecendo no Brasil inteiro e os professores migrando para os cursos superiores. Acabando com os cursos técnicos e migrando para os cursos superiores. É uma briga dentro da escola por espaço, porque os cursos superiores exigem muito mais

[66] Importante reiterar a reflexão anteriormente colocada, no capítulo 3, acerca da não identificação no Projeto Pedagógico Institucional de referenciais e disposições específicas dirigidos ao ensino técnico, documento no qual ao passo que são reafirmadas as várias formas e níveis de oferta da instituição, também aponta para sua natureza de instituição de ensino superior, conforme a Lei 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

> espaço do que os cursos técnicos. E isso é terrível. Nós estamos formando um monte de gente que, teoricamente, deveria ser engenheiro e está trabalhando como técnico. **[...]** porque também aconteceu uma outra coisa com os professores começaram a fazer mestrado e doutorado e ai não querem mais dar aula pra técnico (Docente A).

A partir destas colocações, considera-se oportuno trazer à lembrança a problematização colocada por Pontes e Oliveira (2012), presentes no capítulo 1 deste trabalho e reiteradas no capítulo 3, acerca da dispersão de foco da rede de educação profissional em função de sua expansão e diversificação de ofertas formativas, demandando vários encaminhamentos internos para conformação legal à sua nova institucionalidade. Assim, a pesquisa destes autores apontou para uma sobrecarga de trabalho para os profissionais e gestores envolvidos, no tratamento desse tipo de questão, havendo pouco fôlego e espaço-tempo para a articulação institucional em torno de princípios em comum de base.

Apesar da liberdade colocada acima, nas elaborações das propostas de curso, também se pôde identificar o caminho controverso em que o **ensino de competências** foi estabelecido na instituição, há aproximadamente 16, 17 anos, movimento associado à Reforma da Educação Profissional, pela qual passou a rede dos, então, Centros Federais como um todo. Hoje, como observado no capítulo anterior, todos os PPCs são voltados ao ensino de competências, ainda que este paradigma não tenha o mesmo peso na legislação em vigor (contudo permanece nas referências para elaboração de projetos de cursos, presentes no PPI, conforme visto no capítulo 3). Entretanto, de acordo com os relatos a seguir, pode-se notar que houve resistências à adesão a este modelo, pouco compreendido pelos profissionais e vindo de fora para dentro da escola à época, mesmo que hoje seja mantido e visto de modo favorável, como pode ser visto no conjunto de falas a seguir[67]:

> Mas isso houve uma resistência muito grande por parte dos professores. Os professores não aceitavam. Por quê? Porque os alunos às vezes escolhiam algumas unidades curriculares que eram vinculadas às competências e não estudavam e daí caiu em descrédito, muita gente ia criticar, e hoje não existe mais isso. Mas foi bom, isso nos deu liberdade, que a gente não tinha antes, né? E a gente pôde trabalhar. [...] Antigamente o professor ia pra sua sala, dava a sua disciplina, sua unidade curricular. Agora não, o professor ia pra sua sala, trabalhava a sua unidade curricular e, às vezes, com a presença dos outros professores também do módulo. Que foi uma mudança grande, a gente ter mais de um professor com a turma ao mesmo tempo. Isso foi uma grande mudança (Docente D).

A partir dos depoimentos, foi possível compreender, com mais clareza, a força que teve este movimento e, possivelmente, a elucidação de mais um dos motivos que levaram à assimilação da reforma como representando uma "**nova educação profissional**", como discutido no capítulo 4. Assim, além do viés de novidade que a própria legislação trazia, pôde-se identificar, que este processo deixou marcas profundas para aqueles envolvidos na elaboração dos cursos, por ter demandando das instituições de ensino e seus educadores três grandes ajustes, de forma simultânea. Foram eles: a separação do ensino técnico da formação básica, suprimindo as ofertas de cursos técnicos integrados; a construção de currículos centrados em competências profissionais e a organização dos cursos de modo que ofertassem terminalidades intermediárias para a certificação dos alunos. Assim relembraram e ponderaram os professores:

> Foi quase um ano de discussões porque ninguém sabia, na verdade, o que era para ser feito, porque estava acontecendo duas grandes mudanças na mesma época. [...] Tinha uma terceira. Era que tinha que desenvolver o curso de tal forma que nós tivéssemos certificações parciais. Então, são três coisas que vieram ao mesmo tempo e que eram

---

[67] Vale dizer que para o docente B a avaliação dos impactos da reforma foi mais branda, possivelmente porque o curso em que atua não existia à época e a maioria dos professores a ele vinculados não fazia parte do quadro institucional. Assim colocou o docente B: "[...] mas a gente tratou isso, tentou tratar da maneira mais natural possível. Acolhemos e tentamos fazer. Nos adaptarmos pra essa realidade. O que que é ruim? É o que muda depois, entendeu? Não que eu ache que a gente deveria estar da mesma forma, as coisas tem que mudar e tal. Mas que o fato, que é o que a gente acabou fazendo, o fato que a gente teve aquele aprendizado, e não é ruim, a gente tenta hoje em dia adaptar pra situação atual".

> totalmente diferentes do que nós estávamos propondo. [...] E aí, nós separamos as competências, as habilidades e as bases tecnológicas, tudo muito bonitinho. Só que ninguém sabia trabalhar com competência, ninguém. E nesse modelo quebrava a verticalidade que nós sempre trabalhamos. Então o cidadão aprende um pouquinho aqui, depois mais um pouquinho ali depois mais um pouquinho aqui e ia levando tudo em conjunto (Docente A).

> Quando o Fernando Henrique entrou, pra nós foi péssimo, pra educação foi um retrocesso e, aí, foi aonde acabou o nosso curso integrado e que a gente achava que estava atingindo a excelência na nossa avaliação. [...] Isso aí [a reforma] foi o caos pra nós, porque essa quebra, a gente tinha feito um trabalho muito bom na década de 90, eu estava na coordenação na época. Eu fui um que briguei por isso. [...] [Entrevistadora: *E, considerando a obrigação de oferta de curso Subsequente, como que chegaram à elaboração do projeto do curso?*] Nessa época nós já tínhamos o subsequente à noite, nós tivemos que remodelar novamente. Isso houve perdas. Qual era na época o discurso do MEC, do governo, no caso, né? É que a grande maioria ficava fora do ensino superior. O excedente do vestibular, ele tinha que ser profissionalizado. Tinha-se que abrir as portas pra esse pessoal e é o pessoal que, geralmente, trabalha, né? Ou se não trabalha, já tem o segundo grau. Aí teve que passar por uma reformulação grande o PPC nessa época.[...] Houve muita resistência quanto à reformulação, porque a exigência era que nós teríamos que fazer esse curso em um ano e meio, essa era, vamos dizer assim, a formatação padrão e, com muito custo, nós fechamos com dois anos (Docente C).

> Que diferenças entre objetivos e habilidades e competências? Barbaridade! Vai palestra daqui, vai em curso e estuda e puxa livro...meu, olha, era difícil. E aqui cada um que tu falava tinha uma visão diferente. Não é muito fácil realmente de definir, até que a gente construiu um referencial, vamos dizer assim, [...] Foi difícil. Olha que eu corri atrás disso na época pra entender isso. Meu Deus! Até que a gente construiu um referencial, vamos dizer assim, pra dizer a competência é uma coisa maior, um conjunto de habilidades. Nós passamos trabalho com isso aí (Docente C).

> O primeiro desafio foi conseguir formatar o curso em três fases, porque nós tínhamos um curso de praticamente quase quatro anos como é o integrado hoje, está certo que foram eliminadas as disciplinas de formação geral, mesmo assim a carga horária...E daí veio, daí acho que veio essa ideia de trabalhar com projeto, né? (Docente D).

Nos trechos acima, chama especial atenção a síntese do docente C, relembrando o discurso do governo, à época da reforma, de amplificação das vagas no ensino subsequente como remediação para o excedente de sujeitos que não chegavam ao Ensino Superior, atendendo por um lado à demanda de preparação de força de trabalho e, de outro, neutralizando tensionamentos em virtude do não acesso destes sujeitos ao ensino universitário. Fazendo leituras sobre o perfil do público atendido, também vale colocar as sínteses do entrevistado E, que apontam para a necessária compreensão da formação nos cursos técnicos subsequentes, especialmente noturnos, atrelada à questão de classe:

> Normalmente é um público que não teve oportunidade de trilhar o caminho de formação tradicional, nos períodos que se espera, não teve acesso a um curso superior na sua grande maioria e vem para uma perspectiva de ascensão profissional. [...] No subsequente, muitos colocam que gostariam, mas que para eles é impossível porque, na sua grande maioria, é trabalhador e não existe oferta de cursos que eles gostariam no período noturno, somente os pagos e a maioria não tem a possibilidade de estar pagando. Então, esse público tem esse perfil.

Quanto à reforma, ainda que em termos de concepção de formação dos trabalhadores, tais alterações não representassem uma nova educação, mas uma composição de ajustes alinhados às demandas da reestruturação produtiva, conforme apontaram os trabalhos de Floriani (2005); Silva (2011); Coan (2011); Coelho (2012); Soares (2004); – sendo oportuno, portanto, o uso do termo "reforma" –, pode-se apreender que foram solicitações externas, a um só tempo colocadas na realidade das escolas, que sem o debate na base, geraram sensação de confusão, além de uma

interrupção no modo como o curso vinha sendo desenvolvido. Dentro desse contexto, segue um trecho da fala do entrevistado A:

> Um dia por semana, tinha uma hora de encontro lá com o pessoal da Pedagogia, nós discutíamos esses tópicos e tinha aqui no grupo de professores. Então, aí ia encaminhando. Mas como eu estava responsável, tinha que estudar mais legislação e como é que isso funcionava pra passar pro grupo como é que essas coisas iriam funcionar. Mas ninguém sabia direito. Ninguém sabia direito. [...] Os professores não estavam preparados para isso, nós não fomos treinados para isso, até isso engrenar. E tinha a história da competência, como é que se trabalha com competência? [...] Aí eu assisti aquilo tudo [referindo-se a palestras sobre o assunto] e "meu Deus do céu, aonde é que nós nos metemos! Imagina se o cara que é o teórico da coisa ele não sabe dizer o que é, imagina nós que estamos na ponta?".

Ciente de que, hoje, conforme as prerrogativas legais em vigor, a determinação do modelo de competências está flexibilizada na legislação, o docente A pondera: "aí mudou o governo. Quando mudou o governo, aí o governo decidiu que aquilo era um decreto antidemocrático e aí lançaram um decreto que aí disseram que era democrático. Era tudo decreto. [...] E decidiu flexibilizar mais ainda o currículo, não precisava mais ser por competência". Tais colocações, assim, contribuem na compreensão das mediações pelas quais passam as políticas educativas implementadas, traduzindo as dificuldades dos sujeitos que estão "na ponta", como se colocam os entrevistados A e B, de se localizarem dentro das determinações externas, alteráveis diante das mudanças de governo e levam, também, às reflexões da pesquisa de Pontes e Oliveira (2012), que debate o lugar político ocupado pelos IFs e a aura de vulnerabilidade às iniciativas do MEC. Segue, nesse sentido, uma colocação do docente B:

> Isso cria uma certa confusão na cabeça da gente, né? Nós que estamos na ponta lá ensinando, porque em alguns momentos o governo obriga que seja de uma forma, aí passa um tempo ele vai lá e flexibiliza. Existem X formas de resolver o mesmo problema, né? A gente se adapta a uma situação e depois muda a situação, isso na legislação né? Mas o nosso curso, acabou sendo natural, não tratamos isso como se fosse uma obrigação na época. Talvez eu não tenha a resposta pra te dar do porquê que foi [...]. Só que os nossos PPCs são obrigados a se adaptar à legislação, então a gente acaba migrando (Docente B).

Voltando à fala anterior do docente A, também chama à atenção a dificuldade que representa, aos proponentes dos cursos, elaborarem o projeto sem ferramentas para o debate educativo e pedagógico, em termos de formação. Nesse ponto, considera-se oportuno refletir sobre questionamentos levantados, no capítulo anterior, sobre a **materialidade da ausência** de discussões mais aprofundadas de base político-pedagógica. Vale, desta forma, apontar as colocações dos docentes E e D, este assim apontando: "Nós nos formamos quando fizemos Engenharia, por exemplo, e viemos pra cá reproduzir aquilo que são os professores de referência, lá, né?". Ampliando este debate, o docente E manifestou uma importante colocação para compreensão do contexto e realidade nos quais os projetos dos cursos são elaborados, compreensão esta que pode ser um importante ponto de partida para o diálogo entre os docentes e demais profissionais da instituição cuja ação envolva a qualificação do processo formativo dos trabalhadores:

> Nós somos engenheiros, eu ainda tenho uma formação um pouquinho adicional, mas a maioria absoluta dos colegas ali são engenheiros que viraram professor e eles sentam para decidir sobre a criação do curso ou a reformulação do curso. Então existem diversos aspectos exigidos por essa criação ou por essa reformulação que nós não somos capazes de dar as respostas e, muitas vezes, nem fazer as perguntas corretas (Docente E).

Nos tempos da reforma, conforme relatos dos docentes, percebe-se que, ao passo que toda a instituição estava mexida e ocupada atendendo aos seus preceitos, como melhor analisavam, também parece ter havido certo isolamento entre os grupos na apreensão na elaboração dos encaminhamentos, dada a própria multiplicidade de conteúdos e formas manifestadas nos projetos

de curso da época, conforme sinalizam os entrevistados D e A, em trechos abaixo:

> Estamos colhendo fruto disso que foi feito lá em 2000. Porque a escola virou uma Torre de Babel, nessa época, né. Cada área tinha o seu curso, tinha até a sua forma de avaliação, sabia? [...] Era uma loucura, tu imaginas isso tudo dentro de uma instituição. [...]Muitas das coisas que aconteceram em Projeto Integrador mesmo eu nunca via acontecer em outros cursos (Docente D).

> Mas mesmo assim [com as diretrizes lançadas pelo MEC] tinham 10 itens cada projeto e tinha que ser elaborado o projeto de acordo com esses 10 itens e cada um teve aqui dentro da escola muita diferença, muita, muita diferença entre os projetos dentro da escola (Docente A).

Nesse sentido, há relatos apontando para o baixo suporte institucional, sobretudo pela mediação de profissionais que pudessem atuar como interlocutores nas ponderações sobre os projetos de curso, junto aos docentes, como coloca o professor E:

> Esses cursos são criados meio assim na tentativa e erro, e um certo suporte empírico, né, que não pode ser desprezado, e com alguma busca de bibliografia que não pode ser desprezada e com certo apoio, não é, da coordenação pedagógica, mas também não é aquela coisa assim de destacar uma pessoa para fazer uma pesquisa que durante um ano para ver a viabilidade desses PPCs e etc. Então, ele é um misto de experiências, leituras, um escopo sobre o problema e um desenho de soluções que a gente considera de uma maneira responsável, claro, que vai dar conta, mas não tem um suporte, é forte.

Esta observação, intermediada com ponderações que apontam para os limites que demais profissionais poderiam/podem ter, considerando as condições de trabalho de todos numa instituição de tamanho porte, de forma geral, associada ao conjunto das demais colocações acima, torna plausível a reflexão de que o corpo institucional, como um todo, no momento da reforma passou por uma reviravolta – não sendo algo, porém, revolucionário, vale frisar – tendo que abrigar, a um só tempo, reestruturações de diferentes naturezas nos cursos. Em tempos mais recentes, conforme apontado acima por Pontes e Oliveira (2012), pode-se destacar para a intensificação do trabalho de todos, professores e demais profissionais, dado o foco institucional de ampliação da rede e processos decorrentes dessa mudança.

Contudo, refletindo-se, ainda, sobre a materialidade da ausência, num diálogo com a **formação docente**, o entrevistado D relatou, por outro lado, a existência de cobranças, por pares de trabalho, para realização de pós-graduações vinculadas a áreas técnicas, como apontado nas perguntas a seguir, as quais transitam no universo da instituição, segundo o entrevistado: "Por que tu vais fazer um pós-doutorado em Educação?"; "O que tu vais somar aqui para a Engenharia?". Tais questionamentos tornam importante o debate sobre o assunto, posto que, sendo uma instituição de educação, cuja atividade precípua é o ensino, cabe problematizar a necessidade de se justificar a escolha pela área educativa, que, em nada desmerecendo a especialização técnica, reafirma o reconhecimento da atividade docente como uma modalidade de trabalho para a qual se requer preparação e inserção em discussões para além da atividade técnica, como de certa forma reconhecem os participantes A, E e D. Nesse sentido, chamou especial atenção a fala do docente C, relatando uma iniciativa para o trabalho de reflexão, diante de questões presentes no curso desenvolvido, quando relatou que

> Eu achava que tinha que mudar isso daí [alto índice de reprovação em determinada disciplina], então eu fiz o quê? Eu chamei os professores, nós tínhamos excelentes professores, era o caso do Edgar, do Rodrigo e do Sílvio[68], a gente reuniu, fez uma reunião e eu perguntei 'como é que vocês estão avaliando esses alunos?. Não sou pedagogo, mas vamos refletir', né?

[68] Nomes fictícios.

A **materialidade do tempo** foi identificada nos depoimentos sob dois aspectos principais. Um deles referiu-se aos limites de se (re)elaborar projetos de curso juntamente com tantas outras demandas próprias do trabalho de mediação dos docentes, assim resumindo o entrevistado E que "é realmente fazer uma atividade paralela a outras atividades". O outro aspecto consistiu na relação entre o tempo de duração dos cursos e as delimitações dos conteúdos propostos nas matrizes curriculares dos projetos[69], que possivelmente têm, também, como pano de fundo a histórica representação e premissa de que o ensino subsequente atende à formação de força produtiva para mercado de trabalho[70], como responde, novamente, o docente E ao ser interrogado sobre o motivo da formação padrão de um ano e meio nessa modalidade formativa: "Aceleração, né? A tendência é esta. Historicamente o subsequente faz rápido e manda para o mercado, produz números"**.** Outros entrevistados colocaram:

> É que acho que o nosso sistema capitalista, ele coloca a variável tempo como uma variável de grande importância e que qualquer, digamos assim, tempo a mais que você utilize na sua formação, muitas vezes ele é visto como algo ruim, como perda e eu não consigo ter essa visão como perda. É que é diferente. A diferença, às vezes ela é encarada como algo ruim, não há uma compreensão sobre o que isso somou pra formação de cada um (Docente D).

> [Justificando o motivo do subsequente, neste caso, ser de dois anos] É, pra continuar atendendo essa característica generalista do nosso mercado. [...] Então assim, ficou difícil construir um subsequente forte dessa forma. Então por isso ele teve que ter dois anos (Docente C).

> É que não tem tempo pra fazer isso, né? Um ano e meio é muito rápido, as disciplinas são muito rápidas, tem muita coisa pra apresentar, tem muita coisa. A velocidade hoje é muito grande, o conhecimento é muito rápido. Então não tem como pensar nessas questões muito fora, querer abranger muita coisa. Então o técnico, hoje ele é mais especialista. Antes era mais abrangente, bem mais abrangente. Então nós andamos cortando, nesse último também nós andamos cortando algumas disciplinas, pra ter mais o foco nessas três áreas de mercado de trabalho.[...]É, assim, eu acho que o tempo esta bom, está bom o tempo. [...] Porque se tu começa a ampliar demais o curso, como é que tu vai segurar o aluno aqui por 8 fases, 9 fases? E no nosso caso, a carga horária técnica foi superior ao mínimo estabelecido de mil horas, e eu acho que está bom. Não adianta se colocar muito a mais (Docente A).

> O nosso curso a gente não tem tempo, muito tempo pra trabalhar [outros conteúdos], apesar de ter uma disciplina de empreendedorismo, e a gente trabalha ética embutido no contexto ou transversal ou dentro de algumas disciplinas. Acaba prevalecendo mais a parte técnica dos alunos. [...] Todos os alunos falam que o curso deveria ter um semestre a mais. Todos os alunos falam, pode ir lá para os que estão se formando agora, pode perguntar pra aqueles que estavam no semestre passado, porque chega no final da terceira fase, eu sou o cara que mais trabalha na terceira fase, eu posso falar isso.[...] Porque, ao mesmo tempo, que seria bom aumentar, o aluno ele tem que sair pro mercado, também não seria o caso de a gente ampliar uma oferta de curso se, com o mínimo de mil horas, que está no catálogo, ele poderia já...olhando pelo outro lado, né? Não olhando pelo lado nosso, dá vontade de dar mais aula, mas o que a gente acha o mínimo necessário pra poder sair (Docente B).

Interessante, ainda, acrescentar a fala do entrevistado E acerca das motivações e premissas para alteração que culminou no atual projeto do curso. Havia a necessidade, constatada pelos professores, de reordenar disciplinas, de modo que alguns conhecimentos fossem trabalhados não em paralelo, como estava ocorrendo, mas concatenados numa sequência, por um ser base para o outro, visando o aumento do êxito dos alunos. A partir desta dificuldade, bem como do entendimento de que o público do subsequente e do ensino noturno tem um perfil que não favorece

---

[69] Mais à frente, esse tópico será retomado relacionado à tendência à formação, crescentemente, generalista dos alunos e impactos sobre o tempo de curso.

[70] Vale lembrar, nesse sentido, a resposta colocada no CNCT (BRASIL, 2012d) à pergunta freqüente sobre "o que é um curso técnico?": [...]Acesso imediato ao mercado de trabalho é um dos propósitos dos que buscam este curso, além da perspectiva de requalificação ou mesmo reinserção no setor produtivo [...].

a realização de atividades extraclasse[71], seja em outros turnos escolares, seja no final de semana, o grupo propôs duas alterações no projeto, além do reposicionamento e rediscussão das disciplinas. Uma delas referiu-se à ampliação do curso de três para quatro semestres e outra consistiu na liberação de uma noite letiva de aulas formais, porém preenchidas com atividades de atendimento aos alunos, participação em palestras ligadas à área e outras atividades formativas a serem alocadas nesse tempo-espaço, de modo que os alunos do subsequente noturno também possam participar e acessar, conforme a análise do PPC apontou. De acordo com o entrevistado, tais alterações foram baseadas em pesquisa realizada pelo, então, coordenador do curso, o qual observou que

> A maioria que se formava não se formava em um ano e meio. [...] Qual é a conclusão que a gente chegou? Ninguém tem pressa de se formar. [...] Da forma como estava, três semestres para concluir o curso, o que acontecia é que obrigava os alunos a fazerem disciplinas no mesmo semestre aonde uma era a base de sustentação da outra. Então, a gente já saiu com uma informação real, baseada num dado pesquisado, trabalhado, discutido e com a possibilidade de resolver um problema, que é encadear as disciplinas de uma forma pedagógica mais consistente, respeitando o tempo de aprendizado e as hierarquias de conhecimento (Docente E).

Tais observações, articuladas ao relato do docente E acerca do posicionamento dos discentes do curso em que trabalha, sobre o tempo de duração do curso, levam à razoável ponderação de que há espaço para a rediscussão da temporalidade dos cursos subsequentes. A questão, porém, parece ser anterior e dizer respeito ao que, afinal, os grupos proponentes e a instituição consideram o **mínimo necessário para formação destes trabalhadores**. Como bem observaram os docentes e a análise dos PPCs, todos os cursos estão atendendo ao que foi estabelecido como mínimo pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos o qual, por sua vez, não impede ampliações, tanto que alguns projetos superam a carga horária instituída. Percebe-se, assim, que outras discussões, ou não são consideradas cabíveis, dentro da proposta de cursos subsequentes, ou são atribuídas a iniciativas individuais, ou percebidas como atendidas, mediante a abordagem do empreendedorismo, por exemplo, raciocínio a ser melhor explicitado a partir das falas abaixo:

> No nosso caso, aqui, nós defendemos que o técnico tem que estar preparado para o mercado de trabalho. Ponto final. Esse é nosso objetivo aqui. Tem gente que gosta, tem gente que não gosta, mas pra isso que são as escolas técnicas. Senão, não adianta ter escola técnica. Pra ficar aqui discutindo? E eu fiz escola técnica, eu gostava muito de outros assuntos, que não só aquele técnico. Nós não podemos ficar aqui discutindo política, filosofia, religião, não sei o quê. Querem discutir, pode discutir fora, mas aqui dentro, aqui na nossa é técnica. Ponto. Acabou. É isso que ele vai fazer lá na rua (Docente A).
>
> Então, a gente acaba trabalhando esses pressupostos [de ética profissional] no decorrer do curso, mas não existe nada formal no nosso plano de curso, a não ser o Empreendedorismo, esse sim. Esse sim é uma disciplina formal (Docente B).
>
> Então, acho que está muito mais na mão desses professores [de Formação Geral] conquistarem isso [de não se desvalorizar], do que nós enfraquecermos o nosso lado tecnológico para que eles tenham um pouco mais de visibilidade. [...] Eu não sou um daqueles que ficam chorando que "ah o MEC empurra tudo de cima para baixo", porque no final das contas, dentro da sala de aula, eu tenho um grau de liberdade muito grande. [...]Então, tu consegue ampliar os debates. Mas depende muito do professor, da formação

[71] Observação semelhante foi realizada pelo docente C que, refletindo sobre as características do público atendido, assim relatou: "Eu dei aula no subsequente bastante tempo com muitas ponderações nesse sentido e, mesmo assim, eu só fui entender quando eu fiz o curso aqui, porque eu trabalhava o dia inteiro e fui fazer o curso à noite. Olha, n ã o é f á c i l", fala o docente, pronunciando sílaba por sílaba. Um pouco mais à frente, expõe: "Aguentar as aulas e os trabalhos extra-classe, aquelas coisas todas. Todo mundo ali tem família, um ou outro que não tinha, mas a maioria tinha, tem esposa, tem filho, tem casa pra gerenciar e emprego, boa parte também tem emprego, boa parte, não, quase todo mundo tem emprego. Pra estudar à noite, *né*?. Então a dificuldade é grande.[...] A gente observou que atrapalha no subsequente são as atividades extra-classe. Tem que ser reduzidíssima, mas não pode ser totalmente nula, tem que ter alguma coisa que estimule ele fora da escola a buscar a aprimorar, *né*?"

> do professor, dos adicionais que o professor faz. [...] Eles hoje têm duas disciplinas entre aspas "técnicas", mas não são de eletrônica, e que já acho assim que seria uma abertura para um tipo de discussão diferente. Por exemplo, tem Segurança e Higiene do Trabalho. SHT claro que uma discussão técnica também de normas, estrutura e etc. Mas ali dá para trabalhar outras questões que são pertinentes à formação do trabalhador, eu digo assim, enquanto pessoa, como pessoa, a minha relação com o trabalho.[...]E tem outra disciplina que é empreendedorismo (Docente E).
>
> A área de Saúde e Segurança Ocupacional era um tema transversal, então, em todos os módulos eu trabalhava, talvez até por ter eu no grupo. [...] Segurança do Trabalho não é só a gente ter que usar um óculos, um equipamento de proteção individual [...]. Eu falo até, mostro que tem uma norma, mas eu trabalho muito mais na concepção da construção do direito que o trabalhador tem hoje, a ter certos direitos no trabalhar, né? E que a gente tem que lutar mais ainda, que isso foi conquistado, não foi o empregador "ah agora vamos dar os direitos para os trabalhadores". Não, não, uma construção aí de perda de vidas, suor e sangue. Então eu trabalho isso com os estudantes. [...]São professores mais da velha guarda que foram, inclusive, meus professores. O professor Charles[72], também, que têm essa perspectiva de trabalhar a formação humana, o desenvolvimento humano. Acho que nosso papel aqui também é esse, não só o desenvolvimento técnico. A técnica ela é fundamental, mas nós não somos máquinas, como dizia Chaplin, nós somos seres humanos, então nós precisamos desenvolver a humanidade (Docente D).
>
> E depois, também, até consegui inserir conteúdos e trabalhar, movimentar um pouco conhecimentos de Educação Ambiental junto. Aí, com essa alteração, a gente teve que reduzir um pouco isso para ser disciplina e não mais um eixo transversal. Acho que daí perdemos um pouco. [*E educação ambiental continua no curso?*, pergunta a entrevistadora] Humm, não. Praticamente não se trabalha mais porque a carga horária ficou mais reduzida, né? (Docente D)).

Com as falas acima, algumas ponderações e destaques se fazem pertinentes, em consonância com as discussões do capítulo anterior, acerca da **ênfase no empreendedorismo** observada nos PPCs, e ecoada nas entrevistas, e a proximidade com as **demandas da iniciativa privada** sobre a formação dos trabalhadores, conforme também apontaram Silva (2011); Rech (2012); Soares (2004); Pires (2007); Coan (2011); Monteiro (2013), entre outros. A fala do entrevistado D, nesse sentido, foi enfática, reiterando a posição do docente acerca da missão institucional, que é a oferta de cursos técnicos, num viés marcadamente tecnicista e voltado à preparação dos alunos para o mercado de trabalho. É interessante notar, entretanto, que o professor faz um pequeno relato de seu período de discente na escola, trazendo como uma experiência positiva a possibilidade de discutir "outros assuntos", iniciativa que, hoje, como docente, afirma não ser pertinente à formação dos alunos e mesmo a ter espaço na escola. Também se pode observar que há firmeza no entendimento pragmático de que as relações técnicas não incorporam compreensões e relações de natureza política, que embora havendo o reconhecimento de que esta posição não seja consensual, traduz a discussão de Ramos (2002b), apontada no capítulo 2, sobre os processos de exacerbação da individualização e despolitização nas relações de trabalho, sendo estas crescentemente tratadas como questões técnicas e individuais.

Pode-se observar que o docente D, por outro lado, fez um contraponto ao posicionamento de A, atribuindo outras funções ao papel da instituição, e à visão que o docente E tem da disciplina de Saúde e Segurando do Trabalho, agregando ao debate questões de classe e formação política do trabalhador. Faz-se, também, o destaque para discussões que buscam superar a delimitação do ensino de normas técnicas ou mesmo se voltar à formação técnica, sem trabalhar a formação humana. Contudo, reforçando o argumento de que as **aberturas de determinadas discussões ficam dissipadas** em movimentos individuais, não havendo, como a análise dos projetos de curso apontou, materialidade coletiva e formal de posicionamentos de resistência à prevalente formação para o mercado, D faz colocações que se amparam num argumento que pode fortalecer a naturalização desta não disputa organizada de espaço, mesmo que seja esperada a existência de

[72] Nome fictício.

posicionamentos divergentes. Assim, apesar de ter ficado explícito o envolvimento coletivo na elaboração dos projetos, talvez pela forma como se dê a correlação de forças nos debates, o contraponto se disperse.

Além do viés de naturalidade, outro ponto que chamou à atenção é a possível presença de visões, de fundo, de que movimentos individuais transformam a realidade social, compondo o cenário de alguns equívocos presentes na sociedade contemporânea, de acordo com Duarte (2001). Tais manifestações podem ser vistas nas falas dos participantes D e E (em complementação ao trecho já colocado anteriormente deste entrevistado):

> Eu diria que a área de Segurança do Trabalho, Educação Ambiental é a que mais trabalha essas questões, eu diria a questão política que eu trabalho bastante, de direitos. Determinados professores trabalham mais isso, outros menos. Acho que é até natural isso, da pessoa, de cada um, eu acho que da formação de cada um, né, do berço de cada um, da origem de cada um. Acho que isso aí influencia muito. [...] E alguns conseguem, pela sua história de vida agregar esses conhecimentos (Docente D).

> Mais do que uma decisão de uma empresa é a decisão de indivíduos, a empresa não é algo que anda por si. Então, ou seja, enquanto no mercado, futuramente como funcionários ou, talvez, como empreendedores, vocês terão a opção de usar componentes agressivos ou componentes não agressivos (Docente E).

O tom de atendimento às necessidades do mercado de trabalho, com foco no empreendedorismo profissional e pessoal e na empregabilidade, para a maioria dos entrevistados, inclina-se, também, a uma visão de naturalização desses processos, aonde não prevalecem leituras da realidade social de base analítica, que questionem a ideologia do consenso e da não alternativa diante da necessidade de autoemprego, da realidade do desemprego e do receber a responsabilidade, individualmente, por ser empregável, num contexto marcadamente competitivo, de precarização das relações de trabalho e dos direitos sociais, como discutido no capítulo 2. Entende, assim, como necessário avançar no debate e na compreensão dos motivos pelos quais a educação, no conjunto de forças, acaba aderindo às necessidades do capital, com mecanismos de (con)formação da classe que vive do trabalho, preservando uma lógica que não põe em cheque questões estruturais do sistema produtivo como a sociedade de classes de relações desiguais e a propriedade privada dos meios de produção, tendência que pode ser observada, com mais ou menos ênfase a depender de cada fala.

> Eles ligam aqui pra escola perguntando sobre profissionais pra trabalhar. “Qual o perfil que vocês querem de perfil profissional?”. “Aí, o que o profissional de vocês precisa saber?”. E aí eles informam “olha, ele tem que conhecer esse programa, tem que saber esse equipamento” e aí nós vamos tendo esse retorno que vamos tendo lá do mercado e procurando nos adaptar aquilo. Então, nós estamos formando o aluno para direto ao mercado de trabalho. [...] Nós temos que correr atrás disso daí. [...] Mas a concepção é essa. É mercado de trabalho, técnico tem que ser isso. Não adianta ficar filosofando aí, porque essa é a nossa função aqui dentro (Docente A).

> Desde a criação do curso existe essa relação com o mercado que eu falei, deles chamarem o mercado pra aquelas reuniões e tal pra montar a estrutura do curso [...]. Não só a gente trouxe a experiência como a gente mantém o contato ainda com o mercado de trabalho, tanto aqui da região de Santa Catarina, como também de fora. Então isso tem facilitado muitas coisas, estágio, visita técnica, bolsas de várias naturezas e tal, projetos de pesquisa, congressos e, mesmo no decorrer do curso, os alunos acabam conhecendo um futuro ambiente de trabalho, que eles vão ter. Então, a gente sempre teve essa premissa, nos anos todos que o curso trabalhou, isso acho que é o lado positivo, né, dessa nossa inserção.[...] Então aí justamente por isso que a gente está tentando migrar pra essa parte do empreendedorismo e tal, de eles tentarem buscar alternativas que sejam mais próximas da realidade deles (Docente B).

O docente E, por outro lado, prenunciou o desenho de um contraponto a partir da ótica formação de pessoas como um princípio maior e da visão do mercado como uma realidade histórica que compõe a vida dos sujeitos, criado para “resolver” questões da realidade humana. Entretanto, à

luz da compreensão das relações de classe, importa refletir sobre a necessidade de avanço nas leituras críticas relativas ao que o mercado, sob a direção do capital, deixa de atender na humanização da vida de ampla maioria, ao resolver determinadas demandas da estrutura social. Segue a reflexão do docente:

> Então eu entendo que a escola tem que tomar cuidados para não se transformar simplesmente numa fábrica de profissional, principalmente quando estamos falando de ensino médio. Mas quando a gente forma um técnico subsequente, ou um tecnólogo ou um engenheiro, a gente também não pode cair nesse utilitarismo, né, uma formação só voltada para o mercado. Até porque esse mercado ele não é vida, né? O mercado é uma invenção humana pra resolver determinadas demandas dessa própria vida e há uma inversão. [...] Então, quando eu falo em um curso preparar para o mercado também, porque estamos produzindo mão de obra especializada e para eles é importante em termos de construção de um perfil profissional melhor que eles estão; ninguém veio aqui fazer o curso de eletrônica para piorar profissionalmente. [...] Mas nós temos que trabalhar essa outra esfera do conhecimento: aprender com prazer. Só destaco que quando eu falei em mercado, nós não estamos correndo atrás para ser exatamente como o mercado quer, a gente também tem que dar respostas para o mercado, mas também tem que dar respostas para a formação de pessoas. [...] Até porque esse mercado ele não é vida, né? O mercado é uma invenção humana pra resolver determinadas demandas dessa própria vida e há uma inversão. [...] Eu, pelo menos, não concordo com esse tipo de ilusão (Docente E).

Por meio da análise das entrevistas, também se pôde notar uma relação de dependência entre os desenhos dos programas do curso e o andamento e rumos do **desenvolvimento tecnológico,** como elucidado nas falas a seguir, que buscaram explicitar as manifestações acerca dos processos colocados acima:

> Mas sempre tem um básico, aquilo tem que ser dado. Então isso aqui tem que ser dado e depois você acrescenta. Muda uma tecnologia, nós temos que estar atentos a essa mudança, porque ela é muito rápida, porque no mercado vai mudar tudo e ele vai jogar o outro equipamento fora. Nós temos que ter essa velocidade e as escolas que não tem essa velocidade ficam para trás, totalmente para trás. [...] Por isso que tem que seguir o mercado, o empregador, se tiver falta no mercado, ele pode até pegar aquele cidadão lá e treinar, agora se estiver sobrando como é o caso hoje, ele vai procurar o profissional mais experiente e não vai pegar aqueles que estão saindo da escola. (Docente A).
>
> O mercado hoje tem exigências novas em termos tecnológicos. Então se esse aluno não aprendeu a produzir conhecimento próprio, de ir atrás, ele parou no tempo e vai ter problemas inclusive de manutenção do seu emprego (Docente E).

Dentro desse contexto, também se pode identificar o destaque dado ao empreendedorismo e a foram como ele é compreendido por alguns docentes:

> Então, no empreendedorismo a gente trabalha essa ideia que ele pode desenvolver ou achar um nicho de mercado que, não necessariamente, ele precisa montar uma empresa. Ele pode elaborar uma patente de alguma coisa e explorar um caminho que ainda não está [não conclui a frase] (Docente B).
>
> Aí até que a gente começou, foi institucionalizado o empreendedorismo, mas a gente já estava dando como temas transversais e palestras e tudo, porque a gente via que existia uma forte tendência a empreender. A gente já teve gerência empresarial e empreendedorismo, a gente fundiu as duas numa só [...]. Esse é um pacotão bom que a gente está dando e que vai ajudar muito, vai ajudar a diferenciar. Faz diferença. E a capacidade empreendedora também [...]. Porque faltava pra eles, não só a capacidade de empreender, como de gerenciar uma pequena empresa, porque às vezes se perdia, ele tinha muita habilidade técnica, mas a parte gerencial, não. Então isso aí é outra coisa, pra ti ver que aí o curso vai inchando, é muito conhecimento também (Docente C).

> O aluno conseguir ser um empreendedor, não no sentido de ele montar uma empresa no final, quando sair do curso. Mas dele conseguir, pode ser até no transcorrer do curso, ele conseguir vislumbrar um possível potencial, aonde ele pode se inserir no mercado. [...]
> Quando eu trabalhei empreendedorismo, eu sempre trabalhei sob dois vieses: uma é enquanto empreendedor mesmo de uma empresa, ter meu negócio próprio, outra coisa é empreender a minha carreira profissional. Então todos os valores e técnicas para eu me dar bem enquanto empresário, também vale para eu me dar bem como um trabalhador assalariado. [...] Então, é uma disciplina que também pode dar esse outro elemento, que não é puramente para o mercado de trabalho (Docente E).

De uma forma geral, pelas falas é possível reiterar a síntese relativa ao lugar determinante ocupado pelo mercado na composição dos conteúdos programáticos dos cursos, sendo, na leitura do participante A, um imperativo para a escola segui-lo, num contexto de desequilíbrio da relação oferta e procura de empregos. Assim, o aluno deve sair da instituição preparado para assumir postos de trabalho que com tantos outros competirá, lapidado dentro do perfil de conclusão esperado e especificado pelo setor produtivo, como aponta o último trecho.

Nesse sentido, na análise dos PPC, chamou especial atenção a intenção do Curso de Eletrotécnica de equilibrar a formação humana e a formação técnica, destacando-se a existência da disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), em seu projeto, informação que na entrevista pôde ser atualizada. Segundo o docente entrevistado, tal disciplina foi retirada da matriz curricular do curso, movimento cujos motivos desconhecia, indicando o nome de um docente que poderia ser contatado, para melhor compreensão da questão. Atendendo a esta sugestão, o contato foi realizado via *e-mail*, no qual se interrogou o professor, contextualizando-se o motivo e o contexto de pesquisa acadêmica, em que se erigiu a pergunta.

A partir das colocações do docente, obteve-se a informação de que tal disciplina foi retirada não somente do currículo do curso técnico subsequente, como de todos os cursos técnicos integrados, neste caso pela necessidade de inserção de Filosofia e Sociologia (atualmente obrigatórias no Ensino Médio) e pelas articulações entre os docentes das áreas como um todo terem levada à opção desta substituição. O docente apontou que há escassez de professores para ministrarem a disciplina CTS na instituição, cuja retirada do currículo ocorreu tendo posicionamentos contrários a esta ação, inclusive do docente que prestou as informações, mas que o movimento majoritário levou a tal decisão. No departamento técnico, ao qual o professor está vinculado e ao qual o curso técnico subsequente é ligado, ele não tem registros de que tenha havido este debate.

Considerando esta ação, parece, assim, ficar ainda mais prejudicado o objetivo, trazido no respectivo PPC, de equilibrar a formação humana e a formação técnica, podendo-se considerar a retirada desta disciplina uma decisão de impacto político-pedagógico na formação dos alunos, ainda que se compreenda que não será a inserção de disciplinas e conteúdos isolados, em si, que dará conta da centralidade do trabalho como princípio educativo, posto tratar-se de uma perspectiva e um princípio, em torno do qual se funda toda a ação ético-política e pedagógica, conforme a elucidação de Frigotto (2011), apresentada no capítulo 4, contribui para problematizar. Contudo, vale destacar não somente a retirada desta disciplina do currículo do curso, como questionar a própria realidade institucional de haverem poucos professores voltados a esta disciplina, o que indica um alerta sobre as áreas de atuação dos professores priorizadas nos planos de contratações.

Compondo este cenário de discussões presentes entre os grupos, acerca dos projetos dos cursos e seu desenvolvimento, é possível afirmar que, se na análise dos PPCs sobressaiu a reflexão de que os movimentos de **debate didático-pedagógico** pareciam ter avançado a passos mais largos do que os de **debate político-pedagógico**, com as entrevistas tal ponderação ficou ainda mais intensificada, podendo-se observar, inclusive, um alto nível de comprometimento de todos os entrevistados com os cursos em que atuam. Mesmo com as lacunas que apontaram em suas formações de base pedagógica, a iniciativa de enfrentamento de questões que não favorecem o desenvolvimento dos cursos ou o acesso dos alunos ao conhecimento, foi manifesta. Pôde-se identificar, assim, a presença de autocrítica dos docentes e uma busca por aperfeiçoar o processo de ensino, considerando a relação entre o perfil do público e a organização didática proposta. Ainda

que nem todas as ações e elaborações tenham sido identificadas em todos os cursos, as falas a seguir podem contribuir na elucidação da intensidade com a qual este tópico foi identificado nas entrevistas e no trabalho dos professores, valendo, pela riqueza e relevância dos temas, o recorte de vários trechos, por vezes do mesmo entrevistado, mas sob aspectos distintos.

Na reordenação, rediscussão e nova concatenação das disciplinas, bem como na preocupação com evasão e aprendizado com êxito dos alunos, destacam-se três falas:

> A gente mexeu com disciplinas também, porque a gente achava que alguns conteúdos estavam mais pro final do curso, deveriam ser dados no início do curso, a gente fez uma reestruturação também nesse tipo e isso acabou influenciando no perfil também.[...] Por isso que tem os estágios, né? Tu aprende tanto a parte técnica quanto a parte social no ambiente do trabalho (Docente B).

> Então eu diria que essas foram as grandes alterações: a mudança de 3 para 4 [semestres] e que permitiu uma ordenação dos conhecimentos numa maneira que facilite o êxito do aluno, porque da forma como estava antes contribuía para o fracasso [...] Foi feito um trabalho em cima de conteúdo também. Quando foi feita essa modificação, em termos cronológicos, ela não foi só uma reordenação dos conteúdos existentes. Foi, também, uma discussão: "Isso tem sentido ou não tem sentido?", "Que profundidade se vai nisso, ou não se vai?". Então, houve uma discussão (Docente E).

> É, eu mudei meu modo de encarar, eu mudei bastante e tenho repassado ali pro pessoal, que precisa ser mudado, inclusive, o curso tem que mudar. Porque da forma como está e que a gente tinha idealizado ela não está suprindo, obviamente, as necessidades, a evasão está muito grande [...]. Não se pode tratar o processo de ensino e aprendizagem da mesma forma que o Integrado.[...] A gente modificou um pouquinho o curso, fazendo o seguinte: então nós vamos criar uma disciplina, FTC (Fundamentos Tecnológicos), que junta esses conhecimentos, só aquilo que é a essência, do que é necessário pra fundamentar.[...] Porque pra reduzir a evasão, nós temos que estimulá-lo a ficar aqui. Pra ele ficar aqui ele tem que "botar a mão", pra ele botar a mão, ele tem que ter conhecimento. Então, nós vamos ter que inicialmente treinar, não ensinar, treinar. [...] Em doses homeopáticas, então, a gente vai. [...] Isso é o que está norteando exatamente a mudança de, de...[procura a palavra], se é que pode chamar, de paradigma, porque é a visão do curso, ela vai ter que ser mais diferenciada do que já foi (DOCENTE C).

Sobre a integração do trabalho entre os docentes e articulação dos conhecimentos abordados, é possível fazer os seguintes destaques:

> Do começo ao final foi pensado assim. [...] Nós montamos um mínimo, todas as apostilas da primeira à última aula, todas elas, e colocamos na internet [...] e aí o professor vai dizer, "olha, hoje eu terminei a minha aula aqui", vai mandar um e-mail para o outro e a coisa vai funcionando desse jeito. "Oh, os alunos não entenderam aqui, pararam aqui, não saíram do lugar", então o próximo professor vai entrar e vai continuar ali, não vai avançar na disciplina. Vai parar ali para verificar. Então tudo isso está sendo acertado. E aí cada semestre e cada turma é diferente (Docente A).

> Antigamente o professor ia pra sua sala, dava a sua disciplina, sua unidade curricular. Agora não, o professor ia pra sua sala, trabalhava a sua unidade curricular e, às vezes, com a presença dos outros professores também do módulo. Que foi uma mudança grande, a gente ter mais de um professor com a turma ao mesmo tempo. Isso foi um grande mudança (Docente D).

Refletindo sobre os processos avaliativos e problematizando a forma recorrente como se dão os estudos de recuperação, o docente C apontou:

> [...] Só a filosofia do ensino de competência eu achava interessante pelo seguinte, por não existir a média, né? [...].As minhas provas eram separadas, numa só eu testava as duas coisas. Então se ele fosse só bem aqui e não ali, ele só vai se recuperar aqui e recuperação não podia ser só uma segunda chance, tinha que ser recuperação de conteúdo. Ele não

> entendeu, tem que dar uma aula de revisão, ou pelo menos um conjunto de atividades que fizessem ele compreender. Tanto que, na maioria dos casos, todo mundo entende que é outra prova. A gente cansa de ver, o professor dá uma prova, aí não passou faz outra. Aí passou, está bom.

Observando a integração dos alunos de diferentes níveis de ensino entre si e à pesquisa, o docente B relatou:

> A nossa ideia é que no mestrado profissional a gente tenha projetos que tenham relação do aluno que está no Subsequente, ou no Integrado, seja qual for, com o aluno que está fazendo o mestrado. Mesmo ainda tendo a lacuna da graduação no meio, a gente vai tentar gerar projetos aonde, dependendo do nível de qualificação ou atuação, exista relação do curso de Meteorologia com o curso Ambiental, que é o curso do mestrado profissional. [...]. A ideia é manter o nosso aluno em contato com um outro aluno que teve uma formação maior e tal, mas que mantém essa relação do aluno com a pesquisa (Docente B).

Também se pôde observar uma valorização e retomada da história de um dos cursos, na busca pela criação de sua identidade, conforme a seguir:

> Isso são algumas coisas que o curso de [...] tem, em particular. Nós conseguimos trazer o curso todo para um único lugar, isso é muito importante, cria uma identidade no curso técnico. Nós pesquisamos a história do curso, tem museu, tem biblioteca, tem site, tem laboratórios com equipamento de ponta mesmo, nosso curso está muito bem equipado. Então essas coisas todas são importantes, são muito importante (Docente A).

Embora outros recortes seriam possíveis a partir das entrevistas, como um último destaque para este tópico, de explicitação do desenvolvimento do debate didático-pedagógico entre os proponentes dos cursos, apresenta-se a fala do docente B expressando ocuparem-se de discutir as questões e dificuldades que surgem no andamento dos cursos e, a partir delas, buscarem alternativas pedagógicas:

> A gente tenta ser ousado às vezes, até, mas sempre respeitando as normas da instituição.[...] Mas a proposta é fazer em grupo e aí na reformulação a gente colocou da ideia do trabalho do Projeto Integrador poder ser em grupo ou, eventualmente, pelas características de ser trabalhado individualmente e aí foi colocado pra nós que não existia nenhum PPC na instituição aonde tivesse essa ideia. Eu falei assim "que as ideias elas nascem da natureza das situações". E aí eu digo assim, "eu não estou tirando isso da minha cabeça, foram feitas várias reuniões entre o grupo e no grupo a gente achou que poderia colocar isso aí". Obviamente, a gente não foi aceito, não foi aprovado aí a gente voltou pra ideia original (Docente B).

Embora o assunto **avaliação de competências** tenha surgido, na maioria das entrevistas, por iniciativa dos participantes e de modo, praticamente, casado às manifestações sobre o ensino de competências, não se observou a presença, ao menos com a mesma ênfase e força que a análise dos PPCs apontou, a perspectiva de desenvolvimento de características subjetivo-comportamentais dos alunos. Mesmo tendo havido menção à avaliação de habilidades e atitudes, conforme o modelo de competências adotado[73], talvez por não terem ocorrido questionamentos pela entrevistadora, de forma direta, sobre este recorte em particular, o assunto tenha se feito presente somente em meandros das falas. Foram exceções, contudo, manifestações sobre a capacidade empreendedora e gerencial dos alunos, trazida por quatro docentes e a necessidade dos alunos aprenderem a

---

[73] Docente D, por exemplo, relatou: "nós tínhamos uma folha de avaliação. Então nós avaliamos (uma outra grande mudança essa), competências comportamentais, onde o aluno se tirasse um Insuficiente ali, ele não era reprovado". Na sequência perguntou a entrevistadora, "*e você lembra quais são essas competências comportamentais?*". A que teve a resposta: "Lembro. Assiduidade, pontualidade, cooperação, relacionamento, é...[pausa para lembrar], liderança, qualidade do trabalho, eu acho que estou esquecendo de alguma".

aprenderem, remetendo, ao debate colocado por Shiroma e Turmina (2011), sobre o discurso burguês da auto-ajuda, de lógica adaptativa e individualista posto na conformação do trabalhador de novo tipo, autodidata. Sobre este perfil de trabalhador ressaltou o participante E, justificando que:

> Porque senão também não acompanha, não é? Quantos alunos saíram há 10 anos atrás daqui, eram excelentes naquilo que viram até aquele momento, só que o mercado hoje tem exigências novas em termos tecnológicos. Então, se esse aluno não aprendeu a produzir conhecimento próprio, de ir atrás, ele parou no tempo e vai ter problemas inclusive de manutenção do seu emprego.

Considera-se oportuno, ainda, apontar para o movimento de estabelecimento ou intensificação do **viés pragmatista dos programas dos cursos** – colocado também por Pires (2007) e, também debatido por Neves e Pronko (2008), na ótica da subordinação crescente ao apelo de aumento da produtividade – expresso pela fala de alguns entrevistados, pelo ensino daquilo que os alunos usarão ou aplicarão no ambiente de trabalho, como defendem os docentes B e A:

> Antigamente não tinha [menção a determinado equipamento, omitido para evitar identificação do curso] no Brasil ou tinham muito poucos; a gente não dava tanta ênfase na formação porque os alunos não trabalhavam com isso, né? E agora não, agora já aumentou a quantidade de equipamentos tecnológicos e aí na reformulação a gente acabou reestruturando o curso em função desse avanço tecnológico (Docente B).

> Agora nós temos três eixos que são três eixos onde nossos alunos mais trabalham, então nós passamos a usar esses três eixos. Então, nós estamos formando o aluno para direto ao mercado de trabalho. E aí toda a estrutura curricular foi baseada nesses três eixos que são os eixos de formação dos nossos alunos. Antes tinham quatro, era mais genérico [...]. Mas isso era genérico, podia servir para todos. E, agora, nós temos aquilo que ele vai trabalhar. [...]. É sempre isso. Então, nós colocamos as disciplinas para que tenham esses conteúdos, pra que saiam daqui e possam ir direto para o mercado de trabalho (Docente A).

Tal visão, além do vínculo com o ensino de base tecnicista, pode ter alguma relação com a crítica, presente nas Pedagogias do Aprender a Aprender, acerca da transmissão de conteúdos, aparentemente denominada de *conteudismo*, este visto sob o viés de necessário retrocesso, e, possivelmente, fundido a outras características próprias do ensino tradicional, mas não exclusiva dele, como utilização de notas, com média, na avaliação dos alunos e desarticulação dos conhecimentos. Tal ponderação reforçaria, assim, a síntese do amálgama de correntes pedagógicas de base não crítica, presente na pedagogia das competências, especialmente com relação ao tecnicismo, com seu foco na formação de força de trabalho conforme demandas produtivas e ao movimento da Escola Nova, com sua proposta de formação centrada em ferramentas que favoreçam a constituição de sujeitos ativos na construção de conhecimentos, como discutido no capítulo 2 (RAMOS, 2010; SAVIANI, 2012). Seguem recortes de falas de alguns entrevistados:

> Porque daí você poderia sair daquela visão conteudista, né, e aí que eu acho que vem Paulo Freire, e partir mais do conhecimento significativo, que era aplicar um instrumento gerador e ele fosse a base da aprendizagem. [...] De conteudista e fragmentada, passamos para uma outra forma. Então foi um grande desafio essa mudança de mentalidade. Mas isso eu acho que meio que mexeu com os professores, a gente via aqueles professores que estavam lá apagados que não tinham mais motivação, de repente animados, porque viram ali "opa, é diferente", "agora eu tenho que fazer diferente, tenho que fazer esse aluno produzir diferente, aprender de uma forma diferente" (Docente D).

> Assim, talvez esse nosso projeto seja autoral por causa disso mesmo, porque a gente teve que ler bastante[..]. Eu nem era, nunca tinha sido professor antes, né? Quando a gente montou o curso, a gente queria montar um curso por competência, que na época, agora não, agora a coisa está mais engessada, a avaliação está mais conteudista, as notas é um exemplo disso, né? Eu estou avaliando a minha disciplina e mesmo que a minha disciplina tenha uma relação com a do colega, ele pode dar uma nota que ele quiser e eu vou dar a minha nota e no conselho a gente briga lá e decide qual vai ser a situação final do aluno (Docente

B).

> Então, no começo, como ninguém sabia trabalhar, as coisas foram mais confusas, né? Tinham aqueles Projetos Integradores que nós aplicamos e isso era uma coisa interessante, juntar todos os professores num projeto, isso foi uma experiência boa. E...nós fomos aprendendo. E antes era tudo solto, o professor recebia lá o ementário da disciplina, ninguém sabia se ele dava ou não aquilo lá, porque só ele cuidava da disciplina, aquela disciplina ela fazia parte de um todo, mas ninguém sabia exatamente como era esse todo, normalmente vinha pronto, né. Se a gente for pegar o histórico dos nossos projetos eram tudo mais ou menos iguais no Brasil inteiro e os ementários se criavam ali. Agora, se o professor deu ou não deu, chegava no outro semestre era abandonado aquele semestre vinha um outro semestre. E agora não, nós somos um curso, não é uma amontoado de matérias. A maioria dos cursos no Brasil é um amontoado de matéria (Docente A).

> Ele [um colega de trabalho] dizia o seguinte (exemplificava bem, né?), compara um curso por média, com um curso de pilotagem, isso aí é um exemplo que muita gente fala. Ele tira 10 em decolagem e 0 em aterrissagem, dá média 5, passou. Por competência ele não passaria, ele teria que ter um conhecimento mínimo de decolagem e outro de aterrissagem. Ele tem que ter os dois. Então assim, no nosso caso, se ele aprendeu alguma coisa e a outra não, ele recupera essa outra coisa (Docente C).

Interessante notar, pelas falas, uma percepção do modelo de competências como fundador de formas de relação com o conhecimento que, não somente não são nele originárias, como, se considerados relevantes, tais princípios (por exemplo, de integração dos conhecimentos; articulação coletiva dos docentes para debate sobre os conteúdos do ensino; práticas avaliativas que reflitam sobre processos e não fragmentos da aprendizagem) podem ser transpostos para outros modelos de organização curricular, caso haja interesse nesse movimento. Outro exemplo é o próprio debate sobre os significados dados ao entendimento de aprendizagem significativa, como aponta o docente D, remetendo às elaborações Ramos (2002b), trazidas no capítulo 2, que defende essa perspectiva não sob o viés do ativismo dos alunos, mas do movimento de ir além do aparente, conhecer a estrutura dos fenômenos, a ponto de conhecer a realidade, dominá-la e transformá-la. Assim, considera-se válida tais observações, para que, desocupando os docentes das justificativas de manutenção de um modelo pelo que ele traz em aparência, não de essência, sejam possíveis se acessar discussões em termos de fundamentos, quanto ao paradigma que este modelo representa, conforme discutido nos capítulos três e quatro deste trabalho. Complementando este debate, considera-se oportuno citar Saviani (2012, p.87):

> Eis porque em um de meus textos enunciei a distinção entre o tradicional e o clássico. Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. [...] Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola (SAVANI, 2012, p. 87).

Nesse sentido, considera-se oportuno a discussão, também, proposta por Araujo (2012), relativas à didática em Educação Profissional, afirmando que as práticas pedagógicas comportam uma concepção, de fundo, acerca da realidade social e a este posicionamento se referenciam. Segue um trecho, com as próprias palavras do autor:

> As nossas inferências apontam para o fato de que o determinante para a construção de práticas integradoras ou fragmentadoras do saber está mais relacionado ao posicionamento que as instituições e profissionais assumem frente à realidade. Trata-se muito mais de uma atitude, de uma postura filosófico-política frente à realidade, aos saberes e aos sujeitos que

> de uma questão didática ou, mais especificamente, uma questão curricular como querem fazer crer as políticas educacionais contemporâneas (ARAUJO, 2012, p. 181).

Trilhando o caminho de finalização da seção, considera-se oportuno ponderar que, mesmo havendo a força das demandas de mercado na composição dos currículos, num viés naturalizante, por meio das entrevistas, foi possível observar que o **exercício de delimitação dos conteúdos** é algo carregado de dúvidas, ponderações e desafios para os docentes. Dentro desse tópico, também foi notório o princípio de que devem ser priorizados conhecimentos de base, ligados à lógica dos processos tecnológicos, e seus fundamentos, para que os egressos possam ampliá-los, no exercício das atividades profissionais. Nesse sentido, o entrevistado D colocou "que a gente parte da premissa que ninguém precisa saber tudo. Pode ser que algumas situações haja alguma competência técnica que o aluno tenha muita deficiência e isso não vai impedir de ele ser um técnico e essa é a visão que a gente tinha na época". Outros professores apontaram:

> Mas pelo fato de alguns terem experiências externas, contatos e tal, a gente tentou dar uma depurada na parte programática, até porque, assim, pelo menos a maioria que participa desse grupo, tem um entendimento de que, no fundo, o que a gente tem que fazer é fornecer as estruturas básicas do conhecimento tecnológico, em que o curso se apóia, fundamentos, e que o próprio aluno tem que construir um certo grau de liberdade de aprendizado.[...] Então, a gente também...[pequena pausa], tem hora que tem que fugir daquela angústia de achar que tem que ensinar tudo e profundamente, né, e primeiro eu dizia 'ah não, mas se eu tirar isso, vai fazer falta' (Docente E).
>
> [...]Impossível ensinar tudo. Então, tem que ensinar a lógica para quando eles estiverem lá no mercado, eles vão ter essa lógica de como a coisa funciona. [...] Tem 10 programas no mercado, 500 equipamentos, impossível ensinar tudo. Então, tem que ensinar a lógica para quando eles estiverem lá no mercado, eles vão ter essa lógica de como a coisa funciona. Então quando o pessoal lá do mercado diz assim: "olha, ele tem que ter conhecimento lá desses programas aqui" e nós não estamos ensinando esse programa, nós já avisamos: "olha, esse programa ninguém ensina para eles, nós ensinamos esse, esse e esse". Se todo mundo começa pedir aquele programa nós vamos ter que mudar para aquele programa e ponto final. E as novas tecnologias também. Ó está chegando novos equipamentos, o mercado está usando, nós vamos ter que usar também (Docente A).
>
> A base que se dá, a gente dá uma base e um conhecimento prático. Mas o prático perto do que o mercado exige, em certas áreas específicas, é muito pouco o que a gente pode dar. Mas só que com a base que ele tem, ele deslancha num instantinho. [...] No subsequente, tu podes vir até aqui porque com o interesse que ele tem em aplicar aquilo ali, em aprender mais e tal, faz com que ele evolua por conta. Mas tu vais dizer assim "não, mas estão querendo abraçar tudo". Então, a gente preparava a base pra tudo. Então ele ia lá fazia um estágio, por isso que nós defendemos o estágio de unhas e dentes, hoje não é obrigatório no novo RDP[74], no nosso PPC mantém. Inclusive a gente teve crítica de aluno "ah, mas olha só esse documento o que diz, que não é mais obrigatório", aí a gente puxa o PPC, "oh, mas está aqui, no nosso curso é obrigatório." Tem motivo, um deles é o risco, tem que ter experiência (Docente C).
>
> Então existe a pressão de acabar e a vontade de querer fazer mais coisa, mas a gente limita obviamente no tempo que a gente tem que são 1200 horas. Num futuro seminário de avaliação que a gente faz de cinco em cinco anos, em geral, possivelmente (agora até passou, né, já é 2016), mas aí tem a história do integrado que a gente bolou e tal, mas é..num futuro seminário a gente pode pensar em discutir (Docente B).

Para finalizar, vale retomar o que os entrevistados apontaram sobre as **certificações intermediárias** e a **formação em diferentes habilitações técnicas**, dois assuntos relativos à

---

[74] Regulamento Didático-Pedagógico. Consiste no "documento único de gestão do processo educacional que estabelece as normas referentes aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos por todos os campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), suas modalidades e diversas ofertas, conforme o Art. 1º do documento, aprovado em 16/11/2014.

estruturação dos cursos que puderam ser destrinchados e separados, com mais precisão, a partir das entrevistas, ainda que carecendo de outras aproximações investigativas. Assim, parece notável que, se uma das demandas marcantes da reforma foi a organização modular dos cursos, para emissão de certificados parciais aos alunos concluintes de cada etapa, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), não somente deu continuidade à orientação para qualificações iniciais e intermediárias, presente no Decreto 5.154/2004 e no Parecer nº 11/2012 (apresentados no capítulo 3), como intensificou o tensionamento por uma formação mais abrangente e generalista. Assim, pela fala dos entrevistados, pode-se observar que o CNCT, apesar de ser apresentado oficialmente com uma incisão mais enfocada no enquadramento das nomenclaturas dos cursos[75], parece ter reforçado e intensificado a tendência à formação generalista dos alunos, movimento discutido no Capítulo 4, sob o viés, de fundo, de formar sujeitos polivalentes, preparados para realização de multitarefas e para as constantes mudanças nas atividades, relações e organização do trabalho.

Desta forma, com necessidade de incorporação, num único diploma, de todas as habilitações finais antes escolhidas pelos alunos, em um curso foi necessário realizar ajustes, nesse sentido, sobretudo no tempo de formação, já atendia outro PPC atendia a esta tendência. O docente A, por seu turno, relata os processos de reorganização do curso e alterações de nomenclatura, às vezes por iniciativa do grupo de docente, em outros momentos pelas demandas do MEC, sinalizando, também para uma solidificação da organização do curso, em torno de todos os eixos em que os alunos poderão atuar. Para melhor elucidação destes apontamentos, seguem as falas dos docentes D e C:

> O próprio MEC, *né*? A SETEC, também, nos forçou a fazer um curso diferente [por meio das disposições do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos], daí a mudar um pouco esse curso a ter um curso generalista, porque o nosso curso era de um ano e meio a ainda, nós certificávamos em cada fase e a gente conseguiu fazer ele ser uma árvore com 3 saídas, [...] sendo que o aluno podia fazer e depois voltar para fazer as outras. [...] Aí resistimos, fizemos comissão para formar um novo curso e daí fizemos, formatamos um novo curso, tirando essas três habilitações, passando de um ano e meio para dois anos e incorporando essas três habilitações e o curso ficou com dois anos (Docente D).

> É porque basicamente o seguinte, o grande diferencial do nosso curso é ele ser generalista, por causa da característica do nosso mercado aqui, ele é diferente dos outros, [...] ele é muito amplo. [...] O cliente está muito mais exigente, ele não quer que o gerente que receba tenha uma boa lábia, que convença ele a comprar, ele quer a informação técnica. Então, tem que conhecer, tem que saber operar, tem que saber instalar, tem que saber dar manutenção, então um gerente teria que ter conhecimento técnico [...]. Nós temos poucas indústrias aqui que, né? Então assim, ficou difícil construir um subsequente forte dessa forma [com habilitações específicas]. Então por isso ele teve que ter dois anos. [...] Daí a gente passou a trabalhar em módulos, como era sugerido mesmo, e a cada módulo, então, a gente certificava ele (Docente C).

Quanto às certificações intermediárias hoje presentes em dois cursos, observou-se que antes ocorria também em dois outros, tendo sido retiradas por diferentes razões ligadas a limites e aspectos da realidade prática, como pode ser observado nas falas dos docentes:

> O nosso curso inicial eram 1000 horas, com possibilidade de fazer uma certificação intermediária. Hoje não tem, hoje é uma coisa só: técnico [...]. Aí a gente viu no final, isso

[75] Na página de apresentação do documento, este é assim colocado: "O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio". (BRASIL, 2014b, p. 8). Nas respostas às perguntas frequentes, reiterando, assim está: "É um documento elaborado pelo Ministério da Educação que organiza a oferta de cursos técnicos, no a denominações, carga horária mínima, perfil profissional de conclusão e outras informações pertinentes. O Catálogo confere visibilidade a esses cursos, orienta as instituições de ensino, os estudantes e a sociedade em geral" (p.282).

> tudo são as experiências, né, que todos os alunos não pediam a certificação intermediária, o que eles queriam mesmo era ganhar o diploma de técnico no final. Aí no primeiro seminário a gente percebeu isso e fez a primeira reformulação e, no segundo seminário, a gente acabou continuando com essa estrutura, mas aí no catálogo ficou o mínimo de 1000 horas, por quê? Porque naquela época, com mil horas, a gente achava tempo suficiente do aluno e depois, com o tempo, com a nossa reformulação de 1200 horas a gente acabou...[não concluiu a frase] é um mínimo, mil horas é um mínimo, não tem problema trabalhar mais (Docente B)

> E aí a escola foi vendo, no geral, não só nós, o MEC também foi vendo que tinham algumas coisas que estavam erradas. Essa estrutura de dar uma certificação parcial, ela não funcionou porque o CREA não aceitava isso. Então, não adianta nada eu dar um título de [...] se não pode exercer a profissão porque tu não tem o CREA...quer dizer, esqueceram de combinar com os conselhos profissionais que tu pode dar uma atribuição parcial e ele exercer algum tipo de modalidade (Docente A).

Postas essas considerações, entende-se que foram retomados a maioria dos pontos principais gerados na análise dos PPCs, não representando um esgotamento na exploração do material levantado nas entrevistas, mas um diálogo enriquecedor na compreensão de processos vinculados a elaboração dos documentos, nem sempre possíveis de serem visualizados na leitura deles. Para efeitos de uma amarração geral deste capítulo, apresenta-se, a seguir, panorama dos pontos discutidos ao longo do texto.

5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCUSSÃO REALIZADA:

A tarefa de realizar a análise das entrevistas, de modo articulado às reflexões colocadas em torno dos projetos de curso investigados, trouxe o desafio de, num conjunto amplo de elementos abordados pelos participantes da pesquisa, delinear recortes relevantes para, não somente entrar em diálogo com os documentos, mas permitir a abertura a conteúdos que transitassem sobre outros recortes pertinentes ao ensejo, sem perder de vista os rumos da pesquisa. O trabalho de estar em contato com os docentes, em suas experiências e contradições, intensificou a importante mediação de que os sujeitos são históricos e sociais e fazem escolhas dentro de determinadas circunstâncias, possibilidades e realidade social, considerando as ferramentas que possuem, até determinado momento. Por isso, longe de se buscar a ponderação moral sobre “certos” e “errados”, o pano de fundo foi estabelecer um diálogo com os movimentos apontados pelos docentes na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, em seus contextos, a partir da discussão da sociedade de classes de interesses antagônicos, sob a direção do capital, e os tensionamentos colocados à formação dos trabalhadores para a reprodução da lógica estruturalmente desigual desse sistema produtivo.

Dessa forma, assim como observado na análise dos PPCs, a intensidade da articulação e proximidade com a iniciativa privada na composição dos currículos, chamou à atenção, especialmente se considerada a natureza pública da instituição. Não foram ignorados, contudo, falas e movimentos de atenuação deste vínculo com o mercado de trabalho, mas que, sem a radicalidade da perspectiva revolucionária de emancipação da classe, anunciam haver necessidade de avanço no processo de negação da ordem capitalista, afirmando-se em oposição aos interesses dela e vislumbrando a luta de toda a sociedade contra o capital” (IASI, 2011, p. 32).

Com isso não se ignora, também, o desafio de se propor cursos consistentes e atuais, do ponto de vista técnico, considerando o contexto de rápida obsolescência dos equipamentos que os trabalhadores operam ou utilizarão para dar respostas técnicas a demandas profissionais, em seus empregos ou, na ausência deles ou por opção própria, empreendendo. Observa-se, assim, a roda viva em que se vêem os docentes quando estruturam projetos de cursos somente a partir do viés das novas tecnologias, caducando os próprios conteúdos de ensino e envolvendo o exercício de escolhas e delimitações nos conteúdos dentro desse contexto de aparente provisoriedade. Por outro lado,

nesse sentido, vale considerar a reflexão de Frigotto (2011, p. IX[76]) ao colocar uma concepção da ciência e tecnologia que caminha em outra direção, ao ponderar que

> Não se trata de uma formação humana, escolar ou não, descolada do trabalho em sua concepção ontocriativa ou da tecnologia como produto do trabalho humano e produtora de valores de uso na tarefa de melhoria das condições de vida e possibilidade de dilatar o tempo livre ou tempo de efetiva escolha humana. Nessa perspectiva, a ciência e a tecnologia possibilitam extensões dos sentidos e membros dos seres humanos. Uma direção antagônica, portanto, à forma que ciência e tecnologia assumem como forças do metabolismo do capital na intensificação da exploração do trabalhador, na produção do desemprego em massa e na degradação das bases da vida mediante a destruição do meio ambiente.

Dada a trama complexa das relações sociais, também não se pode furtar ao debate de que a diplomação em cursos técnicos pode representar alterações no poder aquisitivo dos trabalhadores, sendo compreensível a motivação político-ideológica dos docentes ao, intencionalmente, manterem esta oferta formativa e exprimirem preocupação pela continuidade dela, num contexto de mudança institucional. Contudo, sem desqualificar, em si, tais posicionamentos, considera-se necessário arejar esse debate com a perspectiva radical da transformação social, que, não ignorando alívios contingenciais que programas pontuais possam propiciar a camadas subalternas da população por conta da truculência do capital, com as políticas de gotejamento, causando satisfação subordinada à classe trabalhadora (FONTES, 2013)[77], problematiza as questões centrais da contínua acumulação e expansão capitalista, à custa da exploração de muitos por poucos, que não só é arrefecido como alimentado por práticas que, aparentemente, dão um caráter mais humanitário ao sistema e, no fundo, estão contribuindo para a sua reprodução e não sua superação, como também discutiu Rech (2012).

Ademais, os contrapontos manifestados, também vale recuperar, estiveram todos atrelados a iniciativas e ações individuais, que podem ter seu papel e relevância, mas que não caminham na direção de adensar e fortalecer a resistência ao processo de despolitização da classe trabalhadora e movimento de recuo de sua organização, como discutido no capítulo 2. Assim, questionamentos pontuais, por mais que não possam ser desprezados na correlação de forças atuais, não impedem que a disputa de espaço, por outros projetos sociais, se dissipe. Nesse sentido, cabe questionar, inclusive, onde efetivamente estaria a disputa, posto que pareceu estar tão naturalizada a formatação dos cursos em torno do que o mercado almeja, trazendo à tona a dúvida se o espaço-tempo curricular está sendo disputado ou está sendo entregue, sem maiores esforços, para as determinações das organizações privadas, como apontado, também, em vários outras pesquisas apresentadas anteriormente (capítulo 1).

Se a justificativa da falta de tempo foi utilizada, por alguns entrevistados, para a não abertura curricular rumo a debates de outras naturezas na formação dos técnicos, a partir de dados que os docentes trouxeram, foi possível ponderar que há espaço para a rediscussão da materialidade do tempo de formação nos cursos. O que foi levantado, então, diz respeito a uma questão anterior que possa estar colocada, acerca do que, afinal, os grupos proponentes consideram como o mínimo necessário para a formação destes trabalhadores, debate que parece ter sido ampliado, sobretudo pela via do empreendedorismo. Considera-se, assim, que tal alteração não deixa de ter seu fundamento político-pedagógico, mas sob o viés de reprodução do sistema e não de sua crítica. Dentro desse contexto, é válido, também, retomar a observação de uma acentuação do viés pragmatista, mediante algumas falas, que anunciaram atrelar o exercício de delimitação dos conteúdos propostos a sua aplicabilidade profissional, alertando, novamente, para o debate colocado, inclusive por outros entrevistados, de considerar a formação humana como algo necessário e maior que a formação para a atividade técnica.

---

[76] Esta forma de paginação apresenta-se assim por corresponder a uma seção de prefácio em que este trecho transcrito ocorre. A referência completa encontra-se nas Referências, ao final deste trabalho.

[77] Vale lembrar, nesse sentido, a própria tônica de minimização de efeitos e remediação em torno da educação técnica, colocada no Parecer CNE/CEB nº11/12, apresentada no capítulo 3.

Também foi possível identificar que o ensino de competências, viés hoje presente em todos os projetos de curso (em consonância com os apontamentos do próprio PPI, conforme apontado no capítulo 3), foi estabelecido com dificuldades pelos trabalhadores da instituição que, há um só tempo, em função da Reforma da Educação Profissional, tiveram que absorver este modelo pedagógico e reestruturar os cursos, restritos à formação técnica, sem a formação básica e com saídas intermediárias. Tais demandas trouxeram a necessidade, aos proponentes dos projetos, de rediscussão das propostas de ensino e, de certa forma, viabilizaram que o formato dos cursos fosse arejado por outras ideias.

Este movimento, contudo, atrelado ao teor da legislação em vigor, amparou análises que atribuíram ao ensino de competências um caráter de inovação pedagógica, como que sendo o autor de proposições didáticas já vistas em outras correntes pedagógicas anteriores, no escopo das pedagogias do aprender a ser e do aprender a fazer, como discutido no capítulo 2. Levantou-se a questão, então, da importância de se inventariar, de certa forma, as origens do modelo, para que, desocupados de justificá-lo por algo que não lhe é original e exclusivo, do ponto de vista pedagógico, haja não somente mais espaço para os educadores irem à essência de sua constituição – atrelada aos processos de reestruturação produtiva e de revitalização da Teoria do Capital Humano, também como discutido no capítulo 2 – como também mais liberdade para transporem elementos pedagógicos que considerem válidos para outras formas de organização do ensino, caso assim queiram.

Nesse sentido, debate marcadamente movimentado e avançado foi observado acerca das iniciativas e ações dos grupos, aí, sim, articulados em elaborações coletivas, quanto a ferramentas, estratégias e proposições didático-pedagógicas na construção dos projetos, ou no enfrentamento de questões colocadas à realidade da formação de trabalhadores, na maioria dos casos, no ensino noturno. Vários foram os trechos trazidos das falas, que sustentaram essa leitura de modo que ficou bastante evidenciado o engajamento, a abertura à reflexão e autocrítica dos professores, mesmo com lacunas apontadas em suas formações docentes e de falta de suporte institucional para repensar os cursos ou obter títulos na área da Educação, conjunto de elementos que se considera fundamental que sejam discutidos, para a qualificação do acesso aos conhecimentos elaborados e sistematizados socialmente, também sob a dimensão da formação técnica.

Nessa ótica, então, ficou reafirmada a síntese, posta no capítulo que analisou os PPCs, de que o debate didático-pedagógico está mais presente e fortalecido do que o debate político-pedagógico em torno da formação dos trabalhadores no recorte empírico pesquisado. Cabe, ainda, a observação de que o documento legal mais referenciado pelos docentes foi o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, com menor destaque para outros referenciais e diretrizes utilizados na elaboração dos projetos de curso, estes pontual e esparsamente mencionados pelos entrevistados. Essa constatação remeteu à reflexão de estar sendo tomado como principal referência um documento de sistematização e certa padronização das ofertas cursos técnicos, conforme é autoapresentado, que ao colocar dispositivos de regulação curricular, não se ocupa de debate conceitual das propostas, embora possa estar, indiretamente, exercendo esta função ao colocar um profissional de conclusão, atrelado somente à execução de tarefas técnicas, em sua última edição (2014).

Por meio desta análise, foi possível realizar uma interface com as discussões de Soares (2004), que problematizam o tratamento de questões educativas como desafios gerenciais e, sob o discurso de qualificação dos processos, por meio de documentos diversos, intensificam a regulação e centralização sobre os currículos, tendência internacional, de acordo com esta autora - tônica não tão presente no catálogo atual, como nos anteriores, que ainda voltavam-se ao estabelecimento e reconhecimento deste documento.

Também importa mencionar que se observou, novamente, a existência de leituras da realidade social e das novas dinâmicas do mercado sobre os processos de trabalho, porém, à exceção de um docente, não se identificou posicionamentos de base analítica, superando a camada da constatação, sob o viés da perspectiva de classe e transformação social. Tal observação remete a uma das problematizações que Duarte (2001) direciona à pedagogia das competências, pela qual aos educadores caberia o conhecimento da realidade social tão somente para identificação das

competências exigidas dos trabalhadores, não sua crítica. Este movimento de leitura até certo ponto da realidade, alinha-se com as observações realizadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico de Nível Médio, (Parecer CNE/CEB nº11/12), do Projeto Pedagógico Institucional e dos projetos pedagógicos de curso.

Por fim, considera-se que este apanhado sintético, dos tópicos tratados no capítulo, contribuiu para a retomada de contextos e premissas consideradas no trabalho de elaboração de projetos de cursos e, assim, para a melhor compreensão da própria materialidade dos PPCs, posta a oportunidade de se contextualizar históricos, movimentos, determinações e premissas consideradas na construção das propostas formativas.

Na sequência da dissertação, serão apresentadas as considerações finais, recuperando o debate desenvolvido ao longo deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Por isso, nessa perspectiva metodológica, a instituição escolar não é vista *a priori* como a eterna reprodutora dos desequilíbrios sociais, nem como a redentora de todos os seus males: dialeticamente, a escola é um importante espaço de luta social pela hegemonia.
>
> Nosella e Buffa, 2012

O processo de elaboração dessa pesquisa, a começar pelo delineamento e depuração de sua problemática central, levou a indagações sobre a possível superação do tema investigado e limitações dele para apresentação de novos debates, compartilhadas na introdução deste trabalho. De fundo, uma questão, então, parecia imperativa: afinal, a própria escola estaria superada pela incapacidade de objetivar sua ação sem reproduzir a divisão social do trabalho e do conhecimento ou, muito menos, de reverter as formas dessas divisões, dentro das contradições do processo produtivo capitalista? Não à toa, elegemos como epígrafe de abertura deste trabalho a ponderação de Kuenzer (2002), que indica caminhos nesse sentido. Assim, diferente de desistir da educação escolar e "jogar a toalha", reafirmamos a importância das lacunas e contradições produzidas pelo próprio sistema como um espaço de avanço do debate ético-político, comprometido com a educação da classe trabalhadora, sustentado na perspectiva da emancipação de todos contra capital, despindo-nos, contudo, de ilusões que setorizem na educação a transformação de questões estruturais, características das relações capitalistas, ou que ignorem os mecanismos internos ao espaço educativo de reprodução do *status quo*.

Posta esta colocação inicial, uma observação que nos parece, ainda, prioritária, antes do prosseguimento do texto, reside na compreensão do necessário avanço dos debates sobre o ensino técnico subsequente ofertado e da necessidade de fortalecermos a disputa por este espaço, ainda que não se furtando ao entendimento de sua origem histórica ligado à formação de força produtiva para operar o sistema capitalista. Assim, dada a realidade de sua existência no conjunto das possibilidades de formação dos trabalhadores, do crescimento de sua oferta na realidade IFSC e sua representatividade, dentro dos cursos técnicos oferecidos, próxima aos 50%, em 2013 e 2014, como os dados institucionais trazidos no capítulo 3 mostraram, consideramos ser necessário adentrarmos nessa realidade, discuti-la e repensá-la, à luz de uma análise crítica.

Os objetivos desta pesquisa, traçados a partir da base teórico-metodológica materialista histórica, levaram-nos ao processo de buscar compreender as propostas de formação dos trabalhadores, em diálogo com elementos do atual contexto político e econômico de produção flexível e o novo perfil de trabalhador desejável neste cenário e documentos legais e normativos de âmbito federal e institucional acerca do ensino técnico. Este movimento permitiu-nos observar, à luz de autores como Antunes (2000b) e Wood (1998), que o processo de reestruturação produtiva representou uma resposta histórica do capital, diante de sua crise ao final da década de 60 e década de 70, na busca pela manutenção do seu poderio de classe e de sua expansão. Assim, mesmo diante da necessidade de reorganizar sua base produtiva, os imperativos de funcionamento do sistema, de acumulação, propriedade privada dos meios de produção e extração da mais valia sobre a força de trabalho estavam preservados. Não se tratou, portanto, de uma mudança epocal, mas de outra roupagem do sistema produtivo e novas manifestações na relação capital-trabalho.

Diante das novas formas de gestão e organização dos processos produtivos, destacadamente flexibilizados, Alves (2011) chamou-nos à atenção para a tendência de desarticulação e fragmentação da classe trabalhadora intensificados na segunda metade do século XX, com o advento do toytotismo, na perda do sentido de classe e avanço na valorização da propriedade privada, da liberdade comercial e liberdade individual, num contexto de notória neoliberalização dos Estados – estes sendo chamados a serem mínimos para os direitos sociais e fortes para o desenvolvimento da economia global. A responsabilidade pelo bem-estar dos sujeitos é lançada como responsabilidade individual, bem como sua situação de emprego/desemprego ou sucesso diante da livre concorrência comercial, vista como virtude empreendedora. São valores centrais propalados pela cultura dominante, presente nessas dinâmicas, o individualismo e a competição e as

formas de organização coletiva dos trabalhadores são crescentemente hostilizadas pelo capital, vistas como entraves ao processo de expansão da acumulação (HARVEY, 2008b).

Nesse contexto, a nova base técnica de produção forma e demanda uma organização produtiva e um perfil de trabalhador que, no bojo da diminuição dos custos empresariais e de qualquer forma de desperdício, compõe um conjunto de flexibilizações nas relações de trabalho, sob a aparência das terceirizações de serviços, subcontratações, contratação temporária, incremento das políticas de metas e gratificações individuais, acúmulo de funções, não somente precarizando as condições de trabalho como colocando os trabalhadores contínua e crescentemente em competição entre si. São fragilizados a noção, o sentido e o comprometimento de classe, sendo que conquistas e lutas históricas dão lugar a negociações individualizadas e perdas trabalhistas relativizadas pela ronda do fantasma desemprego e do constante clima de instabilidade, assolando os sujeitos (BRAGA, 2009 HARVEY, 2008b; KUENZER 2002).

Nesse cenário – em que o desemprego não é discutido a partir do lugar estrutural que ocupa no universo capitalista, assim como as desigualdades sociais, sendo estes admitidos como processos transitórios, fruto da incapacidade de sujeitos individuais de os reverterem –, autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009) e Motta (2008) debatem sobre o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, proposta por Schutlz e popularizada nas décadas de 1950 e 1960. Em seus preceitos, tal teoria veiculava o discurso de que as desigualdades entre os países e as diferenças na mobilidade social dos indivíduos seriam corrigíveis intensificando-se os investimentos em modernização da produção e em treinamento científico-tecnológico dos trabalhadores. Também apontamos no capítulo 2 que esta teoria está atrelada à concepção de mundo liberal e burguesa, em que, não considerando as determinações econômicas, sociais e a formação histórica dos países periféricos do capital, parte do pressuposto da igualdade de condições e de oportunidades para as pessoas fazerem escolhas e investimentos, independentes das determinações econômicas e sociais legadas e de partida.

Num processo, de fundo, de culpabilização dos pobres pela sua pobreza, não enxergando sua condição como vinculada aos processos de acumulação de riqueza, que o sistema cria, na outra ponta, Fontes (2013) analisa a forma desigual e combinada, em que o Brasil se insere, subordinando-se aos países centrais do capitalismo, reproduzindo internamente e exportando princípios do capital-imperialista no seu processo de crescimento. Pela truculência dos imperativos e da dinâmica do sistema, segundo a autora, há o crescimento de políticas de gestão de conflitos, pontuais, e de alívio de seus efeitos, consistindo em mais um mecanismo de construção do consentimento em torno do projeto sociometabólico do capital e de manutenção das condições de sua reprodução. Se antes, contudo, a TCH colocava na educação a via dos sujeitos se integrarem à vida produtiva, nos marcos da produção flexibilizada e desemprego crescente, a formação profissional e os sujeitos são desafiados a vislumbrarem a empregabilidade, desenvolvendo competências que o destacarão na competição por postos de trabalho que, com tantos outros, concorrerá. É responsabilidade individual ser empregável e o empreendedorismo e a capacidade de aprender a aprender são colocados como a solução para sobrevivência, num contexto marcado pela instabilidade e exiguidade dos postos de trabalho e de propalada provisoriedade dos conhecimentos.

A educação, não sendo um fenômeno auto-explicativo e independente das determinações produzidas pelo sistema produtivo, dividido entre capital e trabalho (KUENZER 2002), e exercendo sua dupla função histórica de formação para a reprodução material da existência e formação ético-política (NEVES e PRONKO, 2008), manifesta, também, as dinâmicas da estrutura de produção. Para a educação profissional, assim, a década de 1990 guardou um marco importante conhecido como Reforma da Educação Profissional (REP), instituída pelo Decreto 2.208/1997 e instruções normativas dele decorrentes, como o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que atendeu ao viés mercadológico de formação tecnicista de força de trabalho para ocupação de postos compatíveis com a titulação em nível técnico (FLORIANI, 2005; SILVA, 2011; COELHO, 2015; SOARES, 2004). A partir da leitura destes documentos, de referencial bibliográfico, destacando-se os autores Frigotto (2005; 2012), Ciavatta (2012; 2005) e Ramos (2002a; 2002b; 2005), e da análise da empiria desta pesquisa, foi possível compreender que a REP abrangeu não somente a desintegração da formação técnica da formação básica, como demandou a flexibilização dos currículos, por meio

da viabilização de certificações intermediárias, e sua organização em torno de competências profissionais.

Este processo, vigorosamente articulado aos ditames da reestruturação produtiva e à revitalização da TCH, e inserido no universo educativo, por meio dos documentos oficiais, dentro de uma aura de novidade, encontrou resistências e educadores desprovidos de conhecimento e referenciais para realização das solicitações formalmente colocadas a um só tempo, como demonstramos no capítulo 5, mediante a análise das entrevistas. Contudo, se o ensino centrado em competências foi estabelecido de forma controversa no passado, hoje todos os projetos pedagógicos de cursos investigados estruturam-se a partir desse paradigma, visto, pela maioria dos entrevistados, com olhar de aprovação. Novamente pela pesquisa e, com base em autores como Ramos (2010; 2011) e Saviani (2012), observamos que a este modelo são atribuídas características, na realidade, oriundas de outras correntes pedagógicas, como a Escola Nova, em sua valorização das atividades meio e experienciais dos sujeitos na construção de seus conhecimentos e verdades, como, também, do Tecnicismo, voltado à formação pragmatista e eficiente de sujeitos produtivos.

A compreensão deste amálgama ganha especial importância ao termos observado a justificação de um modelo, pelo que aparentemente ele trouxe de novo – como a valorização do aprendizado significativo, a diversificação dos meios de aprendizagem e a articulação teoria e prática – e por atributos que, na realidade, não têm nele sua origem. Assim, ampliando-se este debate, foi apontado nosso entendimento de que os educadores podem, não somente, compreender para além da aparência do ensino de competências, como desocupar-se de defender sua manutenção por algo que não é lhe exclusivo. Deste modo, argumentamos, então, que os preceitos pedagógicos nele valorizados podem ser transpostos para outras formas de organização do ensino, sem necessariamente vincular o processo pedagógico ao ato de aprender a aprender, caro ao modelo produtivo flexível, demandante de trabalhadores polivalentes, flexíveis e autodidatas (SHIROMA e TURMINA, 2011; COAN, 2011), sendo os professores facilitadores desse processo, trazido, também, no ensino de competências.

Nesse sentido, apresentamos um alerta importante, estabelecido por Duarte (2001) e Saviani (2013), sobre as formas de recuo da função precípua da escola de propiciar acesso, ensinar e transmitir os mais ricos e desenvolvidos conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados, inclusive como ferramenta real para a elevação das consciências e emancipação da classe diante da lógica do sistema a que estão sujeitos. Assim, pela desqualificação deste papel escolar, e sob o viés de suposta autossuficiência dos alunos perante a mediação pedagógica numa sociedade em que tudo é colocado como transitório, reduz-se as formas de acesso à sua autonomia intelectual efetiva, num discurso que aparentemente afirma intensificá-la. Institucionalmente falando, problematizamos nesta pesquisa que, não somente pela manutenção do modelo do aprender a aprender, articulado ao ensino de competências, este processo de recuo da função escolar do ensino, pode estar sendo manifesto pelos documentos oficiais norteadores da ação educativa, como o Projeto Pedagógico Institucional, subordinado ao Plano de Desenvolvimento Institucional, relação que problematizamos, ainda que seja nessa ordem por força de lei destinada às Instituições de Ensino Superior.

Ao analisar estes documentos, no capítulo 3, levantamos questionamentos acerca das formas de encaminhamento no processo de suas elaborações, ficando a pasta Ensino sem destaque em discussões e definições que defendemos que deveria estar à frente e receber amplo realce. Dados os nomes escolhidos para coordenar os debates pertinentes à área – não se constituindo, claramente, numa questão de natureza pessoal, mas um debate de fundo – observamos certa tendência na abordagem gerencial de questões relativas ao ensino. Ainda, nesse sentido, questionamos a ênfase à equiparação entre os processos de Ensino, Pesquisa e Extensão e a colocação da indissociabilidade deles como um princípio dado enaltecidas no PPI, movimento estabelecido nas instituições de ensino superior, mas que nos levaram à afirmação clássica de Saviani (2012) que distingue a natureza das atividades de ensino e pesquisa, apontando que, incorrendo-se no equívoco de indiferenciá-las, ocorra o empobrecimento de um e inviabilização da outra.

Ainda sobre este documento institucional, observamos nele a afirmação de que educação no

IFSC se baseia na Pedagogia Histórico-Crítica, presença que pode não somente indicar ter ocorrido disputas em torno de diferentes perspectivas nas proposições do documento, como representar um espaço importante, que vem a somar para o avanço da formação técnica na perspectiva emancipadora. Também apontamos, pela análise do PPI, a não existência de diretrizes e disposições locais, nele colocadas, para o ensino técnico, estando todas as colocações expressas no tópico Ensino, Pesquisa e Extensão. Talvez resida aí, ainda que parcialmente, um dos motivos para a observação de que o documento de referência mais citado, pelos docentes, na elaboração dos projetos de curso, tenha sido o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), o qual se identificou, em sua leitura, como uma ferramenta de organização, padronização e sistematização da oferta de cursos.

Embora tenhamos observado que suas disposições alinhem-se aos documentos oficiais vigentes que colocam um viés generalista sobre a educação profissional e que tenha passado a indicar perfis profissionais de conclusão dos cursos (baseados em atividades que os técnicos estão aptos a realizar), não o identificamos como sendo um documento de debate conceitual das propostas, mas de apontamentos de alguns mínimos e parâmetros para a oferta dos cursos e percursos possíveis a serem trilhados pelos alunos, dentro dos eixos tecnológicos. Contudo, destacamos uma alteração realizada na última edição deste documento que inseriu o título "perfil profissional de conclusão" junto às atividades que os técnicos formados estão aptos a realizar, dando um novo peso a elas, bem como ao direcionamento sobre o perfil almejado para a formação dos alunos, ainda que as instituições tenham a prerrogativa de ampliá-los, se assim optarem.

Analisando os projetos, pudemos observar que todos atendem às disposições estabelecidas no CNCT, o qual, vale também ressaltar não pontuava, em suas duas primeiras edições outros conteúdos, além dos estritamente técnicos, como propícios à formação dos trabalhadores. Na terceira edição, o item relativo aos temas foi retirado, como um todo. Encontramos consonância deste perfil formativo nos PPCs, visto termos identificado a prevalência massiva de conteúdos ligados à formação técnica, associada ao discurso do empreendedorismo, de forma marcante, e à articulação com as demandas empresariais, remetendo à síntese, confirmadora das problematizações iniciais apontadas na introdução desta dissertação, acerca da centralidade do mercado de trabalho na projeção dos cursos. As entrevistas, por sua vez, reforçaram este entendimento e ampliaram nossa compreensão de que, na maioria dos casos, entende-se que a formação está sendo ampliada via o preparo para que os alunos empreendam, com disciplinas, para atender, a este objetivo.

Conforme analisamos no capítulo 2, que apresentou e discutiu um balanço de literaturas afins à temática da presente pesquisa, pôde-se compreender que há um alinhamento nas políticas e propostas que privilegiam a formação tecnicista de força de trabalho, que contribui para a reprodução do sistema, seu fortalecimento e sua expansão e não o questionamento de suas contradições fundantes, a crescente desigualdade por ele produzida e sua superação. Assim, o levantamento trazido por Soares (2004), Pontes e Oliveira (2012), Pessoa (2012), Rech (2012), Bezerra e Barbosa (2013), Monteiro (2013), Pires (2007) e Lima (2011), bem como o que esta investigação mostrou, contribuem para evidenciar que tal subsunção da educação ao mercado não se trata de um movimento institucional isolado e individual, mas um processo social, resultado de uma ofensiva do capital, num conjunto de pressões relativas à formação dos trabalhadores à qual os cursos e propostas formativas acabam aderindo sem resistências marcantes.

Houve, também, a identificação da disciplina Segurança e Saúde do Trabalho e, por meio dela, um docente relatou abordar questões de conquistas e direitos trabalhistas, numa perspectiva de formação política dos alunos e não meramente de normas técnicas, discussões as quais, inclusive, afirma ter aprendido a debater e olhar, também, por meio de sua vida estudantil no IFSC. Contudo, observamos que tal movimento representa uma iniciativa individual que, sem a mediação coletiva, dissipa-se e perde força política para se materializar como uma diretriz atrelada ao projeto do curso e não a ações de sujeitos isolados. Também identificamos, por outro lado, posicionamentos explicitamente contrários à inserção de conteúdos curriculares voltados a qualquer outra discussão que não, meramente, às ligadas às demandas do mercado e à preparação para ele atender, contraditoriamente, explicitadas por um docente também ex-aluno, que, em seu tempo estudantil, valorizava estudar "outros assuntos".

Nesse sentido, colocamos que a materialidade do tempo de duração dos cursos foi apontada, por alguns entrevistados, como um importante obstáculo à ampliação da formação propiciada aos discentes e articulamos esta observação à ponderação trazidas pelos docentes de aparente não pressa dos alunos em se formarem, informação essa que levou um dos grupos proponentes, inclusive, a ampliar o tempo total de "seu" curso. Considerando essas ponderações, suscitamos a questão de parecer haver espaço para rediscutirmos o tempo de duração das propostas formativas, levando à outra problematização, que realizamos no capítulo 5, ou seja, de estar em cheque, na realidade, os mínimos considerados fundamentais e necessários por nós, instituição, para a formação dos alunos nos cursos técnicos subsequentes.

Isto não quer dizer não haver discussões sobre as propostas formativas produzidas. A partir dos cursos analisados, observamos que seus projetos têm passado por um processo de intensificação dos debates em torno de suas elaborações. Os grupos, assim, tem se ocupado da busca por alternativas pedagógicas visando, não somente a qualificação do processo de ensino, como o enfrentamento de questões vinculadas às adversidades da formação noturna para trabalhadores, observação propiciada pela análise dos PPCs e confirmada nas entrevistas. Vários foram os trechos delas, inclusive, que transcrevemos, neste trabalho, de modo a realçar este dado, demonstrando, assim, que o debate didático-pedagógico tem ocorrido nestes cursos, destacadamente de forma coletiva entre seus pares. Por outro lado, a partir de elementos como os apresentados até então nesta seção, e de modo mais amplo abordados nos capítulos 4 e 5, apontamos a síntese de que temos caminhado nesse debate a passos mais largos do que as discussões político-pedagógicas, em âmbito institucional, relativas à formação dos trabalhadores.

Buscando refletir sobre a materialidade desta ausência, abordamos, no capítulo 5, a questão da formação dos professores, muitos advindos do bacharelado em Engenharia e, não somente trazendo a sensação de despreparo para os debates educativos, como não encontrando mediações e suporte institucional na realização do seu trabalho docente. Atrelado ao movimento observado na instituição, de fragilização das discussões relativas ao ensino, conforme problematizações acima – reflexão que carece de outras aproximações investigativas – também consideramos oportuno retomar as ponderações acerca das transformações pelas quais o IFSC vem passando, não somente com relação à sua expansão física, como na diversificação de suas ofertas formativas, alavancadas pelos termos de instalação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, pela Lei 11.741/2008.

Os números e dados institucionais pesquisados e expostos no capítulo 3, permitiram observar a existência de ofertas de diferentes tipos, níveis e fomentadas por diversos programas políticos e sociais, ainda que os IFs tenham recebido o *status* de Instituições de Ensino Superior, no marco de 2008. Tal realidade dá respaldo ao debate que aponta para o lugar político e estratégico ocupado pela nossa rede de ensino, com demandas de atendimento ligadas a um amplo espectro de ação, com a centralização do foco da gestão na expansão institucional e a sobrecarga de seus trabalhadores, numa instituição que tem assumido para si a resposta a questões, sobretudo, estruturais e dado sinais de necessitar se apropriar do debate crítico acerca das relações entre educação e sociedade (PONTES e OLIVEIRA, 2012; RECH, 2012; SPRICIGO, 2016).

Também consideramos plausível o estado de alerta dos professores entrevistados por uma difusão na identidade institucional e fragilização do ensino técnico, debate que pode ser intensificado se associado à natureza da instituição – sendo também de ensino superior, curiosamente com forte tendência a oferta de cursos de curta duração/FIC (que representaram 60% das vagas, em 2013, e 64% em 2014) – com a missão institucional estabelecida de ser referência em excelência em educação profissional e, por outro lado, com as provocações de autoras como Neves e Pronko (2008), Ciavatta (2005) e Kuenzer (2002). Tais autoras discutem as formas de prevalecimento da educação dual, de viés pragmático, direcionando as classes subalternas à preparação para o trabalho simples, porém cada vez mais racionalizado, e a funcionalidade dos incluídos de forma precária para o fortalecimento do capital e do processo de acumulação de riqueza das camadas dominantes. Este cenário aponta, desse modo, a complexidade que hoje, enquanto IFSC, estamos inseridos e a importância de outras aproximações investigativas nesta seara.

Não ignorando a materialidade de alívios imediatos gerados à classe que vive do trabalho, por programas educativos pontuais, reiteramos que estas ações não são neutras e desvinculadas de interesses a favor do capital. São, sim, atreladas a agendas globais, estabelecidas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que na contrapartida de seus empréstimos financeiros – com destaque para aquelas ligadas à educação e com crescente tendência à realização de acordos subnacionais – tem pavimentado o caminho para a manutenção do poderio de classe, também no cenário de divisão internacional do trabalho (PEREIRA, 2014; FONTES, 2013).

Ainda sob o viés de compreensão da materialidade da ausência do debate ético-político acima citado, pelo conjunto das leituras e análises estabelecidas, afirmamos haver convergência entre os documentos analisados no tocante a compreensões da dinâmica do capital contemporâneo, suas demandas sobre a classe trabalhadora e seus impactos nos processos de organização do trabalho, porém sem discussões que analisem os fundamentos e razões para a produção de tal quadro. Prevalece, assim, em todos os documentos, institucionais ou não, a tônica da adaptação e aceitação às exigências do processo de valorização do capital, com o agravante da utilização de termos e expressões de efeito conciliatório, que supostamente atendem a todos os interesses, como "compromisso social", "formação de sujeitos críticos", "formação para a cidadania", "inclusão" (RECH, 2012). Ou, ainda mais grave, vide o próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2012, observamos a colocação de concepções possíveis de plena concretização em outro modo de produção, defendidos pela pedagogia socialista, como formação integral, politecnia e superação da fragmentação do trabalho (KUENZER, 2002), postas, lado a lado, com a perspectiva do aprender a aprender e da formação de sujeitos polivalentes, justificadas pela realidade instável e em constante mutação.

Mesmo considerando que o estabelecimento do trabalho como princípio educativo não se garantirá por meio de disciplinas pontuais e que, isoladamente, problematizem as relações capitalistas, uma perda de espaço que consideramos importante para a abertura a discussões amplificadoras da compreensão de mundo dos trabalhadores, consistiu na retirada da disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade do currículo do Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica, informação ainda não atualizada no PPC, mas identificada por meio da entrevista com o docente ligado ao curso. Por outro lado, uma demarcação que realçamos foi identificada no PPI, em suas disposições sobre a educação na instituição, apontando-se ser ela de base histórico-crítica e emancipatória, resolução que pode representar ter havido disputa por espaço de concepções de diferentes matrizes na elaboração do documento e uma importante referência para a mediação pedagógica de seus educadores, avançando pela categoria da contradição (KUENZER, 2002). Nesse sentido, também observamos, no capítulo 3, a vinculação do ensino técnico subsequente às disposições sobre a Educação Básica de Nível Médio na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e a utilização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio nas diretrizes específicas para a educação profissional de nível técnico, levando à questão do efetivo lugar ocupado por esta forma educativa que não inclui a formação geral, mas a ela está atrelada na legislação e a ela pode, então, também se remeter ao ser pensada.

Entendemos que esse tipo de referência tem especial importância pela aproximação que pode propiciar aos debates históricos travados em torno da educação integrada dos trabalhadores, arena a partir da qual o Decreto nº 2.208/97, instaurador da Reforma da Educação Profissional, foi substituído pelo Decreto 5.154/04, sobretudo, diante da constatação, apontada nesta pesquisa, da notória proximidade com as demandas empresariais na projeção dos cursos. Assim, levantamos a questão se o espaço dos projetos está sendo disputado ou sendo entregue, sem maiores resistências, à iniciativa privada, indagação dura, mas necessária no contexto apresentado.

Embora os docentes tenham apontado para limites na autonomia do seu trabalho a partir de situações institucionais, confusões geradas por sucessivas mudanças nas diretrizes e determinações do MEC para a estruturação pedagógica dos cursos e dificuldades na relação com o CREA, por exemplo, não foi marcante a colocação desses elementos como engessadores de seus trabalhos, sobretudo, do ponto de vista político-pedagógico, em termos de concepção do processo educativo. Esta observação, atrelada à liberdade que alguns relataram ter ao debater, entre seus pares, os projetos de curso, pode reforçar a compreensão de que há espaço, ainda que delimitado, para rediscutirmos as propostas formativas, seja em termos de carga horária, como já mencionado, seja

em termos de conteúdos de ensino e mediações voltados à formação crítica e elevação da consciência dos trabalhadores.

Postas todas estas considerações e problematizações, entendemos, por fim, que os objetivos da presente pesquisa foram alcançados, cujo desenvolvimento intensificou a compreensão de que os desafios na luta pela formação ampla e unitária, centrada nos interesses da classe trabalhadora, são intensos e, frontalmente, ameaçados pelo crescente esvaziamento do sentido de classe, presente nas relações sociais hoje, alavancado pelas flexibilizações-padrão da reestruturação produtiva (BRAGA, 2009; ALVES, 2011). A partir da tendência observada nos documentos de políticas educativas estudados, de subordinação e adaptação às exigências do capital na formação da força de trabalho, colocadas juntamente com termos e palavras de aparência crítica, que na análise do todo mostram terem, de fundo, um efeito conciliatório, importa observar os mecanismos da busca por se anular o antagonismo de classe, num tom de harmonização social e conciliação do inconciliável, à luz das lutas por uma transformação social radical (FRIGOTTO, 2008).

Nesse cenário, consideramos oportuno reiterar nossa tarefa histórica de superação das formas e estratégias encontradas, pelo capital, de inclusão degradada da ampla maioria, situação com a qual este sistema, estruturalmente, conta em sua cadeia produtiva para manter seu poderio político-econômico. Muito embora as relações exploratórias estejam no âmago do capital, suas raízes liberais, de sacralização do direito à propriedade privada e de livre concorrência comercial, trazem consigo o ideário de que cabe aos sujeitos individuais a responsabilidade e culpa por sua situação de sucesso ou fracasso, conforme o debate sobre a Teoria do Capital Humano apontou, retirando das relações sociais de produção, sob o comando do capital, as determinações que mantém a divisão do trabalho e as desigualdades sociais no usufruto das riquezas produzidas.

Portanto, urge, assim, o embate frente aos mecanismos de desqualificação da função central da escola de ensinar os conhecimentos mais desenvolvidos, pela humanidade, para humanização dos homens, em suas múltiplas dimensões (DUARTE, 2001), à revelia de um sistema hostil às formas de organização que transcendam o indivíduo, em seus interesses, e que se fortalece nas políticas de gotejamento, que distraem a classe da luta central (FONTES, 2013). Assim, longe de se alcançar outras formas de sociabilidade, tais ações pontuais, pavimentam o caminho, na realidade, para a inclusão precarizada, ainda que não se ignore o alívio conjuntural propiciado – não por haver um viés humanitário do sistema, importa dizer, mas pela necessidade de garantia das condições mínimas de sua reprodução.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O espírito do toyotismo. In: _____**Trabalho e Subjetividade***:* o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. p. 43-68.

ANTUNES, Caio. **Marxismo, Educação e Escola**. Belém/PA. 2016. Anotações de mesa redonda realizada no VII Encontro Nacional de Educação Marxista em 03 de maio de 2016.

ANTUNES, Ricardo. O sistema de metabolismo social do capital e seu sistema de mediações. In: _____**Os sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2000a. p. 19-28.

_____. As respostas do capital a sua crise estrutural: a reestruturação produtiva e suas repercussões no processo de trabalho. In: _____**Os sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2000b. p. 35-45.

ARAUJO, Ronaldo M. de L. O Marxismo e a Pesquisa Qualitativa como Referências para Investigação sobre Educação Profissional. In: _____; RODRIGUES, Doriedson S. (Ogrs). **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2012. p. 157-184.

BEZERRA, Daniela de S; BARBOSA, Walmir. **Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Técnico e seus projetos políticos pedagógicos:** na mira(gem) da politécnica e da (des)integração. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação, 36, 2013. <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3009_texto.pdf >. Acesso em: 19 ago. 2015.

BRAGA, R. A vingança de Braverman. In: ANTUNES, R. e BRAGA, R. **Infoproletariados: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009, p.59-88.

BRASIL. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

_____. **Lei Nº 9.394**, **de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez 1996.

_____. **Decreto Nº 2208***,* **de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997a.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº2**, **de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997b.

_____. CNE/CEB. **Parecer nº16, de 05 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

_____. **Parecer Nº 33, de 07 de novembro de 2000**. Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2000.

_____. **Decreto nº 5154**, **de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei Federal Nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2004a.

_____. CNE/CEB. **Parecer 39**, **de 08 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004b.

_____. **Decreto nº 5773**, **de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. 2006.

_____. **Lei nº11.741**, **de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008a.

_____. **Lei nº11.892**, **de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3**, **de nove de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília: 2008c.

_____. **Lei nº 12.513**, **de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego e dá outras providências. Brasília/DF: 26 out. 2011a.

_____. CNE/CEB. **Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2011b.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 2**, **de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012a.

_____. CNE/CEB. **Parecer nº 11**, **de 09 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 4**, **de 06 de junho de 2012**. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2012c.

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41291-catalogo-nacional-versao2012-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 de abril de 2016.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012e.

_____. **Decreto nº 8268, de 18 de junho de 2014.** Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014a.

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-

edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 de abril de 2016.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº1**, **de 05 de dezembro de 2014**. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental, observando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e nos termos do art. 19 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Brasília, 2014c.

CAFIERO, Carlo. **O capital:** uma leitura popular. São Paulo: Livraria e Editora Pólis Ltda. 6ª Edição, 1990.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G *et al* (Orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2005.

_____, M. Introdução. In: _____(Org). **Gaudêncio Frigotto:** um intelectual crítico nos pequenos e grande embates. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 11-24. Coleção Perfis da Educação.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo:** implicações epistemológicas, políticas e práticas. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

COELHO, Juçara E. **A desvinculação dos ensinos médio e técnico na Escola Técnica Federal de Santa Catarina – Unidade Florianópolis, a partir do Decreto 2208/97 (1997-2004)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012. Dissertação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

DUARTE, Newton. 2001. Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, número 18, p. 35-40, dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2015.

_____. **Marxismo, Educação e Escola**. Belém/PA. 2016. Anotações de mesa redonda realizada no VII Encontro Nacional de Educação Marxista, em 03 de maio de 2016.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?***A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com Documentos de Política Educacional. In: LIMA, R. M. de L; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.** Campinas, SP: Alínea, 2012. P. 51-71.

EVANGELISTA, Eduardo. **Os desafios da integração curricular no Ensino Profissional do Instituto Federal de Santa Catarina:** o caso do Projeto Integrador. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação. 2012. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

FLORIANI, Eliane S. **(Des)continuidade e contradições do Ensino Técnico no CEFET-SC – Unidade Jaraguá do Sul**. 2005. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

FONTES, Virgínia. A incorporação subalterna brasileira ao capital-imperialismo. **Crítica Marxista.** Campinas/SP, volume, n. 36, p. 103-113, 2013. Disponível em:

<http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie61merged_document_275.pdf> Acesso em: 29 set. 2015

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: CIAVATTA, M (Org). **Gaudêncio Frigotto:** um intelectual crítico nos pequenos e grande embates. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 177-189. Coleção Perfis da Educação.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

_____; CIAVATTA, Marise; RAMOS, M. A Gênese do Decreto 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In _____. (Orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepções, contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Capital Humano. **Dicionário da Educação Profissional em Sáude**. Rio de Janeiro. Fundação Oswaldo Cruz. 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. UNESCO. Berlim. 2009. Educação Profissional e Desenvolvimento. In. UNESCO. **Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work.** Berlim, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/textos_fundo.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em 23 set. 2015.

_____. Prefácio. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. Prefácio. In: ARAUJO, Ronaldo M. de L; DORIEDSON, S. R. **Filosofia da Práxis e Didática em Educação Profissional**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. Coleção Educação Contemporânea.

GENEROSO, Daniel J. **O técnico em eletromecânica formado no IFSC, campus Araranguá:** competências, conteúdos e habilidade. Dissertação. 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma/SC.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, D. A construção do consentimento. In_____**O Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008a. p. 49- 73.

_____. O Estado neoliberal. In_____**O Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008b. p. 75- 96.

IASI, Mauro Luis. **Ensaios sobre a consciência e emancipação**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis, 2014a. Disponível em <http://www.ifsc.edu.br/images/institucional_documentos/plano_desenvolvimento_institucional_ifsc.pdf>. Acesso em: 25 novembro 2015.

_____. **Anuário Estatístico**. Florianópolis, 2014b. Disponível em <http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em: 28 maio 2015.

_____. **Anuário Estatístico**. Florianópolis, 2015. Disponível em <http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em: 28 maio 2015.

_____. Projeto **Pedagógico do Curso Técnico em Agrimensura**. Florianópolis, 2014c Disponível em <http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20agrimensura.pdf>. Acesso em: 19 out de 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica**, Florianópolis, 2014d. 68f. Não publicado.

_____.**Projeto Pedagógico do Curso em Eletrotécnica**. Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20eletrotecnica.pdf>. Acesso em: 19 out de 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso em Mecânica**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20mecanica.pdf>. Acesso em: 19 out de 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso em Meteorologia**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20meteorologia.pdf>. Acesso em: 19 out de 2015.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval *et al* (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, Histeber, 2002, p.77-96.

LIMA FILHO, Domingos L. A "era tecnológica" entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. In: LUZ, N.S da *et al* (Orgs). **Tecnologia e Trabalho:** desafios na construção da interdisciplinares. Curitiba: SINTUTF-PR, 2011, p. 11-26.

_____; GARCIA, Nilson. M. D. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional. In: LIMA FILHO, D. L.; GARCIA, N. M. D (Orgs). **Trabalho, Educação e Tecnologia:** alguns de seus enlaces. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010, p. 21-55.

LIMA, Marcelo. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. Marcelo Lima. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação**, 34, 2011. Natal/RN. http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/791/1038. Acesso em: 24 ago. 2015.

LIMA, Rodrigo da C. **A reorganização curricular da educação profissional após o decreto 5154/2004:** um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina – campus Araranguá. 2012. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

LISBOA, Sergio R. **Concepção de cidadania na Educação Profissional Técnica de nível Médio:** o caso do IFSC (2009-2010). Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

MÉSZÁROS, Istevan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Maria Alcina, G. de S. Repensando a relação entre saúde, trabalho e educação e a formação do técnico de nível médio para a saúde pública. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação**, 36, 2013. http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT09%20Trabalhos/GT09-1439_int.pdf. Acesso em: 29 ago. 2015.

MOTTA, Vânia C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. educ. saúde,** vol.6, n.3, p 549-571. Rio de Janeiro , 2008. Disponível http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r225.pdf. Acesso em: 29 set. 2015

NETTO, José P. **Introdução do estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary G.; RIZOTTO, Maria Lúcia F.(Orgs.). **Estado e Políticas Sociais**: Brasil-Paraná. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

NEVES, Lúcia Maria W.; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. A pesquisa em Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação. In: LIMA, R. M. de L; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.** Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 131-146.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In:-_____(Org). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional:** políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **A (des)qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção questões da nossa época.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.18. set/dez de 2001, p.101-107.

PEREIRA, João Márcio M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 19, pp. 77-100. 2014.

PIRES, Luciene L. de A. **A formação do trabalhador em instituições tecnológicas:** diferentes propostas de um mesmo caminho. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação, 30, 2007. Caxambu/MG. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3500--Int.pdf. Acesso em: 10 ago. 2015.

PONTES, Ana Paula F. S.; OLIVEIRA, Ramon de. **O Ensino Médio Integrado:** a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação, 35, 2012. Porto de Galinha/PE. http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT09%20Trabalhos/GT09-1439_int.pdf. Acesso em: 18 ago. 2015. 35ª RA. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação.

RABELLO, Amilton L. **A universidade aberta do Brasil no IFSC:** da concepção à implementação do curso superior de tecnologia em Gestão Pública. 2012. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol 23, nº 80. P 401-422. Setembro 2002b.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil:** um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. 290 p.

_____. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson. (Orgs.). **Filosofia da práxis e didática em educação profissional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção Educação Contemporânea.

RAMOS, Alícia F. **Educação, Trabalho e Formação do Trabalhador de nível técnico:** políticas públicas sobre a Educação Profissional em Uberlândia. 2010a. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG.

RECH, Júlia G. O **caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no IFSC.** Dissertação. 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-14.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 42ª ed. Coleção polêmicas do nosso tempo.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 11ª ed.

SILVA, Daniela Fernanda F. da. Reflexões sobre educação, escola e mudanças no mundo do trabalho a partir de uma perspectiva crítica. In: LIMA FILHO, D.L. (Org). **Trabalho e Formação Humana:** o papel dos intelectuais e da educação. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. p. 85-103.

SILVA, Ivo da. **Educação e Trabalho:** a reforma do ensino técnico profissional proposta pelo governo federal nos anos 90, no plano global da reestruturação produtiva. 2011. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá/MT.

SIMÕES, Lívia S. **PPCs Cursos Técnicos do IFBA:** o escrito e o praticado. 2014. Dissertação. Mestrado Profissional de Administração. Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA.

SOARES, Ana Maria. *Formação de técnicos em agropecuária:* currículos como instrumentos de políticas públicas de regulação. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação,** 27, 2004. Caxambu/MG. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t092.pdf. Acesso em: 11 ago. 2015.

SPRICIGO, Fabrício. **A assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina:** em análise o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016. Dissertação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

TONET, Ivo. **Método Científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. Marxismo, Pedagogia Socialista e prática educativa. Belém/PA. 2016. Anotações de mesa redonda realizada no VII Encontro Nacional de Educação Marxista, em 03 de maio de 2016

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação** – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida O. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o "ensinar a ser" do discurso da auto-ajuda. Eneida Oto Shiroma. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação**, 34, 2011. Natal/RN. Disponível em: http://louderdesign.net/gepeto/trabalhos-em-eventos/finish/25-trabalhos-em-eventos/106-a-conformacao-de-um-trabalhador-de-novo-tipo-qo-ensinar-a-serq-do-discurso-de-autoajuda.html. Acesso em: 28 ago. 2015.

WOOD, Ellen. Modernidade, Pós-Modernidade ou Capitalismo?. In: **Capitalism and the Information Age**. New York: Monthly Review Press. Trad: TORRIGLIA, P; MORAES, M.C. M. de. 1998.

ZULOWSKI, Noemi B. S. **Estudo comparativo entre o ensino médio integrado e o técnico subseqüente no IFTO – Campus Palmas:** formação, empregabilidade, satisfação. 2013. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Universidade de Brasília. Brasília/DF.

ANEXO I - ROTEIRO ANÁLISE PPCs

Dados de identificação do curso:

♦ Ano da elaboração do projeto do curso;

♦ Turno de funcionamento do curso;

♦ Tempo mínimo para integralização do curso;

♦ Há certificações intermediárias?

♦ Prevê estágio obrigatório?

Análise documental (itens a serem analisados de forma relacional):

♦ Justificativa da oferta;

♦ Objetivos do curso;

♦ Descrição de público-alvo;

♦ Perfil profissional de conclusão;

♦ Práticas pedagógicas propostas;

♦ Conteúdos do ensino/ recorte curricular/ conhecimentos selecionados;

♦ Presença ou ausência, forma de tratar conceitos como: competências; qualificação; flexibilidade; tecnologia; trabalho.

♦ Similaridades e particularidades deste PPC em relação aos demais analisados.

ANEXO II - ROTEIRO DAS ENTREVITAS

Momento inicial: Apresentação sintetizada da pesquisa ao entrevistado.

Questionamentos:

1) IDENTIFICAÇÃO e FORMAÇÃO:

Qual a área de sua área de formação e sua relação com o curso? Há quanto tempo está na instituição?

2) REFERENCIAIS e PRESSUPOSTOS:

Quais referenciais legais e/ou pedagógicos foram utilizados para a elaboração do projeto? Havia premissas e princípios de partida estabelecidas pelo grupo? Quais foram eles?

5) PARTICIPAÇÃO NO PROJETO:

Como/qual foi sua participação no processo de elaboração do PPC? Quais eram as áreas de **c**onhecimentos representadas? Como ocorreu a participação?

6) CONSENSOS E DISSENSOS:

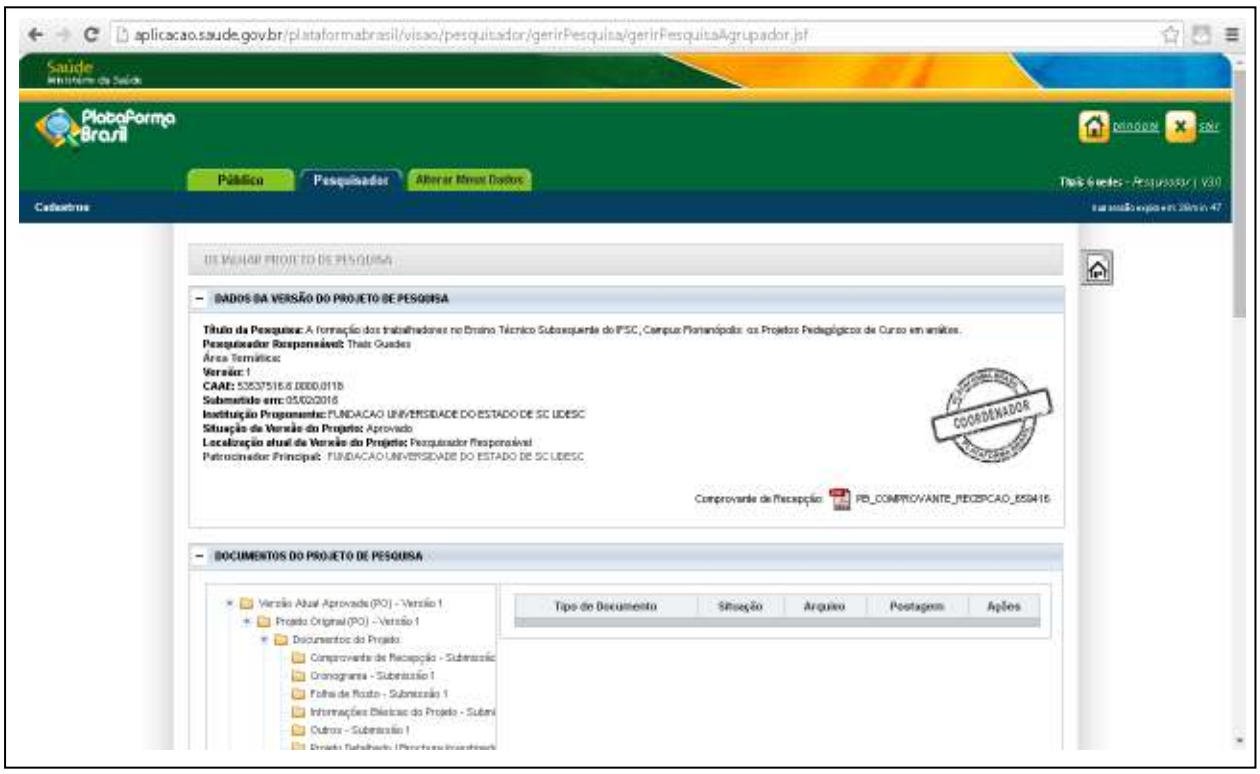
Na elaboração da proposta houve divergências? Referentes a que elementos/aspectos do projeto? Você avalia que o projeto deu conta de expressar todas as posições? Como se construíram os consensos? Na sua visão, como é o PPC atual e como foi o processo de construção do documento?

7) CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DOS PPCs:

Que ponderações você tem sobre o contexto de influências (institucional, legal, teórico-prático) na composição do projeto? Encontraram dificuldades no processo? Quais? Em que você acredita que o projeto pode avançar?

Momento final: Agradecimentos e espaço livre para destaques finais do entrevistado.

ANEXO III - APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA DA UDESC



ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO JUNTO AOS ENTREVISTADOS

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

cepsh Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa mestrado intitulada "**As propostas de formação dos trabalhadores no Ensino Técnico Subsequente do IFSC, Campus Florianópolis: os Projetos Pedagógicos em análise"**, que tem como objetivo Investigar e analisar as propostas de formação dos trabalhadores nos projetos pedagógicos de Cursos Técnicos de Nível Médio Subseqüentes oferecidos pelo do IFSC – Campus Florianópolis, considerando o contexto de reestruturação produtiva do sistema capitalista. A sua participação, se autorizada, será na forma de entrevista, pois entendemos que esta é uma ferramenta fundamental para ampliar a compreensão do contexto e dos meandros da elaboração dos projetos de curso. A data e horário para a entrevista serão previamente marcados e será realizada nas dependências do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis, utilizando equipamento de gravação de voz. Sua participação não é obrigatória assim como não o é a reposta a todas as perguntas.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão mínimos, posto que você será convidado a expressar, em caráter de depoimento, sua experiência e ponderações acerca do processo de elaboração do projeto pedagógico de curso, ficando a seu critério a resposta voluntária às perguntas realizadas pela pesquisadora. Caso você sinta algum desconforto durante a entrevista, imediatamente a atividade será suspendida e você será consultado sobre o desejo de retomá-la em outro momento.

O sigilo de sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número desde a coleta de informações, análise e divulgação dos dados.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de colaborar com as discussões teórico-práticas acerca da formação profissional no ensino técnico subsequente do IFSC, numa perspectiva contextualizada, crítica e emancipatória**.**

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores: a mestranda e responsável pela pesquisa Thais Guedes e, eventualmente, sua orientadora Profª Drª Mariléia Maria da Silva.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Se depois de consentir sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

cepsh Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

_____

THAIS GUEDES

(48) 99619062 / (48) 91119062

R. General Bittencourt, 386, Centro, Florianópolis/SC, 88020-100.

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____ .

ANEXO V – INFORMAÇÕES ADICIONAIS DOS PROJETOS ANALISADOS

AGRIMENSURA (2014)

Itens estruturantes do projeto do curso:

Dados Gerais da Oferta
Dados Gerais do Curso

1. Justificativa e Objetivos do Curso
2. Formas de Acesso
3. Perfil Profissional de Conclusão
4. Organização Curricular (estrutura curricular; fluxograma do curso; apresentação sintética do curso; apresentação das unidades curriculares; metodologia)
5. Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores
6. Avaliação da Aprendizagem
7. Instalações e Equipamentos
8. Pessoal docente e administrativo
9. Certificados e Diplomas
10. Anexos (modelo de diploma; modelo de histórico escolar)

Disciplinas do curso:

Módulo 1

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Topografia I	200
Topografia II	44
Matemática Aplicada	36
Desenho Técnico	40
Desenho Assistido por Computador	56
Informática Básica	24
Total Semestral	400h

Módulo 2

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Topografia III	160
Topografia IV	80
Geomática	80
Agrimensura I	56
Organização e Legislação	24
Total Semestral	400h

Módulo 3

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Agrimensura II	144
Geodésia	104
GNSS – Sistema de Posicionamento por Satélites	72
Controle de Obras	80
Total Semestral	400h
Total Geral do Curso	**1.200h**

ELETRÔNICA (2014)

Itens estruturantes do projeto do curso:

Dados Gerais da Oferta
Dados Gerais do Curso

1. Justificativa da Oferta do Curso
2. Formas de Acesso
3. Perfil Profissional de Conclusão
4. Organização Curricular (fluxograma do curso; estrutura curricular; apresentação do curso por fase e quadro resumo; apresentação das unidades curriculares; metodologia; plano de realização do estágio curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; avaliação da aprendizagem; promoção/pendência; trancamento)
5. Instalações e Equipamentos
6. Pessoal docente e administrativo
7. Certificados e Diplomas
8. Anexos (empresas no setor de Eletrônica da região da Grande Florianópolis; modelo de diploma)

Disciplinas do curso:

Módulo 1

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Eletricidade I	120
Eletrônica Digital I	80
Projetos Eletrônicos	80
Segurança do Trabalho	40
Total Semestral	320h

Módulo 2

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Eletricidade II	80
Eletrônica Digital II	80
Eletrônica Analógica	80
Lógica de Programação	40
Instalações Elétricas	40
Total Semestral	320h

Módulo 3

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Amplificadores Operacionais	80
Programação em Linguagem	80
Eletrônica Analógica II	120
Máquinas Elétricas	40
Total Semestral	320h

Módulo 4

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Eletrônica de Potência	120
Microcontroladores	80
Sistemas de Comunicação	80
Empreendedorismo	40

Total	320h
Total Geral do Curso	**1.280h**

ELETROTÉCNICA (2004)

Itens estruturantes do projeto do curso:

Dados institucionais

1. Justificativa
2. Requisitos de Acesso ao Curso
3. Perfil Profissional de Conclusão
4. Organização Curricular do Curso (introdução; módulos que compõem o curso; matriz curricular; certificações intermediárias; metodologia de ensino-aprendizagem; estágio profissional)
5. Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores
6. Da Avaliação da Aprendizagem e Promoção
7. Instalações e Equipamentos Oferecidos aos Professores e Alunos do Curso
8. Pessoal Docente e Técnico Administrativo envolvidos no Curso
9. Certificados e Diplomas Expedidos aos Concluintes do Curso
10. Referências Bibliográficas
11. Anexos (fluxograma do curso; estrutura do curso – módulos e projetos; fichas de avaliação de desempenho; eixos temáticos x unidades curriculares; modelo de certificado de qualificação profissional)

Disciplinas do Curso:

Módulo 1 – Básico

Unidade Curricular	**Carga Horária Semanal**
Português	04
Tópicos de CTS	02
Eletromagnetismo	02
Instalações Elétricas	03
Fundamentos Tecnológicos	03
Eletricidade	06
Desenho	05
Total Semestral	337h

Módulo 2 – Instalações Elétricas Residenciais

Unidade Curricular	**Carga Horária Semanal**
Segurança e Higiene do Trabalho	02
Eletrônica Geral	03
Circuitos Elétricos	06
Eletromagnetismo	02
Instalações Elétricas	05
Instrumentação e Medição Elétrica	05
Desenho Auxiliado por Computador	02
Total Semestral	338h

Módulo 3 – Instalações Elétricas Prediais

Unidade Curricular	**Carga Horária Semanal**
Projetos Elétricos	05

Empreendedorismo	02
Circuitos Elétricos	03
Comandos Industriais	04
Máquinas Elétricas	04
Sistemas de Alta Tensão	02
Eletrônica Digital	03
Tecnologia Mecânica	02
Total Semestral	337h

Módulo 4 – Instalações Elétricas Industriais

Unidade Curricular	**Carga Horária Semanal**
Eletrônica Industrial	03
Comandos Industriais	06
Projetos Elétricos	04
Planejamento de Manutenção Eletromecânica	02
Prática de Manutenção Eletromecânica	03
Gerencia Empresarial	02
Máquinas Elétricas	03
Sistemas de Alta Tensão	02
Total Semestral	338h
Estágio Obrigatório	**400h**
Total Geral do Curso	**1.750h**

MECÂNICA (2012)

Itens estruturantes do projeto do curso:

1. Dados Gerais da Oferta
2. Habilitação e Qualificação
3. Dados Gerais do Curso
4. Justificativa da Oferta do Curso
5. Formas de Acesso
6. Perfil Profissional de Conclusão
7. Organização Curricular (estrutura curricular do curso; práticas pedagógicas; competências, habilidades, bases tecnológicas e unidades curriculares; carga horária das unidades por módulo; apresentação das unidades curriculares; apresentação das práticas de ensino para o desenvolvimento curricular; plano de realização do estágio curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; validação; avaliação da aprendizagem; promoção/pendência; trancamento)
8. Diploma da Habilitação Profissional
9. Anexos (instalações e equipamentos; corpo docente; corpo administrativo)
10. Referências

Disciplinas do Curso:

Módulo 1 - Introdução à Mecânica

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Desenho Técnico	60
Resistência dos Materiais	40
Introdução à Tecnologia dos Materiais	60
Introdução à Fabricação	100
Metrologia I	60

Segurança e Higiene do Trabalho I	20
Instrumento Gerador	60
Total Semestral	400h

Módulo 2 – Mecânica Básica

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Desenho Assistido por Computador I	60
Materiais e Processos de Fabricação	80
Sistemas Pneumáticos	40
Elementos de Máquinas	40
Soldagem I	40
Usinagem	60
Segurança e Higiene do Trabalho II	20
Instrumento Gerador II	60
Total Semestral	400h

Módulo 3 – Projetos e Produção

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Desenho Assistido por Computador II	60
Metodologia de Projetos	40
Metrologia II	40
Usinagem CNC	80
Sistemas de Produção	90
Gestão da Qualidade	30
Instrumento Gerador III	60
Total Semestral	**400h**

Módulo 4 – Manutenção Industrial

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Gestão da Manutenção	40
Manutenção Mecânica	80
Manutenção Eletro-Mecânica	72
Sistemas Hidráulicos	40
Lubrificantes e Lubrificação	40
Soldagem II	40
Instrumento Gerador IV	88
Total	400h
Estágio Supervisonado	**400h**
Total Geral do Curso	**2.000h**

METEOROLOGIA (2013)

Itens estruturantes do projeto do curso:

1. Dados Gerais do Curso
2. Perfil do Curso
3. Perfil Profissional do Egresso
4. Estrutura Curricular do Curso (matriz curricular; fluxograma do curso; apresentação sintética do curso; apresentação dos componentes curriculares; estágio curricular supervisionado; certificação final com carga horária; integralização)
5. Metodologia de Avaliação

6. Estrutura Necessária ao Funcionamento do Curso
7. Anexos (modelo de certificado de conclusão de curso; ficha de avaliação do projeto integrador)

Disciplinas do Curso:

1ª Fase

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Meteorologia Fundamental	60
Física Aplicada à Meteorologia	80
Atmosfera Terrestre	60
Códigos Meteorológicos	80
Fundamentos de Programação e Banco de Dados	80
Inglês Técnico	40
Total Semestral	400h

2ª Fase

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Observação Meteorológica	60
Estações Meteorológicas Automáticas	60
Meteorologia Descritiva	60
Termodinâmica de Sistemas Meteorológicos	80
Métodos Estatísticos Aplicados à Meteorologia	30
Consistência de Dados Meteorológicos	30
Fundamentos de Pesquisa	60
Gestão Empreendedora	20
Total Semestral	400h

3ª Fase

Unidade Curricular	**Carga Horária Semestral**
Calibração de Instrumentos Meteorológicos	40
Sistemas de Visualização Meteorológicas	60
Sistemas de Monitoramento Remoto	40
Aplicativos de Análise Previsão Meteorológica	80
Manutenção de Estações Meteorológicas	80
Climatologia	60
Projeto Integrador	40
Total Semestral	400
Total Geral do Curso	**1.200h**