

IDENTIDADES E POSSIBILIDADES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: INTERFACES DA QUALIFICAÇÃO E DA(S) COMPETÊNCIA(S)

Patrícia Fernandes de Freitas

RESUMO

Compreende as interfaces de qualificação e competência (s) na formação de finalistas dos cursos de Telemática e Mecânica Industrial – cursos técnicos integrados – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *Campus* Fortaleza, tendo como recorte histórico o período de 1997 a 2004. A investigação (resultado da pesquisa de mestrado) perpassou um diálogo sobre as categorias: (des) qualificação, competência (s) e ensino técnico integrado, por intermédio da compreensão das relações sociais entre trabalho e educação no processo de mundialização do capital. É norteada pela dialética e prima por uma discussão sócio histórica. Como técnicas foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, análises documentais e observações diretas. Para apreciação dos dados coletados recorreu-se ao diálogo com os autores marxistas. Deixa-se como reflexões a ideia de que muitas contradições permeiam a formação dos estudantes. E, ainda, possibilidades e estratégias para uma formação capaz de promover a qualificação profissional que ultrapasse uma proposta educacional moldada à lógica das competências.

Palavras-chave: (Des) Qualificação. Competência(s). Ensino Técnico Integrado.

IDENTIDADES E POSSIBILIDADES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: INTERFACES DA QUALIFICAÇÃO E DA(S) COMPETÊNCIA(S)

1 INTRODUÇÃO

O estudo trata sobre a formação de finalistas dos cursos técnicos integrados em Mecânica Industrial e Telecomunicações do IFCE *Campus* de Fortaleza e as interfaces da qualificação e da(s) competência(s). A preferência por cursos de ensino médio tornou-se necessária porque, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os aspectos contraditórios deixados sobre o ensino médio decorrem do fato de ser neste nível de ensino que reside a contradição fundamental entre capital e trabalho.

A propósito, a pesquisa foi instigada pelas leituras de categorias gerais (qualificação, competência e ensino médio integrado) e secundárias, porque Kotic (2011) nos ensina que

“[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade [...]” (p.20).

Despertou-se para esta investigação com base em vivências profissionais no IFCE, nas quais se visualizou a configuração de um movimento que busca articular educação profissional e formação cidadã, com arrimo nas contradições que permeiam esta articulação. A fim de colaborar com a não identificação dos sujeitos, foram criados códigos de identificação deles, por nomes de flores.

A escolha pelos cursos técnicos integrados de Telecomunicações e Mecânica Industrial deu-se com base em um estudo dos planos de cursos e observações locais sobre seu funcionamento. Os conceitos foram apreendidos no contexto da mundialização do capital e da reestruturação produtiva, determinados pela hegemonia do capital financeiro intensificador da exploração da força de trabalho e da mercantilização das relações sociais, a qual toma a educação como mecanismo para responder às suas necessidades.

Os estudos categóricos estão, ainda, embasados pelas análises documentais (diretrizes curriculares nacionais da educação profissional, outras legislações nacionais que se fizerem necessárias como: decretos, pareceres, planos de cursos, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Regulamento de Organização Didática do IFCE) e pelas análises da observação direta.

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

A crise econômica estrutural do capitalismo impulsiona transformações no padrão de acumulação flexível, as quais acarretam implicações diretas na organização do trabalho e interferem nos parâmetros educacionais dos países. O fordismo demorou quase meio século para se consolidar por conta de questões corporativas, institucionais e estatais.

O toyotismo, na verdade, incrementou o fordismo por via de uma nova organização do trabalho, capaz de ampliar a produtividade, atendendo às novas regras de competição e concorrência das empresas, como a eliminação dos desperdícios, a produção *just-in-time* e a autoativação da produção. Representou uma resposta à crise do fordismo nos anos 1970, porque reagiu melhor às transformações do mercado, adaptando-se às mudanças tecnológicas.

No Brasil, a reestruturação produtiva deve ser compreendida no âmbito do novo padrão de produção capitalista, em que os processos de trabalho ficam subordinados à valorização do capital. A lenta introdução dos métodos e técnicas japoneses no Brasil e a forma híbrida como se instalou preservam muitos dos traços do fordismo. O país experimenta uma espécie de

just-in-time taylorizado, porquanto as gerências das empresas continuam mantendo o controle sobre os processos de trabalho.

Infere-se que a estrutura ocupacional da indústria brasileira é bastante polarizada, exibindo uma grande massa de trabalhadores sem qualificação e semiqualeificados e uma pequena parcela de trabalhadores qualificados, concluindo-se que o aproveitamento intelectual não é o forte da indústria brasileira e o atraso do País decorreu da fragilidade no desenvolvimento tecnológico por preferir intensificar a exploração do trabalho a constituir maior capacidade tecnológica.

Na década de 1990, observou-se diminuição das oportunidades de emprego assalariado com carteira assinada com relação aos trabalhadores mais jovens. A precarização foi confirmada com a proporção crescente dos trabalhadores sem carteira em determinadas ocupações. Instalava-se, naquele contexto, a lógica da pedagogia empresarial, articulada ao conceito de empregabilidade¹.

A inclusão do Brasil na mundialização do capital aconteceu de maneira subalterna, em virtude de ir se adequando às situações. E, a escolha do País por uma perspectiva híbrida dos modelos de produção advém de decisões gerenciais pautadas na situação das relações trabalhistas e da intensiva mentalidade taylorista/fordista dos engenheiros brasileiros. Compreende-se que todos esses fatores têm interferido diretamente no processo de formação profissional e, desde os anos 1940 que esta se vincula a uma perspectiva de adestramento. O ensino secundário e técnico-profissional foi orientado por meio das leis orgânicas para atender as demandas empresariais para as quais os trabalhadores se adaptariam. Com o projeto industrialista de desenvolvimento do Brasil, instituído pelo Estado Novo (1937-1945), foi colocada como estratégia para a formação do trabalhador a formação dos operários em escolas, tornando estas um ambiente fabril.

No início da década de 1960, o País experimentava uma sociedade em crescente desenvolvimento da industrialização, situando a educação em descompasso relativamente a esta situação. Em meados de 1970, vivia-se uma crise econômica articulada a uma crise do capitalismo internacional. As questões sociais, nessa ocasião, foram tratadas como políticas compensatórias, sendo ensejados no Brasil programas de formação de força de trabalho, já que a lógica era se preparar para o progresso do setor urbano-industrial. Isto seguramente implicou em mudanças na estrutura educacional, resultando na criação da Lei nº 5.692/1971 que garantia a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, visando a atender às demandas por técnicos e conter a pressão sobre o ensino superior.

Impõe-se ressaltar a existência do movimento de alguns teóricos vislumbrando outras perspectivas para a educação e questionando os modelos implantados, incentivando o surgimento de outras propostas. Assim, em 1982, foi instituída a Lei nº 7.044, que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. Em 1988, foi apresentado o projeto de outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pelo Dep. Octávio Elísio, interrompido pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, o qual se tornou a Lei nº 9.394/96 que em seu art. 36 e parágrafo 2º, demarcava o que restou do seu projeto original sobre a possibilidade de no ensino médio, quando atendida à formação geral do educando, prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Consoante Ciavatta e Ramos (2012), no governo FHC, nas diretrizes para o ensino médio e educação profissional de nível técnico, foram introduzidos discursos explícitos de como deveria ser conduzida a ação educacional nas escolas. Inicia-se, nesse governo, a “era das diretrizes”², levando as reformas locais a seguirem orientações internacionais. A política educacional brasileira

1 Relacionada na contemporaneidade às novas habilidades cognitivas e comportamentais necessárias para a nova produção capitalista (ALVES, 2002).

2 A era das diretrizes começa com o momento da LDB de 1996 e segue até o início do governo Dilma Rousseff (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

passou a ser regida pelas recomendações do Banco Mundial, difundindo-se a “Pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas, com o objetivo de formar indivíduos mais produtivos e gerar mais-valia. Como resultado desses discursos e deliberações, editou-se o Decreto nº 2.208/97, retomando a dualidade entre ensino médio e ensino técnico, possibilitando a adaptação do arcabouço jurídico-legal da educação brasileira ao discurso da nova pedagogia do capital. Logo, o Decreto em discussão fragilizou a tese de democratização do acesso à educação básica, expandindo-se a ideia de uma educação para a elite e outra para a classe trabalhadora.

O enlace das determinações históricas por condições mais flexíveis na relação trabalho e educação será percebido no Decreto nº 5.154/ 2004, o qual se propõe reaver a base unitária do ensino médio sem impedir os dissensos e disputas teóricas circundantes à temática da educação profissional. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o conteúdo final do mencionado Decreto sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder, mas também aponta a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa. Assim, constata-se a noção polissêmica de educação na qual a qualificação é tida como preparação para o mercado de trabalho, inscrita sob um viés tecnicista e subsumida pelo modelo da competência.

3 DISCURSO PEDAGÓGICO DO CAPITAL PARA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: A CONSTITUIÇÃO DO MODELO DA(S) COMPETÊNCIA(S)

A valorização do conceito de competência acosta-se à busca de preparação para as diversas formas de trabalho precário, sendo contrária à percepção de trabalho defendida por Marx como condição da existência humana (ARRAIS NETO; CARDOZO, 2005b). Para expressar o modelo pautado nas competências, é mister apreendê-lo numa conjuntura histórica, particularmente nos anos de 1970, marcado pelos redimensionamentos na qualificação profissional. O conceito de competência é associado ao de polivalência, méritos do processo de reestruturação produtiva. Enquanto isso, a qualificação é entendida como algo que prevê um saber específico.

É primordial, nesse debate, recobrar a discussão traçada por Zarifian para não se apresentar uma visão estreita desse processo. Três aspectos alimentam a definição multidimensional de competência trabalhada pelo autor: a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo; a inteligência prática e a faculdade de mobilizar atores em torno de uma situação. Percebe-se haver várias controvérsias sobre a tese do autor retromencionado, mas não parece ter havido nenhum questionamento sobre a principal marca do modelo da competência, que é a atenção maior à pessoa do que ao posto de trabalho. As críticas direcionam-se mais às mudanças nos modelos produtivos e à substituição de um conceito, o de qualificação.

O conceito de competência (s) também aparece atrelado a uma noção de valor e a mobilização desse conceito na atividade profissional é geradora de valor econômico para a empresa e de valor social para o assalariado, levando a concluir-se que o objetivo central do modelo da competência (que serve ao capital) é a garantia de geração de mais-valia para as empresas. Para Zarifian, a competência apareceu para ocupar espaços de indeterminação, sendo importante compreender-se que a autonomia não é suficiente para qualificar o problema da competência. O modelo incorpora muitos traços da Teoria do Capital Humano e dá grande importância ao investimento individual.

A crise do emprego, juntamente com o fim da ilusão planificadora e dos novos métodos da gestão contribuíram para deterioração do conceito de qualificação. A competência foi, então, denotada como um bem privado capaz de permutar nas novas lógicas de mercado. A autonomia, por sua vez, passou a ser requerida pelos processos automatizados, de modo que os trabalhadores assumissem a responsabilidade por ter ou não uma promoção. Assim, observa-se não

ter havido apenas um deslocamento semântico da ideia de qualificação à competência, mas modificações concretas na relação trabalho e educação, confirmando-se a divergência competência e qualificação no que concernem às dimensões conceitual e social.

Contudo, para Zarifian (2012), a distinção entre qualificação e competência é absurda, defendendo o autor o argumento de que a qualificação é uma formulação social cujo objetivo é qualificar os assalariados, sendo a competência uma nova forma de qualificação, apreensões, que seguramente não se concorda neste trabalho.

Vê-se, portanto, que as discussões sobre qualificação se mostram bastante complexas. Trata-se para o capitalismo de um conjunto estruturado de elementos distintos, hierarquizados e reciprocamente relacionados. Igualmente, é a capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Para Zarifian, a qualificação não pode se limitar ao conteúdo cognitivo, sendo importante para os assalariados mobilizarem suas competências, de modo que esse duplo papel torne importante o conceito de qualificação.

A qualificação apoia-se nas convenções coletivas que classificam e hierarquizam os postos de trabalho e o ensino profissional, possui as dimensões conceituais (registros de conceitos teóricos formalizados); social (aparece no âmbito das relações sociais entre conteúdos das atividades e o conhecimento delas); e experimental (conteúdo real do trabalho – registros conceituais e outros saberes), conforme orienta Ramos (2006). É importante registrar o fato de que nenhuma dessas noções pode ser tomada separadamente, nem a qualificação pode se reduzir a uma dessas dimensões.

O plano da qualificação profissional norteia-se por três princípios básicos, segundo Zarifian (2012), quais sejam: o nível de conhecimentos e técnicas; a amplitude dos efeitos produzidos nos destinatários e a posição no sistema de mando da organização. Estes se aproximam da competência no sentido de se encarregar das mutações de trabalho e das organizações produtivas.

Prefere-se concordar com Manfredi (1998) na sua defesa sobre a distinção entre as matrizes e expressões da qualificação e das competências. A primeira mostra-se associada ao repertório teórico das Ciências Sociais e a segunda está ancorada nos conceitos de capacidades e habilidades, herdados das Ciências Humanas, embora que, para Zarifian (2012), o debate que opõe adeptos da qualificação e pioneiros da competência já esteja superado. Para ele, o desafio é descobrir como articular exigências de filiação a um grupo profissional e de reconhecimento social.

Partindo dessas alterações, a qualificação deve ser compreendida como uma elaboração social dinâmica, um construto das dimensões conceitual, social e experimental.

“[...] o conceito de qualificação exige que se enfoque o sujeito face à objetividade das relações sociais em que está inserido [...] depende tanto das condições objetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva [...]” (RAMOS, 2006, p. 54). Para a autora, o confronto entre qualificação e competência não configura a existência de uma oposição universal entre elas, mas serve para alertar sobre a tensão permanente que as une e as afasta dialeticamente.

Obviamente, o confronto com a noção de competência enfraquece o conceito de qualificação, reforçando-se os aspectos associados à subjetividade do trabalhador. Para Ramos (2006), o debate da dimensão relacional da qualificação impacta o acirramento da correlação de forças entre capital e trabalho. Portanto, o conceito exprime uma multidimensionalidade e tendências do trabalho ante a nova materialidade produtiva. Com o deslocamento do conceito de qualificação à competência, também houve mudanças nas formas da disciplina e controle da força de trabalho. As técnicas convencionais foram sendo substituídas por técnicas gerenciais “participativas”, havendo na verdade uma pseudoparticipação.

Lima (2003) conclui que a competência procura disseminar um *ethos* competitivo e, em suas determinações, a subjetividade do sujeito não é levada em consideração, não sendo permitido a ele perceber-se como constitutivo de uma classe. Observa-se, desse modo, que a noção

de competência remete a um sujeito, a uma subjetividade, restrita a discussão no campo da linguagem, perdendo-se de vista a centralidade do trabalho e o debate sobre a atividade produtiva. Nesse sentido, vê-se que, embora a noção de competência não substitua a qualificação, a desloca a um plano secundário na tentativa de consolidar a relação trabalho-educação no âmago do capitalismo tardio.

Entende-se, logo, ser necessário retomar a centralidade do conceito da qualificação na relação trabalho-educação, não perdendo de vista seu caráter histórico nas relações sociais do mundo produtivo; tendo, ainda, a certeza de que a noção de competência não substitui, atualiza ou supera o conceito de qualificação, pois se evidencia o fato de que o conceito de qualificação é bastante atual em meio às contradições das relações sociais de produção, e a noção de competência, na verdade, se expressa como um novo signo imbuído de significados diferentes do conceito de qualificação, que vai impactar na formação profissional.

4 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO APÓS O DECRETO 5.154/2004

Nesse momento apresentaremos um breve cenário das interferências das discussões apreendidas no âmbito do IFCE, em que se pôde ver como o Decreto nº 2.208/97 e outras normatizações levaram não apenas à desintegração da formação, mas também regulamentaram formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das necessidades do mercado. “[...] foi um período extremamente traumático. Para a escola técnica talvez, um dos momentos em que a identidade institucional e a identidade pedagógica dessa instituição foi profundamente afetado”. (E.G. P. MENTA em 01/11/2013).

No entanto, mesmo com todas as ameaças do governo, a equipe do IFCE buscou estratégias em defesa de continuar realizando algo mais aproximado do integrado, já que por lei não era mais permitido. Realizou-se o chamado “integradinho”, em que o discente fazia o ensino médio e tinha algumas aulas de técnico.

Com as regulamentações do Decreto nº 5.154/2004 (Parecer CNE/CEB nº 39/2004 aprovado em 8/12/2004) também não houve plena incorporação dos pressupostos da integração tratados aqui, pois há uma distinção da proposta de integração com a de simultaneidade. Para Cardozo (2009), a única novidade do Decreto foi a proposta de simultaneidade, de haver integração da educação básica e profissional em uma só matrícula.

Na análise dos Planos de Cursos e das Matrizes Curriculares do ensino técnico integrado dos cursos pesquisados no IFCE vimos que datam de 2006, não seguindo ainda as novas diretrizes curriculares nacionais do ensino técnico integrado, que datam de 2012. Observa-se que a instituição não possui um projeto político-pedagógico atual para nortear as ações em seus cursos. Há apenas pontos dentro do PDI 2009-2013.

Nas matrizes curriculares de todos os cursos, o IFCE contempla as quatro “aprendizagens” essenciais à realização pessoal e à coletiva: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, tendo por premissa ser a educação um fenômeno dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro, sendo uma contradição aliar um movimento de educação dialético com premissas voltadas para a Pedagogia das competências, além do distanciamento entre o teórico, o legal e o discurso.

Atualmente no IFCE, vive-se uma reformulação de conteúdos apostos nos PUDs e orientados pelas matrizes em vigor, bem como já está sendo pensada uma nova avaliação do ROD, momento ímpar para expansão do debate com o corpo dos servidores e discentes. Em contraposição, um gestor situa o trabalho de repensar conteúdos para matriz curricular do curso integrado como motivado por sugestões e ou reclamações dos discentes

Na realidade o grande retorno é o próprio aluno e às vezes cadeiras que têm pré-requisitos que faltam determinados assuntos. Então, as tecnologias estão mudando, por exemplo, você ta trabalhando com máquinas elétricas, mas existem atualizações que surgem automaticamente nesse sistema. Então, começa a dar um assunto que não dei semestre passado e para esse conteúdo precisa de conteúdo X da disciplina anterior. Então isso daí vai motivando as modificações, não de matriz, mas de conteúdo sempre acontece. Agora a matriz não foi mexida, muito pouco mexida (E.G. ROSA CASTANHA CHÁ em 11/112013).

Pelas análises gerais dos depoimentos dos três segmentos, pode-se afirmar que há uma luta de forças sobre que disciplinas irão se sobrepor às outras, o que somente será resolvido por meio de diálogos coletivos com todos os segmentos da instituição, a fim de definir claramente a identidade que os cursos em estudo deverão apresentar,

[...] há um grande problema nas matrizes curriculares desses cursos [...] há uma tendência a se sobressair as disciplinas técnicas em detrimento das propedêuticas, então, nessa lógica distribui-se as disciplinas técnicas do começo ao fim do curso e as vagas que vão sobrando vão inserindo as disciplinas do ensino médio (E.P. LILÁS em 25/10/2013).

A professora entrevistada sente como se os estudantes estivessem condenados a ser técnicos, pois as disciplinas do médio são ignoradas. Portanto, há uma necessidade urgente de o Instituto perceber a importância de ampliação das discussões com a comunidade acadêmica, conforme preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, Profissional Técnica de Nível Médio de, 2012.

Pelas entrevistas, nota-se também que a falta de atenção às disciplinas propedêuticas torna-se um dificultador para o ingresso no ENEM, levando alguns alunos a fazerem cursinho preparatório. [...] ENEM, não é todo mundo que pode falar isso. Tem alguns professores que trabalham com o ENEM por que têm preocupação com o aluno, mas têm outros que dizem: nossa obrigação é dar aula e formar o técnico [...] (E. P. SEMPRE VIVA em 25 e 30/10 de 2013).

Percebe-se que, no Brasil, as pesquisas apontam para uma tendência à polarização das competências, mediante um sistema educacional que articule formação e demanda de mercado. Portanto, para o enfrentamento das regras do capital, é imprescindível fazer rupturas, delineando na instituição um currículo amplo e articulado.

[...] Aqui, eu vejo a supervalorização do técnico, numa concepção do técnico arcaico, um técnico antigo, que não acompanha as novas tecnologias, os novos pensamentos. Tenho inúmeras queixas e críticas a maneira como o curso é conduzido aqui (E.P. PAPOILA em 25/10/2013).

Percebe-se que, também nos documentos, não há um posicionamento totalmente definido. No PDI, como visto, aparece a concepção de educação numa perspectiva da totalidade, enquanto nos planos de cursos do ensino técnico integrado, em sua maioria, está bastante evidente a pauta do modelo das competências, ao se requerer a constituição de várias habilidades dos estudantes. Avaliando pelo aspecto macro, o fato é totalmente natural diante das contradições existentes com base nas próprias proposições do governo para a educação profissional ao longo da história, que se continua sobrepondo o ensino técnico ao propedêutico.

Na pesquisa realizada por Cardozo (2009) no IFCE, à época CEFET, ela expõe que, a partir de 2006, foram implantados alguns cursos técnicos integrados, mas ela trabalhou com alguns dados, apenas, do curso de Mecânica Industrial, observando-se que segue os preceitos do discurso da empregabilidade e da formação pautada nas competências.

No caso específico do CEFET-CE percebemos que a implantação do ensino médio integrado visa atender ao disposto no decreto nº 5.154/2004, sem uma perspectiva de confronto com a pedagogia das competências e de enfrentamento das forças empresariais que definem a política da educação profissional brasileira... (CARDOZO, 2009, p. 246-247).

O fato apontado pela autora permanece na instituição mesmo após tornar-se IFCE. Para a superação da visão produtivista, é preciso colocar o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico. No IFCE, como visto, discentes e docentes ainda estão muito à margem das discussões e deliberações sobre sua formação.

5 SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

Com base em Arrais Neto e Cardozo (2005a), pôde-se concluir que na produção capitalista a formação humana fica subsumida às necessidades do capital. O trabalho torna-se uma mercadoria como outra qualquer, genérico, abstrato. As análises sobre qualificação passam a encaminhar-se para várias vertentes, quando deveriam ser compreendidas como uma elaboração coletiva.

O ensino médio assume o desafio de atender o acesso ao trabalho e a continuidade nos estudos. Por isso [...] é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagens variadas e significativas a seus estudantes [...] (KUNZER, 2013a, p. 29). Para Kunzer (2013b), a escola desempenha seu papel excludente, com origem nas seletividades, envoltas na lógica da meritocracia. Vislumbra-se também a urgente revisão da LDB, não se podendo deter-se em micro mudanças de conteúdos e matrizes ou no máximo elaboração de novos decretos e diretrizes. Necessita-se atingir o macro: LDB e PNE.

A escola, segundo Ciavatta e Ramos (2012), precisa ser disputada pelos trabalhadores na direção de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente, sendo papel dos educadores organizados, a mobilização para a ação teórico-prática da transformação social.

Para Kunzer (2013b), as escolas somente serão verdadeiramente democráticas quando o seu projeto-político pedagógico propiciar mediações para que os filhos dos trabalhadores e excluídos possam suprir suas necessidades, em relação à produção científica, tecnológica e cultural, o que poderá levar à superação da profissionalização estreita.

Orientando-se pelo pensamento de Kunzer, em diálogo com os demais autores, infere-se que não se pode furtar ao debate sobre a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, o que justificava a existência de duas redes de ensino: uma para a elite e outra para os trabalhadores, que têm como bases originárias a separação entre propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho, pois a fragmentação do trabalho está relacionada à necessidade de valorização do capital. Portanto, a superação da divisão entre trabalho intelectual e prático somente se efetivará em outro modo de produção. É preciso, então, alicerçar uma nova sociedade com outros princípios que não a busca exacerbada pelo lucro e pelo acúmulo de riquezas para uma minoria.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Revista Sociologia e Política**. Curitiba, 19, 2002.

ARRAIS NETO, Enéas; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Empregabilidade,

Competências e Desqualificação dos trabalhadores: a dança das palavras sobre o solo real das transformações produtivas. *In*: SOUSA, Antônia Abreu (Org.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005b.

BRASIL. **Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 27 de outubro de 2012.

_____. **Decreto nº 2.208** de 17 de abril de 1997. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 27 de outubro de 2012.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>> Acesso em: 27 de outubro de 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução nº 06, de 20 de Setembro de 2012. Ministério da Educação Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 21 de outubro de 2012.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes**: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade. São Luís: EDUFMA, 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Plano de Curso Integrado de Mecânica Industrial**. Fortaleza, 2006.

_____. **Plano de Curso Integrado de Telecomunicações**. Fortaleza, 2006.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto da educação dos mais pobres. *In*: **Revista Brasileira da Educação**. V. 17. N49, jan-abr. 2012.

Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. **Regulamento de Organização Didática**. Fortaleza; CEFET-Ce, 2000.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto nº 5154/2004: um debate controverso da democracia. Universidade Federal Fluminense: **Revista Trabalho Necessário**. Ano 3, nº 3. Debate, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ.
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI – 2009-2013. Fortaleza: IFCE,
2009.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. O novo paradigma técnico-produtivo e a qualificação do trabalhador. *In: Educação Profissional: análise contextualizada.* Fortaleza: CEFET-CE, 2003.

KOSIC, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUNZER, Acácia Zeneida. A Reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: Avaliação de Políticas públicas de Educação.** Disponível em: <educa.fcc.org.br/scielophd >. Acesso em: 20 de maio de 2013.

KUNZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para vida: entre pretendido, o dito e o feito.** Rev. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 70, abril de 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>> Acesso em: 17 de julho de 2013b.

MANFREDI, Maria Silvia. **Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas.** Educação & Sociedade, Campinas. S. Paulo, v. 64, 1998.

RAMOS, Nogueira Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo e Competência: por uma nova lógica.** Td. Maria Helena C.V. Trylinski. São Paulo: Atlas S.A, 2012.