

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ULISSÉIA ÁVILA PEREIRA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E DE ENSINO MÉDIO NO
BRASIL: A IMPLEMENTAÇÃO NO CEFET-RN (1998-2008)**

NATAL
2010

ULISSÉIA ÁVILA PEREIRA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E DE ENSINO MÉDIO NO
BRASIL: A IMPLEMENTAÇÃO NO CEFET-RN (1998-2008)**

Tese apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Magna França

NATAL
2010

Divisão de Serviços Técnicos.
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN /Biblioteca Setorial do CCSA.

Pereira, Ulisséia Ávila.

Políticas de educação profissional técnica e de ensino médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998 – 2008) / Ulisséia Ávila Pereira. – Natal, 2010.

308 f.

Orientadora: Profa. Dra. Magna França.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Política educacional - Tese. 3. Educação profissional - Tese. 4. Ensino Médio - Tese. I. França, Magna. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.014.5(81)(043.2)

ULISSÉIA ÁVILA PEREIRA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E DE ENSINO MÉDIO NO
BRASIL: A IMPLEMENTAÇÃO NO CEFET-RN (1998-2008)**

Tese apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 23 de julho de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Professor Dr. Dante Henrique Moura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN

Professora Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Professor Dr. Antônio Cabral Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Professora Dra. Andréia Ferreira da Silva – UFC
Universidade Federal de Campina Grande

Professora Dra. Luciane Terra dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dedico este trabalho à minha família pela amizade, em especial, aos meus pais Ulisses Ávila e Maria Nazaré (em memória) pelo amor, carinho e diálogos nos momentos em que vivemos juntos. Pela sabedoria com que me ensinaram a buscar os meus objetivos de forma íntegra e o sentido da educação para a vida.

A todos que acreditam e buscam com seus ensinamentos uma sociedade justa e solidária.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, força suprema que orienta a minha vida.

Especialmente, a minha irmã Maria do Socorro, irmãos José Wilson e Uliênio, sobrinhos Isabela e Arthur que com suas palavras de incentivo e apoio, me ajudaram a efetivar este estudo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) que possibilitou a realização deste Curso.

A todos os professores que contribuíram, de forma significativa, para a minha formação em todas as etapas da vida escolar e acadêmica.

À professora Magna França, pela acolhida principalmente nos momentos de orientação, minha estima e consideração. Pelos conhecimentos partilhados, o meu reconhecimento.

Ao professor Dante Henrique Moura, pela gentileza em haver procedido à leitura dos capítulos deste trabalho, fazendo comentários e apresentando sugestões de forma competente. Por sua participação em quase todos os meus seminários de pesquisa e de formação doutoral. Pela amizade e compreensão em atender às minhas solicitações no decorrer da escritura deste trabalho.

Aos entrevistados: gestores, pedagogas, professores e egressos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte que, gentilmente, disponibilizaram seu tempo para fornecer informações relevantes à feitura do meu trabalho.

Aos Professores da Banca Examinadora por aceitarem avaliar o meu trabalho abrilhantando, com seus conhecimentos, este momento tão importante da minha vida acadêmica.

Aos professores da Linha de Pesquisa Política e Práxis da Educação: Alda Maria Duarte Araújo Castro, Antônio Cabral Neto, Antonio Lisboa Leitão de Souza, Magna França e Maria Aparecida de Queiroz por nos proporcionarem momentos significativos de estudos e de discussão dos nossos trabalhos.

Aos colegas da Linha de Pesquisa Política e Práxis da Educação, Fátima Lauande, Aldeísa, Odete, Márcio Adriano, Dutra, Gercina, Eugênia, Gorete, Pauleanny, Monique, Sueldes, Aparecida Santos e Valcinete pelos momentos significativos que passamos juntos ao discutirmos os nossos trabalhos.

À professora Maria das Graças Baracho pela participação e contribuições dadas ao meu Seminário de Pesquisa IV.

A Maria Auxiliadora Pereira de Lira, Chefe de Gabinete da Reitoria do IFRN, que, gentilmente, disponibilizou documentos para subsidiar o meu trabalho.

À Professora de Língua Portuguesa do IFRN, Francisca Elisa, por haver realizado uma leitura inicial do meu primeiro capítulo.

À Professora Magda Néri, pelo empenho e dedicação na revisão linguística deste trabalho.

A todos que, com uma palavra de incentivo, contribuíram para que o presente trabalho fosse possível.

RESUMO

Este trabalho analisa as políticas de educação profissional e de ensino médio (1998-2008) e as suas repercussões no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Apresenta uma análise e delineamento sobre o processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho e na educação, as políticas de educação profissional técnica e de ensino médio no Brasil, referentes ao período, as mudanças ocorridas no Cefet-RN para implementação das Diretrizes Políticas de Educação Profissional Técnica e do Ensino Médio. O presente estudo é norteado por pressupostos relacionados a essas políticas, situadas em momentos históricos diferenciados. Trata-se de um estudo em que os sujeitos são compreendidos como seres históricos e sociais, inseridos em conjunturas econômicas, políticas e culturais, que, por suas ações, podem ser transformadas. Apoiou-se em um referencial teórico coerente com o objeto de investigação para imprimir-lhe forma e significado, servindo de parâmetro para tratar o problema delineado nas questões de pesquisa. Utilizou-se da análise de material bibliográfico e documentos específicos da Instituição, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos integrantes do ensino médio e técnico. Os resultados evidenciam que a grande parte das recomendações presentes nas políticas de ensino médio e de educação profissional técnica em nível médio, implementadas no Cefet-RN, correspondentes ao período 1998 a 2002, apresentam contradições entre o que é dito, oficialmente, e o que pode ser estabelecido na prática pedagógica dos professores e na prática profissional de alguns egressos. Quanto à integração da educação profissional com o ensino médio (2005-2008) na referida Instituição, o estudo sinalizou que a sua priorização não se efetivou, na íntegra, no Cefet-RN, embora tenha sido elaborado e implementado um Projeto Político-Pedagógico em 2005.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Profissional. Ensino Médio.

ABSTRACT

This study has analyzed the high school and professional education policies (1998-2008) and their impacts on the Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. It has presented an analysis and design of the productive restructuring process in the world of work and education, the technical, vocational education and high school policies in Brazil, referring to this period, as well as the changes in Cefet-RN for implementation of Political Guidelines of Vocational, Technical and High School Education. This study is guided by assumptions related to these policies, which are located in different historical moments. It is a study in which subjects are understood as historical and social beings, embedded in the economic, political and cultural rights which, by its actions, can be transformed. It was based on a theoretical framework consistent with the object of research to give it shape and meaning, serving as a parameter to address the problem outlined in research questions. It was used analysis of bibliographical material and specific documents from the Institution, semi-structured interviews with the subjects part of technical and high school. Results show that many of the recommendations in the present high school policies and vocational technical and high school education, implemented in Cefet-RN, for the period 1998-2002, show inconsistencies between what is said and what can be officially established in the pedagogical practice of teachers and professional practice of some graduates. Regarding the integration of vocational education with the high school (2005-2008) in this Institution, the study signaled that its prioritization failed to materialize in full, in Cefet-RN, although it was developed and implemented a Political-Pedagogical Project in 2005.

Key-words: Educational Policies. Vocational Education. High School.

RESUMEN

Este estudio analiza las políticas de educación profesional y de enseñanza secundaria (1998-2008) y sus repercusiones en el Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Presenta un análisis y delineación acerca del proceso de reestructuración productiva en el mundo laboral y en la educación, las políticas de educación profesional técnica y de enseñanza secundaria en Brasil, referentes a ese período, los cambios ocurridos en el Cefet-RN para implementación de las Directrices Políticas de Educación Profesional Técnica y de la Enseñanza Secundaria. El presente estudio está orientado por presupuestos relacionados a esas políticas, ubicadas en momentos históricos diferentes. Se trata de un estudio en el que los sujetos son comprendidos como seres históricos y sociales, insertados en coyunturas económicas, políticas y culturales, que, por sus acciones, pueden ser cambiadas. Se apoyó en un referencial teórico coherente con el objeto de investigar para proponerle forma y significado, sirviendo de parámetro para tratar el problema presentado en las cuestiones de encuesta. Se utilizó el análisis de material bibliográfico y documentos específicos de la Institución, encuestas semi estructuradas con los sujetos integrantes de la enseñanza secundaria y técnica. Los resultados evidencian que en gran parte de las recomendaciones presentes en las políticas de enseñanza secundaria y de educación profesional técnica a nivel secundario, propuestas en Cefet-RN, correspondientes al período 1998 hasta 2002, presentan contradicciones entre lo que es dicho oficialmente y lo que puede ser establecido en la práctica pedagógica de los profesores y en la práctica profesional de algunos egresos. En relación a la integración de la educación profesional con la enseñanza secundaria (2005-2008) en la mencionada Institución, el estudio evidenció que su priorización no se concretó, integralmente, en Cefet-RN, aunque haya sido elaborado e implementado un Proyecto Político-Pedagógico en 2005.

Palabras-llave: Políticas Educativas. Educación Profesional. Enseñanza Secundaria

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de matrículas por Unidades de Ensino do Cefet-RN em 2008... ..	27
Quadro 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental.....	165
Quadro 3 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração	167
Quadro 4 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo	169

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
Cefet-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Conae	Conferência Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
Dafop	Departamento Acadêmico de Formação de Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
e-Tec Brasil	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
Funcern	Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundep	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador
Gefor	Gerência de Formação Educacional
Gemed	Grupo de Ensino Médio
Gpedi	Grupo de Planejamento Estratégico e Desenvolvimento Institucional
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Incra/RN	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

Mercosul	Mercado Comum do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Nafta	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
Pebe	Serviço Especial de Bolsas de Estudo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Planfor	Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
Promed	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
Pró-Técnico	Programa de Preparação para Ingresso no Ensino Técnico da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
PT	Partido dos Trabalhadores
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECD/RN	Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado do Rio Grande do Norte
Semtec	Secretaria do Ensino Médio, Profissional e Tecnológico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sine/RN	Sistema Nacional de Emprego do Rio Grande do Norte
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AS MUDANÇAS DO PROCESSO DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA: IMPLICAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO	35
1.1 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NA <i>NOVA ERA DO MERCADO</i>	36
1.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO FLEXÍVEL	49
1.2.1 Competência, empregabilidade e flexibilidade na educação	61
2 REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1997-2008)	73
2.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E DE ENSINO MÉDIO (1997-2002)	78
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: DIRETRIZES POLÍTICAS RELATIVAS AO PERÍODO 2003-2008	97
2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO PERÍODO 2006-2008: POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS	107
3 REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DE ENSINO MÉDIO: OS PROJETOS DO CEFET-RN	120
3.1 AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E DE ENSINO MÉDIO: AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO CEFET-RN (1998-2002)	122
3.1.1 Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional do Cefet-RN (1999)	133
3.1.2 Proposta Curricular do Ensino Médio (2000): concepções e diretrizes..	149
3.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO CEFET-RN (2004-2008)	153
3.2.1 O Projeto Político-Pedagógico: integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio	157
4 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E DE ENSINO MÉDIO NO CEFET-RN (1998-2002) NA CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS	173

4.1	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO	174
4.2	POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO	202
4.3	BREVES CONSIDERAÇÕES: OS CURSOS TÉCNICOS SEQUENCIAIS E DE ENSINO MÉDIO	217
5	POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO (2004-2008): A IMPLEMENTAÇÃO NO CEFET-RN	220
5.1	IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	221
5.2	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA..	250
5.3	BREVES CONSIDERAÇÕES: A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO.....	254
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
	REFERÊNCIAS.....	269
	APÊNDICES	288
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	289
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	290
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	291
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	292
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	293
	APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	294
	APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA	295
	APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	296
	APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA	297
	ANEXOS	298
	ANEXO A – DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997	299
	ANEXO B - PORTARIA MEC Nº 646/97	303
	ANEXO C – DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004	306

INTRODUÇÃO

A pesquisa requer daquele que a realiza o domínio de referenciais teóricos, do método e de procedimentos metodológicos, correlacionados com o objeto de estudo, perpassando pela unidade entre teoria e prática, partindo de uma realidade concreta.

Nesse sentido, apresentar a estrutura do contexto investigativo da tese é o objetivo desta introdução. Inicialmente, contextualiza-se a temática; em seguida, delimita-se o objeto de estudo, explicitam-se os objetivos do estudo e a tese defendida, demarca-se a trajetória metodológica, assim como apresenta-se a estrutura do trabalho.

Referente à contextualização da temática, observa-se que, no Brasil, a educação profissional, ainda, se encontra sendo redimensionada, segundo as políticas de ideário neoliberal, em uma sociedade de mercado globalizada, permeada pelo desenvolvimento tecnológico intensivo e extrema competitividade em nível mundial.

Nesse contexto, no início dos anos de 1990, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho declararam que o ensino técnico no Brasil era ineficiente e oneroso, além de oferecer um número exíguo de matrículas, provocando dissonâncias e controvérsias inevitáveis, ao afirmarem que caberia à educação básica a responsabilidade pela formação geral do educando, reduzindo, assim, o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental e restrita.

Atendendo a essas orientações, o Brasil formulou e executou políticas educacionais subjugadas à lógica do mercado, ao campo econômico, político e jurídico-institucional dos interesses do capital, sob alegação da necessidade de desenvolvimento do País por meio da Reforma do Estado.

Desse modo, a Reforma da Educação Profissional Brasileira — um dos objetos da política educacional fragmentada e implementada nos anos de 1990 — originou-se, mais uma vez, em decorrência de problemas de autonomia e regulação social, associados às mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. Com isso, buscou reestruturar as instituições de ensino, retomando o discurso da eficiência e

da eficácia em sintonia com as novas exigências de mercado, requerendo perfis diferenciados dos profissionais.

Ainda enfatizou a necessidade de as instituições de ensino construírem o seu currículo, tendo, como foco central, a pedagogia das competências envolta pelo princípio da empregabilidade e pela flexibilidade, modelo adequado ao processo de reestruturação produtiva. Provavelmente, isso trouxe aflições, resistências, desafios para os responsáveis pela implementação.

Em decorrência, a Reforma da Educação Profissional culminou com o reforço da falácia entre a desqualificação, o desemprego e a culpa individual pela exclusão direta do mundo produtivo, ao priorizar, estritamente, a relação entre a escola e as necessidades da produção, de maneira acrítica e ao provocar intenso processo de mercantilização, principalmente, da educação.

Dessa maneira, tal Reforma trouxe consigo uma determinação bastante polêmica, o impedimento da integração entre a formação geral e a formação profissional em um mesmo currículo, reforçando a segmentação do ensino e estabelecendo três níveis de ensino profissional (o básico, o técnico e o tecnológico) respaldados pelo Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1998a) que, sob alegação de adequar a formação específica às demandas do mundo do trabalho e fornecer caráter próprio ao ensino médio, enquanto etapa básica propulsora da continuidade dos estudos, estabeleceu essa separação.

Esse documento, indubitavelmente, expressou uma concepção restrita da relação trabalho-sociedade em sentido contrário às exigências demandadas pelo avanço científico-técnico e pelo mundo do trabalho cujos desdobramentos, segundo Frigotto (2005, p. 73), “buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”.

Essa estratégia de formação fragilizada, aligeirada, simplificada era justificada como também necessária pelo Ministério da Educação, como se o setor produtivo tivesse o mesmo vínculo, tempo e necessidades da escola.

Ao longo dos anos, esse modelo de educação profissional, instituído pelo MEC, em sintonia com as recomendações dos organismos internacionais, enfrentou resistência de educadores comprometidos com a formação integral do indivíduo.

Após vários embates ideológicos e políticos, o Decreto nº 2.208/97 (ANEXO A) foi substituído pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2008a), em 23 de julho de 2004.

O Decreto nº 5.154/2004 (ANEXO C), publicado no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva enfatiza o domínio das bases e princípios científico-tecnológicos.

Quanto ao ensino médio e à educação profissional, esse governo implementou políticas e programas. No que se refere à expansão a Rede Federal de Educação Profissional, ação refutada pelo governo anterior, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 29 de dezembro de 2008, visando ao desenvolvimento local e regional.

No que diz respeito à Reforma do Ensino Médio dos anos 1990, o Ministério da Educação, inspirado em diagnósticos e recomendações internacionais, divulgou Diretrizes Curriculares atribuindo relevância ao desenvolvimento de competências e habilidades, articuladas às necessidades do mundo da produção de acumulação flexível. Nesse sentido, divulgava que *agora o ensino médio é para a vida*, tendo como respaldo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1998b). Segundo Ramos (2004, p. 39),

Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, a citada LDB apresenta o ensino médio como última etapa da educação básica, visando à “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” [...] (BRASIL, 1998b, p. 33).

A Reforma do Ensino Médio apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 2001a), uma concepção de currículo interdisciplinar e contextualizada permeada por uma noção de competência em que os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber fazer e fundamentos estéticos,

políticos e éticos: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade¹. Analisando esse contexto, Ramos (2010, p. 48) diz:

É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. Assim, sua identidade como última etapa de educação básica deve ser definida mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem — adolescentes, jovens e adultos —, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio.

Esse projeto de ensino médio, respaldado pela autora, traz explícita a sua identidade, tendo como princípio a unidade entre trabalho², cultura, ciência e tecnologia que possibilita aos indivíduos a compreensão das determinações da vida social e produtiva, pensando a realidade e buscando a sua transformação.

No que concerne à delimitação do objeto de estudo, entende-se que empreender um estudo, tendo como eixo principal a educação profissional técnica e o ensino médio, requer daquele que o realiza compreendê-los em seu contexto histórico, político e econômico, abrangendo os seus limites e possibilidades de implementação.

Pelo exposto, compreende-se, neste estudo, que a educação profissional e o ensino médio — objetos desta pesquisa — pressupõem um conhecimento teórico e prático, seus fundamentos e inter-relações. Quanto à educação profissional, não se restringe à qualificação profissional e tecnológica voltada para exigências específicas do mercado ou para um conceito reducionista de *treinamento*, disseminado por meio de cursos aligeirados de conteúdos específicos.

¹ O capítulo 2 traz uma discussão sobre competências e nele aborda-se, também, tais princípios.

² Pelo sentido ontológico, “o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão histórica de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Pelo sentido histórico, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que colocam exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (RAMOS, 2004, p. 46).

Apesar disso, atualmente, alguns documentos oficiais que nortearam a Reforma da Educação Profissional e do Ensino Médio implementadas nos anos 1990 permanecem inalterados, em termos de diretrizes pedagógicas, enquanto outros sofreram modificações, no atual governo, desde o ano de 2004, constituindo, assim, um desafio para o presente estudo, uma vez que essas decisões imprimiram adaptações ou mudanças no cotidiano das instituições de ensino, principalmente, na prática pedagógica dos professores.

Inegavelmente, essa temática com suas especificidades vem, a cada dia, adicionando novos elementos para reflexão e análise, o que requer a atenção de pesquisadores comprometidos em analisá-la, com intenção de contribuir para a efetivação de uma política pública de educação profissional.

Dessa maneira, entende-se que o referido estudo abrange a análise de uma política de educação profissional e de ensino médio que surge fragmentada, apresentando um conceito reducionista de trabalho e de educação, subordinada ao mercado de trabalho e de outra política que, ao mesmo tempo, apresenta alterações e a permanência de diretrizes oriundas do Decreto nº 2.208/97.

Daí, o interesse por este estudo surgiu de inquietações decorrentes de reflexões, análises e experiências vivenciadas, durante e após a implementação das Reformas da Educação Profissional e do Ensino Médio no Cefet-RN, por atuar nesse âmbito de ensino como pedagoga.

Isso contribuiu para que se optasse por essa temática procurando analisá-la tomando, como referência, seus aspectos históricos, políticos e sociais, tendo como temporalidade o período compreendido entre 1998-2008, elemento fundamental na constituição do objeto de pesquisa. Tal demarcação histórica e política abrange mudanças na Instituição para implementação dessas Reformas, como a reelaboração dos seus Projetos Político-Pedagógicos e de documentos complementares.

Apesar de estar inserida como profissional do campo empírico desta pesquisa, procurou-se agir, com muita precisão e cuidado, quanto à forma de ver e interpretar o fenômeno.

Por isso, é importante, ainda, ressaltar o desconhecimento da existência de pesquisa que abranja a temática em estudo, nesse período histórico determinado (1998-2008), envolvendo os mesmos sujeitos (gestores, professores, pedagogas e egressos) que participaram dos momentos da separação e reintegração da

educação profissional ao ensino médio na Instituição, assim como que não se limite, meramente, a estudar os aspectos políticos.

Assim, o estudo em questão apresenta uma relevância social, pelo fato de apresentar condições de fornecer informações essenciais ao seu campo empírico e subsídios para discussões, reflexões, desenvolvimento de pesquisas que ampliem a possibilidade de contribuição para a formulação de políticas públicas de educação profissional. Por isso, torna-se necessário apreender as determinações, mediações e contradições que compõem o objeto de estudo, inserido em uma realidade que não é estática.

Nesse contexto, são definidas as seguintes questões de pesquisa inter-relacionadas, elaboradas para delinear o estudo, tais como: Quais as transformações no mundo do trabalho, a partir da segunda metade do século XX que influenciaram as políticas de educação profissional técnica e de ensino médio? Em que consistem as diretrizes políticas que orientaram a Reforma da Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil? De que forma os projetos desenvolvidos pelo Cefet-RN (1998-2008) relacionam-se às diretrizes para a Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Quais as concepções dos sujeitos da pesquisa, acerca da implementação das políticas de educação técnica de nível técnico, de ensino médio e educação profissional técnica de nível médio no Cefet-RN (1998-2008)?

Nessa perspectiva, o estudo procura responder a essas questões, com base na análise das Diretrizes da Reforma da Educação Profissional nesses dois momentos históricos, sendo que o período (1998-2006) abrange, também, o ensino médio³, visto que a Instituição implementou uma Proposta Curricular voltada exclusivamente para essa etapa final da educação básica. Para isso, busca-se compreender melhor o tema em estudo, procurando contextualizá-lo, considerando os aspectos políticos, socioeconômicos e educacionais das conjunturas focalizadas nesse trabalho.

No que se refere à definição de objetivos e tendo como referência as argumentações descritas no corpo deste trabalho, em torno das Políticas da

³ Diante da separação do ensino médio da educação profissional imposta pelo Decreto nº 2.208/97, o Cefet-RN elaborou uma Proposta Curricular de Ensino Médio e um Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional, respectivamente extintos no ano de 2006 e 2005, em decorrência da promulgação do Decreto nº 5.154/2004.

Educação Profissional e do Ensino Médio formuladas pelo MEC, delimita-se como objetivo geral: analisar as políticas de educação profissional e de ensino médio (1998-2008) e as suas repercussões no Cefet-RN.

São definidos, ainda, os objetivos específicos, considerados, também, elementos norteadores no processo da pesquisa, tais como: a) contextualizar o processo de reestruturação produtiva e seus impactos no campo educacional; b) analisar as políticas de educação profissional técnica e de ensino Médio no Brasil (1998-2008); c) analisar as mudanças que se produziram no Cefet-RN a partir da implementação das Diretrizes Políticas da Educação Profissional Técnica e do Ensino Médio; d) analisar as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a implementação dessas Políticas no Cefet-RN.

Tais objetivos visam fundamentar a tese defendida neste estudo: muitas das recomendações presentes nas Reformas da Educação Profissional e do Ensino Médio apresentam contradições entre o que é dito oficialmente e o que pode ser estabelecido na prática pedagógica dos professores.

Quanto à trajetória metodológica, há necessidade da escolha de um método. Essa escolha deve considerar que, no trabalho de pesquisa, o método não se reduz a um conjunto de regras cuja aplicação levará à obtenção dos resultados esperados. Ao contrário, propõe um procedimento para o desenvolvimento do estudo com eficácia.

A escolha do método é um fator relevante para o delineamento da pesquisa, visto que implica considerar as suposições sobre a natureza humana. Isso constitui a realidade social na visão do pesquisador, podendo representar conhecimento na realidade social que se almeja pesquisar.

É admissível, pois, que o método procure mostrar a interpretação de uma realidade, na qual os indivíduos são sujeitos e objetos, assim como o objeto que o investigador pesquisa é parte dele e ele é parte do objeto. Ainda tem a função de atribuir sentido e validade explicativa ao objeto da pesquisa. Assim, esse estudo busca analisar o objeto de estudo em sua complexidade, relações e contradições possíveis.

Ao expor os fundamentos materialistas de seu método em seus estudos, Marx (1983, p. 218) faz a seguinte recomendação:

Parece que o melhor método, será começar pelo real e pelo concreto, que são a explicação prévia e efetiva; assim em economia política, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto em uma observação mais atenta, apercebemo-nos de que aqui há um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por outro lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc (...). Assim, se começarmos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo à população, que não seria dessa vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.

É nessa dimensão que a investigação buscará perceber o objeto de estudo baseado numa lógica de totalidade, onde as partes não podem ser entendidas isoladamente, mas sim em um todo integrado. Significa dizer que o problema estudado é complexo e que variáveis políticas, econômicas e culturais intervêm diretamente na sua construção, por isso devem ser considerados de forma integrada e articulada para permitir compreender a verdadeira dimensão do objeto.

Outra característica a ser observada no estudo do objeto é a compreensão de que a realidade não é estática; esse fato é decorrente das diferentes tensões e contradições existentes na sociedade.

Assim, opta-se pelo materialismo histórico para condução do objeto de pesquisa. Nessa abordagem, o objeto de estudo consiste em analisar a essência dos acontecimentos, suas determinações mais profundas, conectadas com os processos históricos. Dessa maneira, é relevante considerar a realidade, com a intenção de compreendê-la nas suas movimentações e no seu processo de constituição.

Há necessidade, portanto, de analisar as Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio dos governos brasileiros (1998-2008), por estarem inseridas em um contexto mais amplo de síntese de múltiplas determinações e contradições.

Na compreensão de Lefebvre (1975, p.174), “Se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição”.

Para fundamentar o estudo, recorreu-se a um referencial teórico coerente com o objeto de investigação para imprimir-lhe forma e significado, servindo de parâmetro para tratar o problema delineado nas questões de pesquisa. Dentre os vários autores que dão suporte a esse estudo, cita-se: Antunes (2007), Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Gramsci (2006), Hobsbawm (2007), Kosik (2002), Kuenzer (2007), Marx (1983), Mészáros (2005) e Ramos (2002).

Neste estudo, os sujeitos são compreendidos como seres históricos e sociais inseridos em conjunturas econômicas, políticas e culturais que, por suas ações, podem ser transformadas. Na compreensão de Frigotto (1989, p. 81),

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Levou-se, então, em consideração o contexto do Cefet-RN — Instituição, que, ao longo da história, enfrenta desafios para implementação de políticas educacionais elaboradas durante e após sucessões governamentais em nível federal, apreendendo-o em sua processualidade e objetividade, enquanto unidade de relações diversas.

Nesse processo, relacionou-se o campo de investigação com o referencial teórico da pesquisa, procurando compreender o universo amplo e complexo em que se insere o objeto de estudo, em termos de mundo, de Brasil e da referida Instituição. Isso sem perder de vista a relevância de se estabelecer conexões não superficiais entre eles, mediações e suas contradições internas, isto é, o movimento total que deles resulta, pois, na compreensão de Kosik (2002, p.16),

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua revelação, a essência seria inatingível.

Diante disso, busca-se a superação do fenômeno como real empírico e, ao mesmo tempo, decompor o todo para compreendê-lo e não apenas descrevê-lo. Verifica-se, por meio da relação teoria-prática, da interação com os entrevistados e com o objeto pesquisado, apreender as determinações e especificidades que se expressam.

Assim, este estudo consta de análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas.

Explicitam-se, a seguir, os documentos analisados: a) LDB nº 9.394/96; b) Legislação da Educação Profissional de Nível Técnico: Decreto nº 2.208/97, Portaria nº 646/97, Parecer CNE/CEB nº 17/97, Parecer CNE/CEB nº 16/99, Resolução CNE/CEB nº 04/99; c) Legislação da Educação Profissional e Tecnológica: Decreto nº 5.154/2004, Parecer CNE/CEB nº 39/2004, Resolução CNE/CEB nº 1/2004; d) Proposta Curricular da ETFRN (1995), Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional do CEFET (1999), Projeto de Proposta Curricular para o Ensino Médio do CEFET-RN (2000), Relatório de Gestão do CEFET-RN (2000), Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN (2005), Planos de Cursos Técnicos Sequenciais de Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo e Hospitalidade, Planos de Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e em Turismo.

Em seus estudos, sobre a relevância da análise de documentos para a pesquisa, Laville e Dionne (1999, p. 167) dizem:

Os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los [...]. A coleta da informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes.

A pesquisa constou de uma entrevista, priorizando a natureza do fenômeno a ser estudado e a finalidade de buscar respostas para o problema, tendo por base os pressupostos teóricos que fundamentam a referida pesquisa e as implicações que possuem no objeto como forma de abordagem técnica do trabalho

de campo, em que se busca adquirir informações nos depoimentos dos entrevistados.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

O pressuposto fundamental da escolha e da aplicação da entrevista semiestruturada é de que o ato de investigação comporta e reivindica um processo dialógico em que os sujeitos envolvidos, ao participarem da entrevista, estarão diante de uma oportunidade de expressar suas percepções sobre o objeto de estudo.

Nesse tipo de entrevista, são estabelecidas, previamente, algumas questões, mas sem a preocupação de uma ordem de colocação rígida do discurso da conversa.

Portanto, este estudo está inserido em um contexto específico de concepção dos gestores, docentes, pedagogas e egressos sobre a implementação das Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no Cefet-RN, Unidade Sede, localizada em Natal, em decorrência de considerar esses sujeitos agentes principais desse processo e de buscar a reflexão no contexto da própria pesquisa.

Para efetivação deste estudo, no que se refere à caracterização do campo empírico, priorizou-se o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN), Unidade Sede, localizada em Natal-RN, Instituição reconhecida pela relevância que assume na educação neste Estado. Foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008d). Desde 2009, mantém onze Campi (Natal-Central, Natal-Zona Norte, Mossoró, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Macau, Apodi, Pau dos Ferros, Caicó e Santa Cruz); três Campi avançados, ligados ao Campus Natal-Central (Cidade Alta, Nova Cruz e Parnamirim).

A Instituição teve origem como Escola de Aprendizes e Artífices pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), do Presidente Nilo Peçanha. Segundo Cunha (2005, p. 72),

[...] localizadas, principalmente, fora dos centros de desenvolvimento industrial, as escolas de aprendizes artífices procuravam ajustar-se ao mercado ensinando ofícios artesanais, para os quais havia mestres no local e oportunidade de trabalho para os egressos. Assim, se o dimensionamento do sistema e a localização das escolas de aprendizes artífices mostraram-se inadequadas aos propósitos de incentivar a industrialização pela formação profissional sistemática da força de trabalho, a escolha dos ofícios a serem ensinados revelou um esforço de ajustamento aos mercados locais de trabalho, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, atenuando os efeitos negativos do dimensionamento e da localização do sistema. Mais do que supridoras de força de trabalho para a industrialização, as escolas de aprendizes artífices constituíram um meio de troca política entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados (CUNHA, 2005, p. 72).

Essa política, de caráter assistencialista, voltava-se para os indivíduos, economicamente, desfavorecidos e era direcionada ao desenvolvimento de habilidades manuais como forma de fornecer-lhes um meio de sobrevivência.

De acordo com Medeiros (2009, p. 2):

[...] vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a Escola de Aprendizes Artífices de Natal instalou-se em 1/01/1910 na sede do antigo Hospital da Caridade, com matrícula inicial de 83 alunos. O público-alvo eram meninos de baixa renda, com idade entre 10 e 13 anos, aos quais era ministrado curso primário e desenho e os ofícios de marceneiro, sapateiro, funileiro, alfaiate e serralheiro.

Ao longo dos seus cem anos de existência, a Instituição recebeu várias denominações: Liceu Industrial de Natal (1937), Escola Industrial de Natal (1942), Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (1965), Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (1999), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2008), haja vista as diversas transformações que vêm sofrendo nos aspectos políticos e pedagógicos, concernentes aos seus objetivos, função social, forma de gestão e currículo, em decorrência de políticas implementadas pelo governo federal.

Passou, efetivamente, a denominar-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte pelo Decreto s/n (BRASIL, 2010b) de 18 de janeiro de 1999, publicado no Diário Oficial da União, em 19 de janeiro de 1999.

Nesse contexto de transformação, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (1999, p. 3) definiu como função social

promover a educação científico tecnológico-humanística, visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente, além de comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da edificação de uma sociedade justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento.

Sintonizada com essa função social, o Cefet-RN, Unidade Sede Natal-RN, ofereceu cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, concomitante e subsequente, educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, licenciaturas em Física, Geografia e Espanhol. Ainda mantinha convênio com outras instituições públicas e privadas, visando ao desenvolvimento de pesquisas e prestação de serviços diversos.

Destaca-se que essa Instituição vem se sobressaindo, ao longo dos anos, na aprovação dos seus estudantes no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Inserida em uma nova identidade institucional, o Cefet-RN, em 2004, criou a “Diretoria de Pesquisa, a primeira entre os Cefets do país, incentivando a produção científica por meio dos Programas Bolsa Pesquisador e Bolsa de Iniciação Científica e da criação da Editora do CEFET-RN” (MEDEIROS, 2009, p.8).

No ano de 2008, a Instituição apresentou um total considerável de matrículas em suas cinco Unidades de Ensino: Sede-Natal, Mossoró, Currais Novos, Ipanguaçu e Zona Norte de Natal conforme o quadro 1, a seguir.

Cursos e Programa	Matrículas por Unidades de Ensino do Cefet-RN					
	Sede	Mossoró	Currais Novos	Ipanguaçu	Zona Norte de Natal	Total
Pós-Graduação: Especialização	234	38	40	40	40	392
Superiores: Licenciaturas e Tecnologia	1814	25	0	0	0	1839
Técnicos subsequentes	1335	406	179	9	138	2067
Técnicos integrados	1797	613	344	363	346	3463
*Procefet	2442	870	315	384	438	4449
Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores	5241	1746	120	177	558	7642
Total Geral	12863	3698	998	973	1520	20052

Quadro 1 - Número de matrículas por Unidades de Ensino do Cefet-RN em 2008.

Fonte: Adaptado do Relatório de Gestão 2008 do Cefet-RN.

*Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania do Cefet-RN.

Esse quadro apresenta um elevado número de matrículas nas Unidades Sede-Natal e Mossoró nos cursos de educação inicial e continuada de trabalhadores ofertados de forma gratuita, ou financiados pelos governos federal, estadual ou municipal ou por empresas privadas.

Diante da institucionalização do Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Cefet-RN, em 2006, em parceria com o Incra/RN, ofereceu um Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental, nessa modalidade, para trabalhadores rurais oriundos de assentamentos ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Desde o ano de 2006, oferta um Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, destinado a gestores, técnicos e professores da rede estadual de ensino e da própria Instituição.

O Cefet-RN ofereceu cursos: a) graduação a distância, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde o ano de 2006; b) Curso de Graduação em Letras-Libras, junto à Universidade Federal de Santa Catarina, a partir de 2008. Ainda formalizou convênios com Instituições de ensino superior como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte para cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, além da Universidade Potiguar, Instituição de ensino privada, localizada em Natal-RN, para um curso de mestrado em administração.

Esse Centro de Educação dispõe de um Núcleo de Incubação Tecnológica, objetivando apoiar o surgimento de empresas de serviços e/ou produtos com inovação tecnológica visando promover a geração de empregos e o desenvolvimento de pesquisas tecnológicas dentro das áreas compatíveis com as atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas pela Instituição. Tem como público alvo: estudantes regularmente matriculados nessa Instituição; estudantes egressos; pesquisadores e desenvolvedores de novas tecnologias; empreendedores locais formais e informais; pessoas com potencial mercadológico e financeiro.

Para administrar o seu quadro de pessoal e a infraestrutura, o Cefet-RN contava com as seguintes estruturas administrativas definidas em Portaria e Decreto nº 5.224/2004 (BRASIL, 2005), publicados no Diário Oficial da União de 24/10/2004: a) Órgão Colegiado: Conselho Diretor; b) Órgãos executivos: Diretorias de Unidades de Ensino; Diretorias Sistêmicas; c) Órgão de controle: Auditorias Internas. Ademais, o Cefet-RN ainda mantinha, em seu organograma, cinco diretorias sistêmicas, dentre elas, uma Diretoria de Administração e Planejamento, uma Diretoria de Ensino, além da criação de seis Departamentos Acadêmicos.

No que diz respeito, aos sujeitos participantes deste estudo, doze são integrantes do quadro efetivo do Cefet-RN, Unidade Sede-Natal: três gestores, três pedagogas, seis professores. Integram, ainda, o presente estudo cinco egressos.

Dentre os participantes do estudo, a prioridade foi pela escolha de três professores que ministraram aulas nos Cursos Técnicos de Nível Médio de Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, na forma sequencial e que atuam como docentes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, desde o ano de 2005.

Além desses professores das disciplinas específicas, encontram-se envolvidos neste estudo, três docentes que ministraram aulas, junto aos estudantes do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e Química. A

partir de 2005, eles lecionam nesses Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados que têm correlação com tais disciplinas. Por isso, fazem parte desse trabalho.

Decidiu-se pela escolha de três pedagogas⁴, sendo: a) uma que acompanhou o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, efetivado pelos professores dos Cursos Técnicos de Nível Médio de Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo na forma sequencial; b) uma que desenvolveu atividades, junto aos docentes do Ensino Médio propedêutico e desenvolvia atividades em um desses Cursos Técnicos Integrados; c) uma que trabalha com os professores dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados.

Ainda como sujeitos do referido estudo, existem cinco egressos dos Cursos: a) Técnico de Controle Ambiental na forma sequencial; b) Ensino Médio propedêutico; c) Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental; d) Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração; e) Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo.

Identificam-se os gestores entrevistados como G1, G2 e G3. Ambos são engenheiros com pós-graduação em curso da área tecnológica; fazem parte do quadro do magistério da Instituição, há mais de vinte anos, e possuem experiência na função de diretor por mais de dois anos.

As pedagogas denominadas P1, P2 e P3 têm larga experiência de trabalho na equipe pedagógica, sendo que: a) duas são graduadas em pedagogia: uma com pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e outra *lato sensu*; b) uma delas não possui curso de graduação em pedagogia, mas em outra licenciatura, tendo cursado pós-graduação *lato sensu* correspondente à área da educação. Por estar exercendo suas atividades na equipe pedagógica há vários anos, decide-se denominá-la de pedagoga.

A codificação D1, D2 e D3 foi utilizada para os professores que lecionaram disciplinas específicas nesses Cursos Técnicos, tanto na forma sequencial quanto na integrada. Desses professores, dois são do sexo masculino e uma do sexo feminino⁵. Possuem curso de pós-graduação *stricto sensu*, sendo dois

⁴ Enquanto Cefet-RN, a Equipe Pedagógica tinha dentre as suas atribuições: participar da elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da Instituição; sistematizar as atividades de acompanhamento e avaliação o processo ensino-aprendizagem no âmbito dos departamentos acadêmicos.

⁵ Nos capítulos 4 e 5 que tratam das análises dos depoimentos dados pelos sujeitos desse estudo, acordou-se em não identificá-los, inclusive, pelo gênero. Portanto, decidiu-se nomeá-los de Gestor, Pedagoga, Professor e Egresso.

doutores e um mestre. Fazem parte do quadro de magistério da Instituição, há mais de quinze anos.

Para os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e Química do Curso de Ensino Médio propedêutico e dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, usa-se a codificação D4, D5 e D6. Dentre esses professores, dois possuem o título de mestre e um de especialista, além de desempenharem atividades docentes na Instituição por mais de catorze anos.

Os gestores, professores e uma das pedagogas — sujeitos do presente trabalho — vivenciaram todos esses momentos de elaboração e/ou implementação de currículos no Cefet-RN: a) a implementação da Proposta Curricular em 1995, que contemplava cursos organizados com base em áreas de conhecimentos e que apresentava uma base científica e tecnológica interligadas; b) a consolidação da separação da Educação Profissional do Ensino Médio por meio da elaboração do Projeto de Reestruturação da Educação Profissional, em 1999, e da Proposta Curricular para o Ensino médio no ano 2000; c) a construção do Projeto Político-Pedagógico iniciada, em 2004, e direcionada para a formação integral, fundamentado em princípios que priorizam a inter-relação entre ciência, trabalho, educação, cultura e tecnologia. Apesar de esse currículo dar ênfase à integração, os professores, tanto da formação geral quanto específica, não participam das reuniões pedagógicas conjuntas, por estarem lotados em Departamentos diferenciados.

Em se tratando dos egressos, codifica-se como E1, aquele oriundo do Curso Técnico de Controle Ambiental na forma sequencial e de E2 o do Curso de Ensino Médio propedêutico. Ambos estudaram no início do ano 2000 na Instituição, fazendo parte das turmas iniciais de tais Cursos. Aquele que concluiu o Ensino Médio está fazendo um curso superior, em uma instituição pública, que realiza pesquisas reconhecidas em nível internacional, enquanto o outro exerce atividades profissionais não correspondentes ao curso técnico sequencial realizado.

Os egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, identificados como E3, E4 e E5, cumpriram estágio em empresas que desenvolvem atividades correspondentes às áreas dos Cursos; um deles, inclusive, foi contratado.

Quanto aos procedimentos técnicos, vale destacar que as entrevistas aconteceram individualmente. A princípio, foram esclarecidos os seus objetivos e

procedimentos que seriam utilizados para coletar e analisar as informações. Os participantes aceitaram assinar um termo de consentimento livre esclarecido e concordaram com a gravação das conversas ocorrida no próprio campo de pesquisa, no período de julho a setembro de 2009, em decorrência de imprevistos. O tempo máximo de duração das entrevistas foi de uma hora e trinta minutos e, no mínimo, cinquenta minutos. Todas as precauções foram tomadas para que os participantes não fossem identificados neste estudo; por isso, utilizou-se codificação, previamente estabelecida.

A fase das entrevistas tem o objetivo de coletar e analisar dados específicos, criar espaços de reflexão, tomar consciência das dimensões e dos aspectos do objeto em estudo, da concepção dos dezessete participantes, agentes principais desse processo, no contexto da própria pesquisa.

Partiu-se de roteiros diferenciados para os entrevistados, sendo que, para os professores, foram utilizados dois roteiros: a) um destinado a tratar das questões, referentes às Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio, implementadas no Cefet-RN (1998-2002); b) um que abordou questões sobre a reintegração da educação profissional ao ensino médio (2004-2008). Enquanto isso, os gestores responderam a quatro questões com subitens contidas em um roteiro (APÊNDICE A) abrangendo essas políticas nesses dois momentos históricos.

Somente uma pedagoga respondeu a dois roteiros (APÊNDICES D e F) por haver desenvolvido atividades junto aos professores do Curso de Ensino Médio e estar exercendo suas atividades, principalmente, junto a docentes e estudantes de um Curso Técnico de Nível Médio Integrado.

A pedagoga P1 bem como os professores D1, D2 e D3 responderam a uma questão sobre o currículo por competências e habilidades, em que atribuíram valores de 1 a 6 para quatro quesitos referentes ao assunto em pauta.

Para os egressos, elaborou-se um roteiro (APÊNDICES H e I) constando de duas questões acerca da relação teoria e prática no Curso e teoria e prática na formação profissional, com exceção daquele que cursou somente o Ensino Médio. Ele respondeu a questões referentes à relação teoria e prática no Curso e destacou os seus pontos positivos e/ou negativos.

Sobre a coleta e análise dos dados, entende-se que o objetivo é aproximar o pesquisador da realidade pesquisada para adquirir informações significativas à compreensão do fenômeno que está sendo estudado.

Após a coleta de todas as informações, procedeu-se à análise dos dados, com base nos objetivos, nas questões da pesquisa e, ainda, no referencial teórico-metodológico que norteia o estudo em questão.

A análise dos dados, baseada no concreto real, ocorreu, simultaneamente, ao processo de levantamento e de registro dos dados, possibilitando a reflexão dos dados obtidos e a percepção de eventuais necessidades de revisão e/ou aprofundamento de conceitos.

Para a realização das análises, transcreveram-se as entrevistas, fez-se a leitura desses materiais de forma minuciosa, por sujeito, na seguinte sequência: gestores, pedagogas, professores e egressos. Sublinharam-se os principais pontos das respostas dadas por cada entrevistado e verificou-se a existência ou não de respostas similares e convergentes. Caso existissem, colocou-se em um quadro para uma análise mais criteriosa.

Desse modo, transformaram-se as informações analisadas em um texto, no qual os dados empíricos são utilizados não meramente para descrever o objeto de estudo no campo empírico, mas para apresentar o resultado da análise.

Portanto, houve a preocupação de estabelecer uma compreensão dos dados coletados e a ampliação do conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-os ao contexto em que está inserido. Isso significa não se distanciar da fundamentação teórica e da prática da pesquisa (MINAYO, 1994).

A estrutura do estudo consta de uma introdução, seis capítulos inter-relacionados, incluindo as considerações finais. Na parte introdutória, situa-se o tema em questão, apresenta-se o objeto de estudo, as questões que nortearam a pesquisa, os objetivos, o percurso metodológico desenvolvido, a caracterização do campo empírico, os procedimentos técnicos, a coleta e a análise dos dados.

O capítulo 1 intitulado *As mudanças do processo de acumulação capitalista: implicações no mundo do trabalho e na educação* visa discutir as mudanças decorrentes do processo de reestruturação produtiva e suas implicações no mundo do trabalho e na educação, principalmente, a partir dos anos de 1970. Nele, discutem-se: a organização da produção sob os modelos de produção taylorista e fordista; as transformações no mundo do trabalho, a partir da crise do capital em 1970; a relação trabalho e educação, assim como competências, flexibilidade e empregabilidade na educação.

O capítulo 2 denominado *Reformas da Educação Profissional de Nível Técnico e de Ensino Médio no Brasil (1998-2008)*, tem como objetivo analisar as Reformas da Educação Profissional Brasileira, principalmente, aquelas implementadas, a partir dos anos de 1990, tendo como subsídios: a) os primórdios da educação profissional e a Reforma da Educação de 1º e 2º graus; b) as Diretrizes Políticas da Reforma da Educação Profissional e de Ensino Médio (1997-2002); c) as Diretrizes Políticas referentes a essa modalidade de ensino e a última etapa da educação básica no período 2003-2008.

O capítulo 3 intitulado *Reformas da Educação Profissional e de Ensino Médio: os Projetos do Cefet-RN*, aborda a análise das mudanças ocorridas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Rio Grande do Norte (1998-2008), em decorrência de Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio, formuladas pelo Ministério da Educação. Toma-se por base: a) a Legislação da Educação Profissional relativa a esse período em estudo; b) documentos publicados pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e, posteriormente pelo Cefet-RN.

O capítulo 4 denominado *Política de Educação Profissional de Nível Técnico e de Ensino Médio (1998-2002): a implementação no Cefet-RN*, analisa as concepções dos gestores, pedagogas e professores dessa Instituição sobre as Políticas de Educação Profissional de Nível Técnico e de Ensino Médio, implementadas no período 1998-2002 que consolidaram a separação entre a formação geral e específica. Têm-se como eixos: a) as Diretrizes dessas políticas; b) o Projeto de Reestruturação Curricular referente à educação profissional e a Proposta Curricular do Ensino Médio, documentos elaborados pela Instituição. Com relação aos egressos, vale destacar que eles expressaram suas vivências relativas à teoria-prática no Curso que concluíram, bem como a sua relevância para a vida profissional.

O capítulo 5 intitulado *Política de integração do Ensino Médio à Educação Profissional (2004-2008): a implementação no Cefet-RN* analisa as concepções dos gestores, pedagogas e professores dessa Instituição acerca dessa Política, implementada por essa Instituição em 2005. Tomam-se, como suporte, as Diretrizes da citada Política e o Projeto Político-Pedagógico, elaborado pela Instituição com o propósito de unificar todas as suas ofertas formativas. No que diz respeito aos

egressos, observou-se a relação teoria e prática vivenciada por eles no Curso e na formação profissional.

Por último, o capítulo 6 trata das considerações finais em que se faz um balanço da implementação das políticas de educação profissional e ensino médio no Cefet-RN, observando os documentos analisados e as entrevistas realizadas sob o enfoque do referencial teórico, norteador do estudo.

Além disso, sugerem-se, com base nos resultados deste trabalho, algumas recomendações ao Cefet-RN.

1 AS MUDANÇAS DO PROCESSO DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA: IMPLICAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO

Não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural profunda, do próprio sistema capital (István Mészáros).

A acentuada perda de hegemonia do modelo de produção taylorista-fordista, em face da crise capitalista intensificada de forma complexa, profunda e de proporções amplas que vem se processando na base material da sociedade capitalista, desde os anos de 1970, produziu profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização. Tais modificações colocaram para a relação capital/trabalho novos elementos e desafios, ao mesmo tempo que criaram expectativas e demandas em relação à educação.

Diante disso, diversas medidas são implementadas, no sentido de ajustar a educação a modelos empresariais coerentes com a estratégia econômica neoliberal que possui — dentre as suas características — a intensificação da globalização.

Nesse movimento cíclico do capital, a relação entre trabalho e educação passa a ser mediada pelo conhecimento, isto é, pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais.

As considerações descritas proporcionaram a definição do objetivo deste capítulo, que discute as mudanças decorrentes do processo de reestruturação produtiva e suas implicações no mundo do trabalho e na educação, principalmente, a partir dos anos de 1970.

Inicialmente, faz-se uma breve discussão a respeito da organização da produção sob os modelos de produção taylorista e fordista. Em seguida, destacam-se as transformações no mundo do trabalho, em decorrência de mais uma grande crise do capital, ocorrida em meados dos anos de 1970. A seguir, enfatiza-se a relação trabalho e educação, procurando apreender suas particularidades.

Finalmente, discutem-se as implicações do discurso das competências, empregabilidade e flexibilidade na educação.

1.1 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NA *NOVA ERA DO MERCADO*

Para atender às novas demandas do capital, o modelo fordista de produção⁶ absorveu e aperfeiçoou aspectos da gerência científica⁷, modelo de administração desenvolvido por Taylor para o trabalho fabril no início do século XX, mais especificamente no ano de 1911 segundo Harvey (1993). Visava obter dos trabalhadores dos Estados Unidos da América maior produtividade, evitando perda de tempo na produção.

De acordo com Braverman (1977, p. 103), Taylor “buscava responder a um grande desafio que impunha limites à expansão e consolidação do capitalismo americano: uma classe trabalhadora organizada em torno de ofícios, com domínio e monopólio do saber produtivo”.

Nesse contexto, explica Harvey (1993) que a base do método de produção de Taylor e de Ford compreendia a separação entre gerência, concepção, controle e execução.

Desse modo, no fordismo, a produção acontecia em série por meio da tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas, sendo que cada operário realizava uma etapa da produção. Fazia com que a produção necessitasse de altos investimentos e de grandes instalações. Implicava, também, a intensificação da jornada de trabalho e a eliminação do saber do trabalhador como elemento constitutivo do trabalho. Racionalizava a produção por meio do parcelamento de tarefas, trabalho esse essencial ao aumento do lucro capitalista.

⁶ “A data simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabeleceu no ano anterior em Dearborn, Michigan” (HARVEY, 1993, p. 121).

⁷ “A gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em expansão. Faltam-lhe as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção” (BRAVERMAN, 1977, p. 82).

Esse modelo de produção visava regular a demanda efetiva, em virtude do crescimento da produção, acentuando-se a separação rígida entre trabalho intelectual e manual, não valorizando a educação escolar para execução do trabalho que envolvia rotina, repetição e destreza. Requeria, ainda, dos trabalhadores um cumprimento rigoroso de normas operatórias, prescrição de tarefas parceladas em departamentos estanques de produção, executadas em um prazo mínimo que exigia disciplina no seu cumprimento, dando origem ao trabalhador de massa que era

organizado em sindicatos burocráticos que negociam salários uniformes que crescem em proporção aos aumentos na produtividade. Os padrões de consumo homogêneos refletem a homogeneização da produção e fornecem um mercado para os bens de consumo padronizados, enquanto os salários mais altos oferecem uma demanda crescente para fazer face à oferta crescente. O equilíbrio geral entre salários e lucros é alcançado através de acordos coletivos supervisionados pelo Estado. A educação, treinamento, socialização etc. do operário de massa é organizada através de instituições de massa de um *welfare state* burocrático (CLARKE, 1991, p. 119).

Era, pois, necessária alguma escolarização para o exercício da ocupação, tais como, curso de treinamento profissional e experiência para que cada trabalhador executasse apenas uma pequena tarefa dentro de sua etapa de produção.

Somente no período pós-II Guerra, a partir do ano de 1945, o fordismo irradiou-se para o mundo, consolidando-se, de forma desigual, nos países de capitalismo avançado e mantendo-se *mais ou menos intacto até 1973* conforme diz Harvey (1993, p. 125). Países como a Alemanha Ocidental, a França, a Inglaterra e a Itália traçaram caminhos diferenciados, quanto a relações de trabalho, investimento público, políticas monetárias e fiscais. Apesar disso, os Estados Unidos da América mantiveram o domínio econômico sobre a economia mundial. Ao analisar esse contexto, Harvey (1993, p. 125) argumenta:

Ao longo desse período, o capitalismo nos países avançados alcançou taxas fortes, mas relativamente estáveis de crescimento econômico. Os padrões de vida se elevaram, as tendências de crise foram contidas, a democracia de massa preservada e a ameaça de guerras intercapitalistas, tornada remota. O fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas.

A política econômica keynesiana⁸ que regulava e estimulava o crescimento econômico traçou um modelo de política pública denominado de Estado de Bem-Estar Social ou Estado Providência ou *Welfare State*, visando prover as necessidades básicas da população, ajustando a regulação da economia pelo Estado ao funcionamento da economia de mercado fundamentada na propriedade privada.

Esse modelo de política pública assumiu diferentes versões conforme os objetivos de cada país e a força política dos trabalhadores, vinculados aos sindicatos e partidos, além dos demais setores sociais.

Esping-Andersen (1991, p. 108) diferencia três grupos básicos de bem estar-social, nos quais agrupa os seguintes países segundo os tipos de regime:

Em um dos grupos temos o *welfare state* 'liberal', e, que predominam a assistência aos mais pobres, reduzidas transferências universais ou planos modestos de previdência social. [...]. Os exemplos arquetípicos deste modelo são os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália. Um segundo tipo de regime agrupa nações como a Áustria, a França, a Alemanha e a Itália. Aqui o legado histórico do corporativismo estatal foi ampliado para atender a nova estrutura de classe 'pós-industrial'. O terceiro e evidentemente o menor grupo de países com o mesmo regime compõe-se de nações onde os princípios de universalismo e desmercadorização dos direitos sociais estenderam-se também às novas classes médias. Podemos chamá-lo de regime 'social-democrata'. Os países escandinavos podem ser predominantemente social-democratas, mas não estão isentos de elementos liberais cruciais. [...].

Observa-se que, nesses grupos, não estão inseridos os países periféricos do capitalismo. Quanto ao Brasil, há controvérsias entre diversos autores sobre a implementação do Estado de Bem-Estar Social nesse País, em face do seu processo de industrialização tardia e da fraca organização de trabalhadores em

⁸ “Diante da crise do capital evidenciada em 1929, decorrente da superacumulação e superprodução, as quais contribuíram para a elevação das taxas de desemprego, agravando-se nos anos de 1930, John Maynard Keynes em seu livro *A teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, publicado em 1936, expôs alternativas para saída dessa crise, tendo como centro a intervenção do Estado na economia como promotor do desenvolvimento econômico, gerador de emprego e controlador dos ciclos de negócios por meio dos instrumentos de políticas macroeconômicas que venham a reduzir os períodos de ‘desaquecimento’ da economia” (SOARES, 2008, p. 70, grifo do autor). “Apesar da implementação das propostas keynesianas terem impulsionado o emprego, observa-se que isso veio a beneficiar os capitalistas, assegurando-lhes a sobrevivência, provocando um maior endividamento do Estado e o *déficit* socializado com a população em geral. Os lucros assegurados, em razão da maior intervenção estatal na economia foram, e são, privadamente apropriados pelos capitalistas” (SOARES, 2008, p. 76).

algumas regiões. Draibe (2003, p. 63) acredita ter havido no Brasil “apenas uma readaptação das formas de *Welfare State*”, o que diferencia a experiência brasileira daquela vivenciada nos países capitalistas desenvolvidos e industrializados.

No âmbito do Estado de Bem-Estar Social, foram implementadas políticas públicas que garantiam, de certo modo, direitos relacionados à área social: educação, saúde, habitação, previdência social, formação profissional, lazer, com base em um fundo público acumulado pelo Estado, por meio da cobrança de impostos, inclusive abrandando os conflitos sociais.

O Estado nacional de caráter Keynesiano⁹ interferiu mais diretamente na economia, por meio dos gastos públicos, na expectativa de que o Estado, como afirma Dupas (1999, p. 110):

Poderia harmonizar a propriedade privada dos meios de produção com a gestão democrática da economia. Acabou fornecendo as bases para um compromisso de classe, ao oferecer aos partidos políticos representantes dos trabalhadores uma justificativa para exercer o emprego em sociedades capitalistas, abraçando as metas de pleno emprego e de redistribuição de renda a favor do consumo popular. O Estado provedor de serviços sociais e regulador do mercado tornava-se mediador das relações e dos conflitos sociais.

Sob essa organização, o sistema capitalista teve um processo de crescimento econômico após a segunda guerra até meados dos anos de 1970 quando países de economia avançada e alguns do Terceiro Mundo, como também do bloco socialista alcançaram taxas de crescimento elevadas, sob a intervenção e o controle do Estado. Para Hypólito (2008, p, 67):

É evidente que as tradições patrimonialistas, autoritárias e populistas fizeram com que a experiência latino-americana e de outros países do sul apresentassem uma versão mais distante daquelas construídas com base na social-democracia européia, pelo menos aquelas do norte da Europa. Todavia, é inegável que foi construída uma versão de estado que se transformou em alvo para as novas políticas gerencialistas.

⁹ “Embora Keynes [...] adotou o princípio da intervenção do Estado como o corretivo necessário das tendências negativas do capital” (MÉSZÁROS, 2006, p. 334).

Contudo, o modelo de produção taylorista-fordista começou a apresentar sinais de esgotamento no início dos anos de 1970¹⁰, com o desenvolvimento da grande crise econômica mundial, em decorrência da superprodução de produtos em massa, baixo consumo e rentabilidade. Para esse quadro crítico acentuado, contribuiu, também, a eclosão da primeira crise do petróleo em 1973¹¹, favorecendo a queda da debilitada taxa de lucro. Anderson (1995, p. 10) observa com propriedade:

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno.

Ainda de forma mais intensa, ocorreu, no ano de 1979, a segunda crise do petróleo e, na década de 1980, as manifestações mais fortes das contradições internas do capital nos países economicamente favorecidos, em face de: a) saturação dos mercados nacionais para os bens de consumo fabricados em série; b) diminuição do consumo por parte das grandes potências econômicas que, em parte, reinvestem ao invés de consumir; c) remuneração salarial exígua dos trabalhadores, o que contribuiu para que comprassem menos aquilo que era produzido; d) declínio do Estado de Bem-Estar Social em vários países centrais, diante do aumento do desemprego; desvalorização do dólar; elevação das taxas de inflação e intensificação das pressões reivindicatórias do movimento operário quanto às formas de organizar e gerir o trabalho, além da má remuneração salarial.

Nesse panorama, o modelo taylorista-fordista ao dissociar a economia, o social e a política, conseqüentemente, não mais respondem às necessidades de

¹⁰ No início dos anos de 1970, houve a retração relativa dos mercados mundiais e, conseqüentemente, o cancelamento dos acordos de *Bretton-Woods*, mediante a declaração do presidente Richard Nixon sobre a convertibilidade do dólar ao ouro, em 1971. Em decorrência disso, ele estabeleceu a moeda americana como equivalente universal, segundo as necessidades financeiras da burguesia estadunidense, sem dar atenção para aqueles diretamente atingidos por tal decisão, afetando intensivamente a soberania das outras nações e o sistema monetário internacional.

¹¹ “Outro aspecto que, embora não sendo o único determinante da crise, instabilizou não só a economia norte-americana, mas também a dos países capitalistas foi o choque do petróleo em 1973, quando os países da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) decidiram aumentar os preços desse produto e embargar o fornecimento ao Ocidente dos territórios egípcios durante a guerra árabe-israelense” (CARDOZO, 2006, p. 202).

acúmulo e expansão do capital¹², tampouco à burocracia e à padronização do Estado-providência, como ressalta Brunhoff (1991, p.55):

Considerando como efeito de políticas que refletem lutas operárias, ele sofre o peso da crise dos anos 70, dificuldades financeiras, questões quanto à sua legitimidade e eficácia, ao passo que os avanços técnicos e capital financeiro assumem importância maior do que a força de trabalho operária. Sua depreciação é acompanhada de uma denúncia dos corporativismos, que teriam um caráter conservador.

Clarke (1991) observa que as necessidades de bem-estar, saúde, educação e treinamento de uma força de trabalho diferenciada passam a ser transferidas para instituições privadas em um contexto de aperfeiçoamento dos meios de produção, de surgimento de novos métodos de produção e de reestruturação do sistema organizacional para que a produção ocorresse em tempo ínfimo, com custos menores, implicando um significativo aumento da extração de mais valia, de valor excedente.

O capital necessita, para a sua reprodução da ampliação dos mercados, da descentralização da produção e da sua internacionalização, tornando sua dinâmica mais instável e mais complexa. Ao analisar esse contexto, Frigotto (1996, p. 62) enfatiza que

A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.

Considerando o exposto, o fluxo do capital se altera, há transformações de várias formas nos modos de produção e de consumo, assim como nos

¹² “A consideração de que a crise do fordismo-taylorismo é uma manifestação fenomênica de uma crise maior, de caráter estrutural, tem grande importância teórico-prática, coloca uma *pá-de-cal* na tese economicista que vincula a reestruturação produtiva a uma suposta Terceira Revolução Industrial” (LEHER, 2008, p. 156).

mecanismos institucionais de regulação das relações sociais, preservando os fundamentos essenciais do modo de produção capitalista.

Nesse cenário de distribuição desigual do trabalho, tem-se como um dos seus efeitos o toyotismo, modelo de organização da produção que vinha se desenvolvendo no Japão, desde os anos 1950, cujo valor universal é constituir uma nova hegemonia do capital na produção. Alves (2000, p. 32) considera o toyotismo como

o que pode ser tomado como a mais radical e interessante experiência de organização social da produção de mercadorias, sob a era da mundialização do capital. Ela é adequada, por um lado, às necessidades da acumulação do capital na época da crise de superprodução, e, por outro lado, ajusta-se à nova base técnica da produção capitalista, sendo capaz de desenvolver suas plenas potencialidades de flexibilidade e de manipulação da subjetividade operária (ALVES, 2000, p. 32).

Esse modelo de organização da produção tem como estratégias organizacionais: a autonomia¹³, o *just in time*¹⁴, o *team work*, o *kanban*¹⁵, a polivalência¹⁶ do operário, a eliminação do desperdício e o controle de qualidade total adotadas por empresas em todo o mundo. Essas estratégias do capital podem funcionar para os trabalhadores, como instrumentos que não obedecem aos limites físicos e psicológicos dos trabalhadores, causando danos à saúde.

Referindo-se ao taylorismo-fordismo e toyotismo, Kuenzer (2007, p. 1160) esclarece:

[...] não é o taylorismo/fordismo que cria a divisão técnica do trabalho, tão pouco o toyotismo será capaz de superá-la; estas propostas apenas respondem, no plano teórico/prático, às necessidades da produção em diferentes momentos históricos do desenvolvimento das forças produtivas;

¹³ “Autonomia é um princípio “importado” por Ohno da indústria têxtil, na qual um só operário executava o trabalho em quarenta máquinas ao mesmo tempo” (ALVES, 2000, p. 43).

¹⁴ O *just in time* promove a antecipação das demandas de mercado, disponibilizando e otimizando a qualidade da produção e minimizando o tempo de espera

¹⁵ “[...] a circulação da informação é feita por meio de ‘caixas’ sobre as quais são apostos os cartazes (*kanban*) nos quais são inscritas as ‘encomendas’. Esse novo método aplica princípios de desespecialização não apenas do trabalho operário, mas globalmente ainda do ‘trabalho geral’ da empresa, e procede por polivalência e pluriespecialização dos operadores” (BENKO, 2002, p.242).

¹⁶ “[...] para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a realidade” (KUENZER, 2000, p. 86).

também não superam as formas anteriores de organização e gestão, mas, sendo hegemônicas por períodos estáveis de acumulação, incorporam as formas anteriores, e de modo peculiar.

Dessa afirmação de Kuenzer, verifica-se que o modo de produção capitalista causa a exploração do trabalho humano e a sua alienação¹⁷, a qual, segundo Marx (2005, p. 114) “não se expõe apenas no resultado, mas também no processo da produção, no seio da própria atividade produtiva”.

Nesse modo de produção capitalista, o toyotismo fundamenta-se em uma nova base técnica que redefine o próprio significado de automação, da informática, da telemática, uma relação de trabalho e de organização territorial, edificada na flexibilidade da organização econômica, social e espacial, criando novos espaços de produção e de consumo. Desse modo, o capitalismo, cada vez mais, vai se organizando, beneficiando o nível de vida da população economicamente favorecida, exportando capitais, tendo em vista a elevação dos lucros, implicando enorme defasagem entre o avanço tecnológico e o subdesenvolvimento social.

A rigor, na nova *realidade capitalista* as empresas e corporações são redistribuídas por países e continentes, determinando novas formas de organização social da produção, novos mercados, favorecendo mais o controle, a dominação e a grande acumulação de capital-dinheiro, o qual é transferido pelas grandes empresas a seus países de origem.

Nesse contexto, ocorreram mudanças no processo de trabalho, no seu significado, no conteúdo e na natureza das habilitações do trabalhador, tornando-o mais intelectualizado¹⁸, ao mesmo tempo aprofundando a exclusão e a miséria, ao diminuir extremamente o potencial de absorção do trabalho vivo no mercado de trabalho. No entanto, o capital não substitui totalmente o trabalhador pelas máquinas, pois, sem explorá-lo, não tem como acumular de forma crescente mais valia.

Além disso, a diminuição de postos de trabalho ocasiona impactos violentos sobre os trabalhadores e suas formas de organização, principalmente em

¹⁷ “A alienação significa o não reconhecimento de si nos seus produtos, na sua atividade produtiva e nos demais homens, [...]” (KUENZER, 1985, p. 33).

¹⁸ Segundo Kuenzer (2007, p. 1174), “[...] a demanda de formação mais intelectualizada não se distribui por toda a cadeia, estando presente apenas nos setores tecnologicamente mais desenvolvidos. Para os trabalhadores que estão presos a tarefas desqualificadas ou pouco complexas tecnologicamente, o conhecimento tácito permanece fundamental”.

sua dimensão político-ideológica de reação contra a internacionalização do capital, criando uma nova vinculação formal e intelectual do trabalho ao capital, sem romper, a rigor, com a lógica do taylorismo-fordismo, em termos de racionalização do trabalho.

Nessa dinâmica intensiva e extensiva capitalista, novos métodos de produção decorrem do declínio do regime de acumulação fordista, em que o trabalho constitui o alvo central da redução da força de trabalho e da elevação mais crescente da produtividade, segundo o contexto do neoliberalismo e da política de privatização a ele agregada, incrementando a pressão por transformações adaptativas nos aparelhos de Estado que se reestruturam. Diante disso, Sader (1995, p. 146) afirma:

[...] o essencial é caracterizar o neoliberalismo como um modelo hegemônico. Isto é, uma forma de dominação de classe adequada às relações econômicas, sociais, ideológicas e contemporâneas. Se bem que ele nasce de uma crítica, antes de mais nada econômica, ao Estado de bem-estar. Em seguida foi constituído um corpo doutrinário que desemboca num modelo de relações entre classes, em valores ideológicos e num determinado modelo de Estado.

Para os defensores do neoliberalismo, o aniquilamento das organizações sindicais e do movimento operário torna-se fundamental, segundo eles, por haver desgastado as bases de acumulação capitalista com suas reivindicações. No entanto, deveriam explicitar que a estrutura burocrática do Estado, enquanto organismo gerenciador dos serviços públicos, favorece especificamente aqueles que o utilizam para a acumulação privada, usurpando os direitos dos trabalhadores.

Frente às dificuldades inerentes à sua reprodução, o capital busca, também, na esfera financeira, reconstituir sua base de valorização, por meio de uma profunda reestruturação do lucro, da interligação da produção de unidades produtivas e do mercado consumidor em todo o mundo, prejudicando a humanidade, por meio de especulações financeiras e crises. Assim, reafirma-se que o capital, sob o impulso do avanço tecnológico, principalmente, da microeletrônica e da telemática, favoreceu a mundialização do capital, o desenvolvimento da acumulação flexível que se impõe cada vez mais às corporações transnacionais.

Nesse sentido, para que todos os países se ajustem à nova reestruturação produtiva, os representantes do capital intensificam o discurso da globalização¹⁹, o que do ponto de vista de Antunes (2001, p.35), “[...] acarreta uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada”. Além disso, essa busca desenfreada por lucros deixa os mercados financeiros globais propensos a crises.

Inúmeras são as manifestações desse fenômeno que envolve conflitos, o que significa dizer, vitoriosos e vencidos. Na sua forma atualmente dominante de um mercado global livre e sem controle, a globalização²⁰ — matriz da riqueza e da eficiência — apresenta-se como nova em termos mundiais, por meio de sua agilidade e abrangência intensas, em uma dimensão de tempo e espaço de informações, tendo, como fundamento, perspectivas econômicas, culturais, éticas e políticas. Tais perspectivas incluem e excluem os indivíduos segundo os interesses do capital.

Há um mundo organizado de modo bastante rígido, em que os grandes globalizam e os pequenos adaptam-se a esse processo, assim como as novas formas de organização empresarial e a intensificação do processo de terceirização da *mão de obra*, que levam à formação de amplas cadeias produtivas e também ao rebaixamento da situação social desses trabalhadores (CHESNAIS, 1996). Com isso, expandem-se as diferenças entre os países centrais e periféricos do capitalismo, aumentando a distribuição desigual de renda (como se fosse algo natural) e a precarização da educação cada vez mais para a classe trabalhadora.

O desemprego e o subemprego vêm tornando-se mais intensos a partir dos anos de 1980, por meio da economia informal e da pauperização, que tendem a exercer uma redução sobre os salários, de acordo com os fatores organizacionais, culturais e com os pré-requisitos de automação da empresa. Tais problemas não

¹⁹ “No Brasil, em particular depois de 1994, o governo Cardoso apostou na ideologia globalitária e na utopia de um mundo novo sem fronteiras. Na prática, o que ocorreu foi outra coisa. Os socioliberais promoveram uma transnacionalização radical da estrutura produtiva e dos centros de decisão da economia brasileira. Estratégia político-econômica que fragilizou radicalmente o Estado e a economia brasileira, que ficaram dependentes do capital privado internacional, e do apoio do governo norte-americano nas situações de crise (FIORI, 2002, p. 219).

²⁰ “[...], desde a década de 1960, o avanço acelerado da globalização — ou seja, o mundo visto como um conjunto único de atividades interconectadas que não são estorvadas pelas fronteiras locais — provocou um profundo impacto político e cultural, sobretudo na sua forma atualmente dominante de um mercado global livre e sem controles” (HOSBSBAWM, 2007, p. 10).

têm solução em decorrência da manutenção das relações de capital. Com efeito, para Dupas (1999, p. 57):

[...] os grandes países da periferia do capitalismo global são os que mais têm sofrido com os efeitos da mudança de paradigmas no trabalho. No Brasil, para um jovem — qualificado ou não — em busca do seu primeiro trabalho, sua maior probabilidade de emprego será no setor informal, sem os decorrentes direitos trabalhistas. O mesmo se dá com o indivíduo que perde seu emprego formal.

Dessa forma, os governos tornam-se menos efetivos na formulação de políticas sociais, e o mercado financeiro impõe, cada vez mais, seus critérios estritos de rentabilidade, principalmente para os países pobres e em desenvolvimento, como principal mecanismo de obtenção de recursos, fazendo com que trabalhadores migrem dos países pobres para os ricos, o que gera tensões políticas e sociais.

Nessa realidade, os impactos do processo de globalização não são iguais, mesmo no âmbito dos vários países centrais do capitalismo. Comumente, a crise do capital varia de localização geopolítica, sendo o seu alcance global e sua escala de tempo extensa e contínua. Do ponto de vista de Mészáros (2006, p. 797),

[...] uma crise estrutural não está relacionada aos limites *imediatos*, mas aos limites *últimos* de uma estrutura global. Os limites imediatos podem ser ampliados de três modos distintos: a) modificação de algumas partes de um complexo em questão; b) mudança geral de todo o sistema ao qual os subcomplexos particulares pertencem; e c) alteração significativa da relação do complexo global com outros complexos fora dele.

Com base nesse posicionamento de Mészáros (2006), compreende-se que a crise estrutural somente ocorre quando há decréscimo no mecanismo de autoexpansão do capital. Diante disso, o capitalismo utiliza estratégias de recomposição, causando profundos impactos sobre os trabalhadores.

Certamente, os países que dominam ou influenciam a economia mundial, como os Estados Unidos, ao enfrentarem crise no mercado financeiro, podem transferir no todo ou em parte os seus efeitos negativos para os investidores mundiais e para aqueles que não investem diretamente nas bolsas de valores. Isso

pode resultar em instabilidade global, devido ao aumento nas taxas de juros, de crédito, do aumento do dólar e da diminuição do consumo, ou seja, deflação, agravando-se o desemprego estrutural e o trabalho precário, que minam a estabilidade social em uma época sujeita a crises consecutivas e à incerteza que cresce em níveis alarmantes. A esse propósito, Hobsbawm (2007, p. 158) coloca com muita propriedade:

O mundo é demasiado complexo para que um único país possa dominá-lo. E, com exceção da sua superioridade militar em armamentos de alta tecnologia, os Estados Unidos contam com triunfos decrescentes, ou potencialmente decrescentes. Sua economia, embora grande, representa uma proporção decrescente da economia global e é vulnerável tanto no curto quanto no longo prazo. Imagine se amanhã a Organização dos Países Exportadores de Petróleo resolver trabalhar suas contas em euros e não em dólares.

Em 2008, a sombra da recessão ameaçou o mundo²¹ com a quebra de bancos de investimento de *Wall Street*, refletindo-se na economia mundial.

O mundo capitalista, complexo e plural, encontra-se vivenciando uma crise do mercado hipotecário²² em que, conforme Costa (2008, p. 39), “[...] as perdas passaram de 945 bilhões de dólares até maio para 1,4 trilhão e o total da dívida em risco é de 12,3 trilhões, o que equivale a 89% do PIB dos EUA”.

Para minimizar os efeitos da maior crise dos últimos 80 anos, segundo Siqueira (2008, p. 43),

As iniciativas adotadas até agora pelo governo brasileiro liberaram 60 bilhões de reais para a economia. A maior parte desses recursos foi direcionada para reforçar o caixa de bancos de pequeno e médio porte, que ficaram sem fontes de financiamento, e assim impedir um colapso no sistema financeiro nacional. A questão é que o corte no compulsório, embora tenha efeitos similares aos da redução de juro ao liberar mais dinheiro na praça, tem sido aplicado de forma quase cirúrgica. Obedece a

²¹ “Desde o final de 2007, os bancos registraram contabilmente perdas de 580 bilhões de dólares em todo o mundo, segundo compilação do canal *Bloomberg* [...]” (COSTA, 2008, p. 39).

²² “O presidente dos Estados Unidos, George W. Bush anunciou na terça-feira, 14 de outubro de 2008 a compra de 250 bilhões de dólares em ações de instituições financeiras debilitadas. Na prática, a iniciativa é menos original do que pretendia o governante americano. [...] países europeus também anunciaram pacotes bilionários de ajuda aos bancos. O plano inclui a estabilização de instituições financeiras, por meio de compra de ações. O Banco Central Europeu injetou cerca de 100 bilhões no mercado nesta terça-feira. Em Tóquio, a bolsa subiu mais de 14% [...]” (COSTA, 2008, p. 38).

regras que têm por objetivo principal aumentar a liquidez os bancos em dificuldades.

Dessa maneira, os governos²³, visando manter a crise sob controle, socorrem os bancos com dinheiro público para reaquecer a economia e o consumo.

Em vez da criação de novos mercados oportunizando a abertura de empregos, o *crescimento econômico* ocorre, sobretudo, por meio da centralização e fusão de capitais. Referindo-se a esse contexto, Soros (2003, p. 48) explica que:

Os mercados são amorais: permitem que as pessoas ajam de acordo com os seus interesses e impõem algumas regras sobre como se expressam esses interesses, mas não emitem julgamento moral sobre esses interesses em si. É difícil decidir o que está certo ou errado: ao deixar de lado esse aspecto, os mercados possibilitam que as pessoas busquem seus interesses sem restrições e empecilhos.

Nesse quadro, permanecem as tecnologias se aperfeiçoando, como por exemplo, no campo das telecomunicações, microeletrônica, biotecnologia, ciência dos materiais, robótica, informática, e ainda mais agregando-se às novas formas de gerir a produção, transformando esta e visando à elevação da produtividade e do lucro.

Compreende-se que essas tecnologias não devem ser consideradas como determinantes da crise do capitalismo, pois as causas dessa crise se encontram na base econômica do modelo de produção, em que o dinheiro constitui-se, também, uma mercadoria, com valor de uso e de troca. Nesse processo, o mundo é redesenhado segundo os fluxos do capital, da tecnologia e da mercadoria. A respeito desse movimento do capital, Ianni (2004, p.147) explicita que

Desde que a mídia impressa e eletrônica passou a tecer o novo mapa do mundo, as possibilidades de construção, afirmação ou transformação de hegemonia passam a ser condicionadas, limitadas, administradas por uma espécie de intelectual orgânico não só surpreendente e insólito, mas ubíquo, desterritorializado.

²³ Nessa atitude desses governos, pode-se identificar uma certa correlação com o pensamento de Keynes quando defendia a intervenção do governo para promover o ajuste no momento de crise.

Como dizia Harvey (1993), tal disseminação requereu do Estado agente da política de acumulação por espoliação — uma ação facilitadora e catalisadora dos negócios privados.

Nessa perspectiva, o público significa o que é propenso ao gasto e à corrupção, assim como se caracteriza como provedor de serviços de baixa qualidade. Em contrapartida, o privado corresponde à eficiência e à eficácia. Nesse sentido, o mundo do trabalho continua a influenciar as políticas sociais.

Desse contexto, decorrem mudanças nas atribuições do Estado que se exime de suas atribuições públicas, transferindo-as para setores privados. É reforçada a política do *Estado mínimo* para as políticas sociais. No entanto, o Estado permanece forte para legitimar e respaldar os interesses da classe dominante.

É, pois, com essa compreensão ideológica a respeito das funções do Estado que a esfera privada ampliou-se, por meio de uma nova regulamentação. Deu-se, também, a construção de um Estado mais ativo enquanto estrutura abrangente de regulação na sociedade capitalista e pouco interventor na esfera social e econômica daqueles que pertencem à *classe-que-vive-do-trabalho*²⁴.

1.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO FLEXÍVEL

O atual processo de reestruturação produtiva causa mudanças na sociedade em termos mundiais, afetando os indivíduos, em sua totalidade, e o princípio das relações humanas e da vida social, por estar a serviço do capital, e não do homem.

Segundo Magalhães (2004, p. 43), diante dessa reestruturação produtiva, “a vida torna-se técnica, mecanizando o trabalho humano e o próprio homem, desconsiderando a criatividade e a produção científica”. Isso modifica as economias nacionais e as culturas nacionais, sob o império da ideologia do mercado, resultante

²⁴ A expressão *classe-que-vive-do-trabalho*, utilizada por Antunes, refere-se à classe trabalhadora que hoje “inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, especialmente no Capítulo VI, Inédito). Ela não se restringe, portanto, ao trabalho coletivo assalariado. Sendo o trabalhador produtivo aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal” (ANTUNES, 2007, p. 102, grifo do autor).

de processos sócio-históricos estruturais, cujos reflexos são percebidos, também, nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na escola e no trabalho docente.

De acordo com Alves (2000), essa reestruturação produtiva complexa enfraquece o mundo do trabalho e fragmenta, cada vez mais, as perspectivas da classe trabalhadora. Com isso, os contratos de trabalho tornam-se cada vez mais flexíveis e fragmentados no século XXI, aumentando a quantidade de trabalhadores inseridos na economia informal. Como consequência, tem-se a compressão dos setores formais de trabalho, elevando a quantidade de trabalhadores excluídos do mercado de trabalho e, com isso, o aumento da pobreza e da violência.

Devido a essa realidade, Antunes (1998, p. 41) considera que “o mais brutal dessas transformações é a expansão sem precedentes na era moderna do desemprego estrutural que atinge o mundo em escala global”. Tal desemprego, provocado pelo uso crescente da ciência e da técnica na produção transformadas em capital, delimita, principalmente, o excedente de trabalhadores sem estruturar os postos de trabalho a serem ocupados por eles, como também o aumento do quadro de reserva. Nesse aspecto, o aumento de produtividade, ao invés de incluir, exclui os trabalhadores do processo produtivo. Para combater o desemprego, torna-se primordial agir sobre as condições que o originam, pois, conforme Benko (2002, p.129):

[...] a depreciação maciça e a reestruturação do capital levou ao reaparecimento do desemprego em massa, a globalização da vida econômica reduziu a influência dos governos nacionais e aumentou a dominação das grandes empresas, o solapamento da rigidez engendrou uma acentuação do dualismo e da polarização da sociedade.

Nesse processo de valorização do capital globalizado, a produção continua a ser pensada em primeiro lugar, gerando incerteza sobre a própria sobrevivência do ser humano. E, dentre as conseqüências resultantes, encontram-se a diminuição do proletariado fabril, as condições precárias de trabalho para os poucos que estão empregados e que, somente, encontram trabalho à medida que esse trabalho aumenta o capital. A formação dos complexos de alta tecnologia não garante empregos para a maioria dos trabalhadores, mal remunerados, mas a sua exclusão do mercado formal.

Ao mesmo tempo, como afirma Kuenzer (2005, p. 92), “são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias”. Isso implica a submissão do trabalhador a contratos de trabalho terceirizados, serviços de caráter informal e, conseqüentemente, a salários que não garantem condições dignas de sobrevivência.

Sob essa lógica capitalista, apresenta-se, assim, mais uma vez, a educação como condição primordial, nessa fase do capitalismo, enquanto produtora de um novo tipo de capital, na qual a economia organiza-se em redes globais de capital com vantagens competitivas, de gerenciamento e de informação. Por isso, o capital, ao considerar a educação como inadequada frente às necessidades das novas relações sociais, exige a sua adequação aos interesses do capital financeiro, cuja pretensão é dominar o movimento do capital em sua totalidade.

Nessas condições, imperam a privatização de setores públicos e a transferência de responsabilidades do Estado na esfera das políticas públicas, das políticas educacionais e do financiamento em educação para a sociedade civil, sob o discurso da descentralização dos mecanismos de financiamento e de gestão pública defendida, principalmente, pelos organismos internacionais, baseada na estrutura economicista e instrumental. A autonomia administrativa, financeira e pedagógica para a escola pública é apresentada sob o princípio da gestão democrática²⁵, apesar de a maioria das decisões ainda continuar centralizada nos órgãos centrais de educação.

Esse imperativo, determinado por certas conjunturas do desenvolvimento econômico, pode deixar em segundo plano o ensino público, gratuito e de qualidade, requerido, historicamente, pela classe que vê na educação uma possibilidade de ascensão e de justiça social, embora a escola deva ser um espaço onde se reproduzem as relações sociais. Entretanto, também, no âmbito escolar, ocorrem as contradições intrínsecas a essas relações.

Como exemplo de uma das agências financiadoras defensora da execução dessa política de ajuste tem-se a Organização Mundial do Comércio (OMC), que entende a educação como mercadoria em termos de *fronteiras livres* para abertura ao capital estrangeiro privado, de acordo com as regras gerais do

²⁵ A gestão democrática objetiva a efetiva participação de todos os indivíduos na construção coletiva da organização da educação e da escola, em termos pedagógicos e administrativos. Diante disso, não se limita à concepção restrita de autonomia limitada à dimensão financeira e ao caráter centralizador dos programas elaborados pelos governos e que são implementados na escola.

comércio, que visam, meramente, à acumulação crescente de lucros e à competição. Essa realidade nega a concepção de educação como direito social e de responsabilidade do poder público, transformando-a em mecanismo de sucesso individual e de consumo.

Nesse sentido, os países em desenvolvimento ficam expostos a essa comercialização como, por exemplo, de cursos, realizada por empresas internacionais e nacionais que reduzem ao tratamento de cliente grande parcela da população que apresenta necessidades de escolarização em todos os níveis de ensino.

O Estado se exime de suas atribuições públicas, transferindo-as para setores privados. É reforçada a política do *Estado mínimo* para as políticas sociais. No entanto, o Estado permanece forte para legitimar e respaldar os interesses da classe dominante.

Outro organismo internacional executor dessa política é o Banco Mundial, Instituição de base do capital financeiro, que tem de forma evidente como ponto central da sua política no Brasil, na década de 1990, a redução do papel do Estado no financiamento da educação e na diminuição dos custos do ensino. Isso se reflete, também, de forma nítida, nas políticas de educação profissional brasileira, que reduzem a formação profissional a uma questão técnica e limitam o seu financiamento aos imperativos da lógica empresarial de produtividade e competitividade.

Na década de 1990, sob alegação da necessidade da diminuição de custos, o Banco Mundial determinou para os países pobres que a educação profissional deveria ser ministrada separada do ensino secundário e desenvolvida em forma de módulos, para que os indivíduos ingressassem de forma imediata no mercado de trabalho e dessem prosseguimento lentamente ao seu processo de formação. Alegou, também, que a gestão dessa educação deveria ser direcionada aos empregadores e a outros financiadores privados, apontando para a materialização da diminuição das responsabilidades do Estado para com a educação pública.

Na compreensão de Oliveira, R. (2006), o Banco Mundial relegou o ensino profissionalizante a uma posição secundária, isto é, de certa forma proletarizada, sugerindo que este tivesse maior participação da iniciativa privada. Oliveira, R. (2006, p. 86) afirma, também, que essa Instituição financeira

“compreende ser obsoleta a intervenção estatal na formação profissionalizante, em virtude de direcionar seu processo de formação alheio às necessidades reais do mercado”.

Essa política de ajuste estrutural vigente em quase todos os países, a partir da década de 1980, produziu efeitos diretos na formação profissional, visto que o setor privado e o mercado crescentemente segmentados determinam as políticas que têm como eixos a descentralização produtiva, cujas características principais são: a terceirização, a subcontratação e a focalização, não estando, pois, vinculados ao mercado os princípios de igualdade. De acordo com Rodriguez (2003, p. 223):

Até a década de 1980, as lutas sociais eram pela defesa da igualdade e gratuidade na educação. Entretanto, os reformadores dos anos de 1990 assumiram uma retórica que substituiu a noção de igualdade pela de equidade, sendo que esse conceito só serve para justificar as desigualdades, dado que permite a introdução de regras utilitárias de conduta, correspondentes à desregulação do Direito, possibilitando o tratamento diferenciado para os diferentes atores sociais.

Nessa conjuntura, predomina o reforço do individualismo sobre os interesses coletivos, com reflexos intensos na vida cotidiana, nas relações de trabalho, na organização da classe trabalhadora, nos direitos trabalhistas construídos durante várias décadas de luta e ação dos trabalhadores. Cada vez mais, a classe trabalhadora está sendo fragmentada, sem proteção e estabilidade no trabalho, constituindo-se, assim, uma perda de referência do trabalho e da vida.

Nessa dinâmica capitalista de grande instabilidade, a flexibilização e a qualidade caracterizam-se tanto na organização do trabalho, como também nas novas estruturas institucionais que emergiram ligadas à lógica do custo/benefício. Em consonância com essa perspectiva, os indivíduos são focalizados como clientes enquanto o governo lhes presta serviços.

Conforme Gentili e Silva (1994, p. 131), “a qualidade transformou-se — sobretudo a partir da crise do regime de acumulação fordista — em uma nova estratégia competitiva de acordo com um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado”. Isso significa a noção de qualidade baseada apenas em pressupostos técnicos, mas não do ponto de vista do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, o que implica a falta de preparação para a vida.

Em tal cenário, os trabalhadores devem ser polivalentes, adaptáveis, flexíveis submetidos às flutuações da demanda do mercado e, conforme a necessidade, não centralizados em uma localidade geográfica, em consequência da mobilidade do capital, desestabilizando os salários e reforçando a concorrência. Então, a polivalência significa o extremo da desqualificação, a falta de unidade entre o conceber e o fazer.

Nesse método de gestão de produção toyotista, destaca-se a competitividade entre as empresas, num mercado em crise, que teriam de inovar a produção de bens e serviços, as instalações, as maquinarias em um tempo reduzido de produção e de consumo, tendo em vista espaços cada vez mais reservados do mercado consumidor. Esse mecanismo produtivo apresenta traços de desperdício e destrutividade, inclusive da força de trabalho perante o enxugamento da empresa, resultando de forma nítida, em mais acumulação de lucro.

Pertinente a essa retórica neoliberal, destaca-se o *Consenso de Washington*²⁶ que, no início dos anos de 1990, determinou medidas rigorosas a serem seguidas pelos países em desenvolvimento, objetivando, como afirma Santos (2006, p.329), “o restabelecimento do crescimento econômico, a redução das taxas de inflação, com cortes nas despesas sociais e concentração do poder mercantil nas grandes empresas multinacionais e do poder financeiro nos grandes bancos transnacionais”.

O Estado passa a subsidiar mais o setor produtivo e financeiro do que a educação e a implementar políticas segundo as orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que monitoram as reformas educacionais na América Latina. Acredita-se que os interesses dessas Instituições internacionais podem ser questionados em nível nacional, estadual ou local quanto à elaboração e aplicabilidade das suas políticas, por presumir-se que são reversíveis mediante as pressões da sociedade.

As recomendações desses organismos buscam vincular a escola à empresa e aos conteúdos ensinados, bem como o trabalho docente às exigências do mercado, pressionando os países pobres para que promulguem leis que

²⁶ “Agenda formulada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Inter-Americano de Desenvolvimento (BID) e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos que instituiu uma lista de reformas necessárias para a América Latina, tendo como base o artigo do economista John Williamson *What Washington Means by Policy Reform*, apresentado em Conferência do Institute for International Economics (IIE) em novembro de 1989 e publicado em abril de 1990” (FONSECA, 2006, p. 201).

imponham mudanças no funcionamento das instituições de ensino nos aspectos administrativos e pedagógicos. Isso implica inclusive outros saberes e fazeres dos professores na sua prática pedagógica, para atender à educação que deve ser produtiva e ter um menor custo possível.

Gerenciar a escola, os conteúdos e a formação do professor, em um curto período de tempo, torna-se cada vez mais relevante, cotidianamente, em vez de buscar a formação humana integral e cidadã de forma autônoma, emancipada. Segundo Lettieri (1996, p. 202) “a escola atual é de classe” ao discriminar os operários e os seus filhos. Ainda na compreensão de Lettieri (1996, p. 202),

[...] a real natureza de classe da escola vem da separação que ela introduz entre ‘cultura’ e produção, entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual. O capitalismo de hoje de fato não recusa o direito à escola; o que ele recusa é mudar a função da escola.

Nessas circunstâncias, a instituição de ensino não contribui para a ampliação do saber do trabalhador, em uma sociedade na qual os bens materiais e culturais não estão disponíveis para todos, dificultando a organização coletiva em prol das transformações necessárias à democratização da educação.

As políticas educacionais enfatizam a relação trabalho, educação e cidadania de forma restrita, haja vista a adequação do indivíduo à sociedade pautada pela globalização da economia, novas tecnologias e mercado. Em contraposição a essa concepção, Frigotto (1996, p.155) esclarece que

No campo da educação e formação, o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da polivalência ou de conhecimentos que permitam a ‘policognição’.

Esse contexto implica tempo maior de escolaridade com mais *qualidade*, em que se omite o monopólio crescente do conhecimento pela minoria da população e o processo de desqualificação do trabalhador em vários setores de produção, ao ser expropriado do seu saber específico, e, conseqüentemente, do controle do

trabalho em sua totalidade, sendo transferido pela automatização às máquinas. Cabe, pois, à educação e à formação profissional adaptarem os trabalhadores às mudanças técnicas, intensificarem a concorrência e minimizarem os efeitos do desemprego, inerentes às relações de capital. Para consubstanciar essa política, a educação profissional é considerada um instrumento de valorização do capital por isso, deve ser privatizada. Contudo, Mészáros (2005, p. 27) entende que:

[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Em face da falta de ruptura com o capital, implementam-se reformas concernentes à educação básica e à educação profissional em países como o Brasil, sob o discurso de preparar os indivíduos para o trabalho no século XXI, exigindo do trabalhador um conjunto de competências, anteriormente dispensáveis, à rotatividade de tarefas nos postos de trabalho.

É, portanto, nesse movimento do capital, que as reformas são entendidas como instrumento de acesso ao desenvolvimento econômico-social, o que fornece novo impulso e dinamismo à teoria do capital humano, trazendo novos desafios e exigências curriculares às escolas. Assim, o conhecimento torna-se necessário para acionar a atividade produtiva das empresas e dos países em que se insere. É dessa forma que o capital exige a reestruturação da educação, para que possa se apresentar de forma adequada frente às necessidades das novas relações sociais.

Na compreensão de Carnoy (2003), essas reformas ocorrem por motivos de competitividade, financeiros e de critérios de equidade. Para esses fins, fazem-se necessárias mudanças nas formas de gestão das escolas, nos conteúdos, nos critérios de financiamento, na organização acadêmica, na formação de professores, nos aportes teóricos a serem adotados, ou seja, no que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

Nesses casos, a mudança no âmbito da educação encontra-se associada a transformações no currículo, apontadas como uma ação democrática. Inevitavelmente, essas transformações atingem a educação, considerada como um bem econômico, que deve responder da mesma maneira que uma mercadoria à lei da oferta e da demanda, justificada pela concepção produtivista de educação.

Sob o capitalismo global, a educação, historicamente, volta a ser o instrumento para formar um novo tipo de trabalhador, não mais com “a capacidade adquirida para realizar uma tarefa ou desempenhar-se satisfatoriamente num posto de trabalho²⁷”, mas como enfatizam Moreira e Kramer (2007, p. 1041):

Na educação, o comportamento flexível é tanto demandado dos professores quando difundido, como habilidade a ser adquirida, aos estudantes, futuros trabalhadores. Estimula-se o professor, por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros (às vezes repetitivos, às vezes bem-sucedidos) por ‘novas’ e sempre ‘fecundas’ formas de promover o trabalho docente [...].

Nessa perspectiva, as políticas educacionais são traduzidas em um discurso voltado para os sistemas de formação profissional meramente vinculados às demandas e às necessidades técnico-organizativas dos setores mais organizados do capital, às grandes corporações internacionais, que controlam a produção e que têm provocado a redução do tempo de trabalho e a expulsão de contingentes cada vez maiores de trabalhadores do acesso ao trabalho, aniquilam toda a possibilidade de uma existência digna, gerando mais violência e uma democracia minimalista sem condições de enfrentar os desafios do capitalismo e os graves problemas sociais.

Diante disso, Draibe (1998, p.93) argumenta que “[...] a mão-de-obra deve ser antes de tudo educada, e sua educação deve apoiar-se no desenvolvimento da capacidade lógico-abstrata para decodificar instruções, calcular, programar e gerenciar processos”. Essas exigências são requisitos impostos, confirmando uma

²⁷ “A flexibilidade não se reduz à necessidade de se ajustar mecanicamente a uma tarefa pontual. Mas exige que o operador esteja imediatamente disponível para adaptar-se às flutuações da demanda. Gestão em fluxo tenso, produção sob encomenda, resposta imediata aos acasos dos mercados tornaram-se os imperativos categóricos do funcionamento das empresas competitivas. Para assumi-los, a empresa pode recorrer à subcontratação (flexibilidade externa) ou treinar seu pessoal para a flexibilidade e para a polivalência a fim de lhe permitir enfrentar toda a gama das novas situações (flexibilidade interna)” (CASTEL, 2005, p. 517).

lógica que privilegia a capacidade de as pessoas se moldarem às novas situações, sobretudo no que diz respeito ao aprendizado contínuo.

Os trabalhadores são *educados*, como se atendendo a essa exigência, todos encontrassem melhores postos de trabalho e, com isso, os países em desenvolvimento pudessem inserir-se na economia internacional. No entanto, compreende-se que o papel da educação não deve concentrar-se tão somente no mercado que organiza a produção e a distribuição como uma relação de troca entre trabalho e desempenho. Isso significa dizer que a educação não deve ser submissa aos imperativos da economia.

Nesses tempos de reestruturação produtiva, a educação é orientada na direção da superação de uma visão que propugnava a existência de uma incontornável oposição entre capital e trabalho, além de profissionais que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Ao analisar esse contexto, Kuenzer (2007, p.1165) chama atenção pelo fato de que

Se, no caso dos trabalhadores do núcleo duro, a flexibilização resulta da qualificação, no caso dos trabalhadores periféricos ela resulta da desqualificação. Para a formação/disciplinamento destes dois grupos, a educação básica atua de modo diferenciado: para os primeiros, assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados [...].

No capitalismo, a integração da força de trabalho à nova visão de mundo pressupõe sua adequação frente aos conteúdos e práticas para atingir a polivalência, desde o momento de sua formação educacional. Na prática, isso não ocorre para todos, originando um grupo de profissionais qualificados em detrimento de outros considerados precariamente competentes.

Historicamente, a relação trabalho e educação aparece como direito dentro de uma sociedade desigual. O trabalho é redefinido apenas como uma atividade de produção material, ao buscar a sua integração ao processo de mudança, que promove a desintegração coletiva da força de trabalho, reduzindo-se à mercadoria, em vez de ser democraticamente partilhado.

O ideário neoliberal reforça cotidianamente que um melhor nível de qualificação da *mão de obra* determinaria melhor posição ou a inclusão das nações

pobres na hierarquia da nova divisão internacional do trabalho capitalista. Além disso, ao redefinir a sua concepção de trabalho, limita-se a entendê-lo apenas como uma atividade de produção material, sem considerar as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas e de lazer. Desse modo, ao mesmo tempo que mudam as demandas do trabalho, mudam o perfil do emprego.

É nesse âmbito que a nova organização do Estado, em consonância com as exigências oriundas das transformações decorrentes do nível da base produtiva global, nacional e local, não garante mais o emprego e a cidadania de forma plena. O trabalho passa a ser separado do emprego como estratégia de dominação, visando à valorização do capital. Porém, segundo Gounet (2000, p. 109), “não há, pois o fim do trabalho assalariado. Também não há o fim do emprego. Para isso, seria necessário terminar o capitalismo”.

O ideal do capital sustentado pela força de suas contradições evidencia, mais uma vez, a formação do *trabalhador produtivo*, aquele que aumenta ao máximo os índices de produtividade, que não pode ser separada dos conteúdos e práticas definidos pela dinâmica produtiva, exigindo a sua adaptação ao movimento do mercado, incluindo e excluindo os trabalhadores com diferentes níveis de qualificação. Esse processo, para Kuenzer (2007, p. 1165), seria

a exclusão includente na ponta de mercado que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão. Ou seja, a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica.

Nessa organização, o conhecimento assume importância central, tornando-se fundamental para a sobrevivência das empresas e não mais pertencendo ao indivíduo que novamente é transformado em reproduzidor de conhecimentos favoráveis ao capital, sendo mero produtor de valor de troca nas atuais formas organizatórias do trabalho humano.

É nesse contexto que se insere a retórica neoliberal da necessidade de maior nível de escolaridade do trabalhador, uma formação geral que contemple não apenas conhecimentos técnicos subordinados ao saber fazer, mas também outros

saberes, tendo em vista a sua manutenção em um mercado passível de mudanças constantes. Por isso, ressalta-se que esses conhecimentos especializados podem se tornar obsoletos diante dessas rápidas mudanças tecnológicas.

Essa exigência impõe a necessidade de reestruturação, como, por exemplo, da educação profissional e criação de um novo padrão de vida cidadã que se entende ser para formar um *homo faber* mais eficiente e útil no atendimento às necessidades do capitalismo. Isso se subtrai do processo que envolve a qualificação do trabalhador, as múltiplas relações desenvolvidas por ele na ação produtiva, estabelecendo um processo dicotômico entre a qualificação e a desqualificação, beneficiando segmentos sociais em detrimento de outros.

Inevitavelmente, tal exigência significa tornar os indivíduos aptos para assumir múltiplas funções, o que requer a formação de competência e habilidades, no sentido de identificação e resolução de problemas em equipe de forma rápida, sabendo lidar com o imprevisível, construindo com o seu trabalho um país economicamente competitivo na economia mundial, ao mesmo tempo que usufruam dos bens oferecidos no mercado.

Além disso, o desenvolvimento tecnológico e científico que cria opulência sem criar emprego, força o trabalhador a se atualizar para competir e interagir de forma eficiente e produtiva com equipamentos que utilizam tecnologia avançada em um processo cíclico de produção, sendo gradativamente substituído por eles ou por quem detém a informação do saber fazer. Com esse avanço, aumentaram a intensidade e a exploração ampliada da força de trabalho, demonstrando os limites e contradições do capitalismo, que reforça a divisão entre os trabalhadores denominados intelectualmente de qualificados e desqualificados.

Os conteúdos adotados nas escolas deverão ser orientados de acordo com as necessidades ou premissas do mercado. A padronização do ensino e do currículo está intimamente ligada à desespecialização do professor e ao controle técnico, por meio de avaliações de desempenho. Mais uma vez, é repassada para o professor a responsabilidade pelo emprego do estudante e, para a escola, a formação de mão de obra barata para as cadeias produtivas.

Nesse caso, a competência seria condição para a empregabilidade que remete exclusivamente aos indivíduos a responsabilidade por sua formação, pela garantia do emprego e por manter-se competitivo. Assim, são responsabilizados por

serem mal formados, apresentarem falta de capacitação profissional para atender às necessidades dos novos métodos da produção capitalista.

1.2.1 Competência, empregabilidade e flexibilidade na educação

Não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irá ocupar na produção. Portanto, não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola (Mauro Del Pino).

Competência, empregabilidade e flexibilidade são conceitos propagados no cenário mundial pelos defensores do capitalismo, como forma de melhor adequação da educação aos preceitos da nova ordem econômica que reduz a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, limitando-os ao economicismo do emprego e da empregabilidade, não considerando o domínio e a exploração do capital sobre o trabalho. Dessa forma, ignoram as desigualdades presentes na realidade dos mercados de trabalho que implicam, cotidianamente, exclusão.

Nessa abordagem, as competências adotadas na Europa a partir dos anos 1980, em função da crise do taylorismo-fordismo, impregnada da lógica e dos valores do mercado são tidas como instrumentos fundamentais à produtividade nas políticas de emprego, norteadas pela flexibilidade nas políticas de reorganização do trabalho ou de recursos humanos visando ao ajuste da variabilidade de mercados e consumidores, bem como às mudanças nos programas curriculares. Para Carnoy (2002, p. 51):

A flexibilidade na organização do trabalho significa que é mais valorizado um ensino geral de melhor qualidade, que ajuda o indivíduo a coletar e interpretar informações, além de lhe proporcionar condições para resolver os problemas. Isso significa também que a formação profissional deve ser fundamentada em um ensino geral e polivalente.

Concernente à educação profissional, observa-se a ênfase atribuída ao discurso da flexibilidade curricular, da sintonia com a vida e com a empregabilidade. Portanto os cursos deveriam ser organizados por módulos para viabilizar a vida dos estudantes, principalmente, daqueles que trabalham. Tal flexibilidade está contemplada nas Diretrizes da Reforma da Educação Profissional, contrapondo-se à noção de currículo rígido. Nesse sentido, é atribuída, em grande parte, ao currículo a responsabilidade pelos elevados índices de evasão, omitindo, assim, um dos pontos desfavoráveis à formação dos indivíduos: o aligeiramento dos cursos técnicos organizados por competências e habilidades.

Nesse contexto, o modelo de competências consiste na forma de organização do trabalho flexível, no qual o trabalhador multifuncional e polivalente assume valor estratégico para as empresas. Assim, Manfredi (1998, p.27) diz que, no Brasil, as competências

[...] apesar de já serem conhecidas no âmbito das ciências humanas (notadamente no campo das ciências da cognição e da lingüística) desde os anos 70, passam a ser incorporadas nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e por alguns cientistas sociais, como se fossem uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho [...].

Essa noção de competência²⁸ que privilegia o individualismo, possibilitando o desenvolvimento de ações quase imperceptíveis de monitoramento da força de trabalho, está presente em documentos das Agências Internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), gerenciando, também, o desenvolvimento do capitalismo e de suas crises é advinda do mundo empresarial, espaço relevante à validação de competências.

As referidas Agências reutilizam alguns conceitos desenvolvidos pela teoria do capital humano, ancorados, segundo Manfredi (1998), nos conceitos de

²⁸ De acordo com Saviani (2007, p. 435), a “pedagogia das competências apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

capacidade e habilidades oriundos das ciências humanas, da psicologia, da educação e da linguística.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no documento *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del BID*²⁹, destaca as linhas de financiamento tradicionais e novas desse Banco para a América Latina e para o Caribe. Nesse documento, Castro (2001, p.5) enfatiza que

[...] en otros, la capacitación técnica o profesional es impulsada al nivel postsecundario. Este criterio está ilustrado por los proyectos de Argentina y Brasil aprobados en 1997 que destinan considerable esfuerzo a crear un sistema orientado por la demanda. La nueva orientación es *abandonar la vieja línea de las escuelas técnicas* y explorar todas las nuevas alternativas que extraen la preparación para ocupaciones específicas de la educación secundaria académica. El criterio más recientemente aplicado a la formación vocacional y técnica está orientado estrictamente al mercado³⁰.

No citado documento, fica explícita a intenção do ensino profissional para os filhos da classe operária, que precisam ingressar, de forma imediata, no mercado de trabalho do seu país. As escolas de educação profissional, ao capacitarem os indivíduos para as exigências do setor produtivo, criam uma relação de complementaridade e de cooperação com o meio empresarial, em um plano estritamente prático, atendendo às exigências sociais e profissionais, inclusive obtendo retorno financeiro. Para isso, formalizam contratos com indústrias e pequenas empresas da região, fornecendo-lhes os conhecimentos necessários para que possam desenvolver seus processos de reconversão industrial.

Na proposta do BID, encontra-se o discurso da autossustentação das instituições públicas de educação profissional, principalmente na década de 1990. Isso implicou uma diminuição das responsabilidades do Estado no sentido do financiamento dessa educação.

²⁹ Capacitação profissional e técnica: uma estratégia do BID.

³⁰ “[...] em outros, a capacitação técnica ou profissional é impulsionada ao nível pós secundário. Este critério está ilustrado pelos projetos de Argentina e Brasil aprovados em 1997 que destinam considerável esforço para criar um sistema orientado pela demanda. A nova orientação é abandonar a velha linha das escolas técnicas e explorar todas as novas alternativas que extraem a preparação para ocupações específicas da educação secundária acadêmica. O critério mais recentemente aplicado à formação vocacional e técnica está orientado estrictamente ao mercado” (CASTRO, 2001, p.5).

Coerente com essas imposições, o *modelo* de competências adentrou no contexto escolar, indistintamente, por meio de aprendizagens fundadas no lema do *aprender a aprender*, que tem, como foco, os métodos, a avaliação do processo de aprendizagem e o domínio das competências exigidas pelo mundo do trabalho. Tal exigência leva o indivíduo a solucionar problemas de forma ágil, com originalidade e credibilidade, garantindo os níveis de produtividade esperados. Na compreensão de Saviani (2007, p. 429):

Nesse lema o importante é aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Na situação atual, o 'aprender a aprender' liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade.

Pelo exposto, compreende-se que há relação intrínseca entre esse lema e a categoria adaptação também essencial à expansão do capital. A justificativa da aplicabilidade desse *modelo* decorre, segundo os defensores do neoliberalismo, das rápidas transformações geradas pelos avanços da ciência e da tecnologia, das novas formas de atividade econômica e social, além da necessidade de uma melhor educação geral, ignorando, assim, as desigualdades existentes nos mercados de trabalho.

Na educação, a noção de competências vem atrelada principalmente à defesa da democracia e da cidadania segundo o ideário neoliberal, enquanto, no trabalho, enfatiza a autonomia, participação, trabalho em grupo. Contudo, Kuenzer (2007, p. 1168) assinala:

A competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandada pelo trabalho concreto. Não há, para estes trabalhadores que atuam nos setores precarizados, demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, em virtude do que não se justifica a formação avançada.

A pedagogia das competências e a sua correspondente empregabilidade, com caráter individualizante, validam currículos, conteúdos e atividades. Contrário a essa lógica, Saviani (2003, p. 139) deixa claro que

[...] a ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação. O que a idéia de politecnicidade tenta trazer é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação. A união entre trabalho intelectual e manual só poderá ser realizada com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade.

Historicamente, o mercado de trabalho, no regime de acumulação capitalista, não busca a negociação coletiva e a formação plena do indivíduo preconizada pela politecnicidade, na medida em que postula a unificação dos aspectos manuais e intelectuais, inseridos na base de organização do trabalho na sociedade. Nesse sentido, convém preparar o sujeito no sentido de ele compreender o trabalho como princípio educativo.

Deve-se, por meio das contradições do capitalismo, avançar nessa busca, pois, como afirma Kuenzer (2005, p. 91), “o capitalismo é atravessado por positivismos e negativismos, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação”.

A politecnicidade³¹ é inviabilizada pelo regime de produção capitalista, mas não por educadores que a mantêm em evidência, por proporcionar ao ser humano o domínio sobre o processo de trabalho e de produção para o desenvolvimento das suas potencialidades e realização. Favorece, ainda, a compreensão profunda dos princípios científicos, das técnicas e das tecnologias, em termos teórico e prático, rompendo com a concepção fragmentária e positivista da realidade humana.

³¹ “[...] a politecnicidade 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. Do ponto de vista do currículo a politecnicidade deriva o princípio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que, permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e das formas de organização, conduzindo ao ‘domínio intelectual’ da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática” (KUENZER, 2005, p. 89). Nesse sentido, a politecnicidade propõe o desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

Como exemplo dessa inviabilização, reporta-se às recomendações oriundas do Segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico Profissional para o século XXI (UNESCO, 1999, p. 4), o qual deu origem a um documento que destaca:

Os sistemas de ETP devem, então, ser reformados visando revitalizar este novo modelo assegurando-lhes flexibilidade, inovação e produtividade, inculcando as competências exigidas, respondendo aos efeitos da evolução dos mercados de trabalho, formando e reciclando os empregados, os desempregados e os marginalizados, com o objetivo de efetuar a igualdade de oportunidades para todos, tanto no setor formal quanto setor informal da economia.

Porém, é preciso assinalar que as competências são definidas no contexto do trabalho, e não na escola, espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e não meramente advindo do mundo do trabalho. Além disso, as competências atendem às necessidades da conjuntura atual do mercado de trabalho, com exigências cada vez mais crescentes para o desenvolvimento de habilidades individuais.

No mundo empresarial, a avaliação das competências adotada faz com que o trabalhador passe a ser responsável pelo seu desempenho individual e se preocupe com o seu próprio processo de qualificação para que possa permanecer inserido no mercado de trabalho. Esse modelo corresponde ao seguinte conceito desenvolvido por Tanguy (1997, p. 175):

De fato, as competências são assim definidas: ‘tratam-se de um *savoir-faire* operacional validade’. *Savoir-faire* = conhecimentos e experiências de um assalariado; operacional = aplicáveis em uma organização adaptada; validade = confirmado pelo nível de formação e, em seguida, pelo domínio das funções sucessivamente exercidas.

Ainda nas empresas, a avaliação das competências ocorre com propósito de trabalho: planejamento do treinamento, avaliação de potencial, seleção ou promoção pessoal. Essa avaliação trata de determinar o grau de congruência entre as exigências de um trabalho e as características de uma pessoa, para estabelecer

sua probabilidade de êxito. Os trabalhadores são classificados e remunerados de acordo com as suas competências. Sob essa perspectiva, o indivíduo que interessa é aquele que mobiliza seus conhecimentos e habilidades para atender aos resultados esperados, conseqüentemente, demonstrando sintonia como os novos padrões de produção. Para Zarifian (2001, p.95):

Uma das asserções fortes da lógica competência é que a mobilização de competências na atividade profissional é geradora de valor econômico para a empresa e de valor social para o assalariado. No entanto, é preciso precisar essa afirmação. Pode-se sustentar que, em uma produção clássica taylorizada, estritamente prescrita, a execução do trabalho engendra, da mesma forma, valor econômico.

Diante das suas asserções, o *modelo* de competência não prioriza o conhecimento tácito como o taylorismo/fordismo, mas se liga a *pilares do conhecimento* amplos como o aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver, entendidos como necessidades de aprendizagem ao longo de toda a vida e que devem orientar as reformas educacionais.

Segundo o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Delors (2003), não basta, de fato, que cada um acumule, no começo da vida, uma determinada quantidade de conhecimentos e que possa abastecer-se indefinidamente, “é, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (DELORS, 2003, p. 89). Nesse contexto, o indivíduo não deverá intervir na realidade, buscando a sua transformação, em termos de justiça social para todos, mas se adaptar às exigências do capital.

O aprender a fazer está mais estreitamente ligado à questão profissional, propondo o conceito de *educação ao longo da vida* no século XXI, em que o *saber-ser* deve ser agregado ao saber e ao saber-fazer para formar as competências exigidas pelo mercado de trabalho (DELORS, 2003).

De fato, esse conceito de educação visa moldar os novos perfis dos trabalhadores, para os quais impõe a necessidade de eles transitarem por várias ocupações e oportunidades de educação profissional, mas não em busca de uma

formação que lhes possibilite munir-se dos conhecimentos construídos, historicamente, contribuindo, dessa forma com a transformação da sociedade.

Observa-se que esse *modelo* de competências, contraditoriamente, implica uma sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo o percurso formativo, o conhecimento básico e o conhecimento específico. No entanto, percebe-se que essa formação não se dá de forma imediata, por meio de treinamentos, mas de forma processual, aliando os conhecimentos científicos aos tecnológicos, associando a teoria à prática, mesmo em uma sociedade excludente.

É lógico que o ensino, centrado na formação de competências, verificáveis em situações e tarefas específicas, encontra sua expressão final na educação profissional, por serem definidas em relação aos processos de trabalho que os indivíduos irão se submeter, nos quais deverão agir de forma competente e ágil.

Nesse trajeto de mudanças impostas à formação dos trabalhadores pelo discurso da acumulação flexível sobre a educação, a noção de qualificação³² deslocou-se para a noção de competência, exigindo-lhes que transitem por várias ocupações e oportunidades de educação profissional.

Sob esse prisma, reformas educacionais visam, também, à formalização da pedagogia das competências na educação básica da mesma forma que na educação profissional, buscando a sua consolidação nos currículos e trabalho docente. Contraditoriamente, apropriam-se da concepção referente à relevância da articulação entre teoria-prática no trabalho pedagógico e a formação integral do indivíduo para defender a necessidade de sua adequação aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, omitindo a exploração da força de trabalho.

De acordo com Ramos (2002, p. 75):

Na ótica do capital, o fortalecimento da noção de competência é defendido como ponto de convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores em termos de educação profissional. Um terceiro sujeito

³² “A qualificação é uma mediação do processo em que se relacionam o trabalho concreto e as aprendizagens subjetivas e sociais [...] conquanto a qualificação remeta-se ao homem em suas condições históricas de produção da existência, construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstrato das relações sociais” (RAMOS, 2002, p. 68).

social - o governo - é convocado a dar materialidade a essa convergência, impulsionando as políticas que integrem esses projetos [...].

Nessa relação norteada pelo negócio privado, a escola tem como missão desenvolver nos indivíduos competências necessárias ao trabalho polivalente e flexível, essenciais à inserção profissional, uma vez que a flexibilidade da produção exige, também, a dos *trabalhadores coletivos*.

Associada ao discurso da competência encontra-se o discurso da empregabilidade que exige a ordem socioeconômica do fracasso e triunfo de alguns.

Dessa maneira, a empregabilidade reafirma o mérito individual como critério de mercado para se manter nele. O indivíduo mais uma vez passa a ser responsável pela aquisição do conhecimento exigido socialmente para que possa obter melhores condições de competição exacerbada para sobreviver diante de poucos empregos.

Além disso, entende-se que a empregabilidade traz, em seu discurso, a capacidade de expansão de alternativas do trabalhador para obter trabalho remunerado, sem se preocupar com vínculos empregatícios. Portanto, a formação e a qualificação desse sujeito são condições para desenvolver competências e trabalhar. Isso significa que ele deve ter capacidade de se manter, permanentemente, competente para o mercado, uma vez que os postos de trabalho necessitam validar suas competências, sem considerar, como afirma Hirata (1997), que fatores de ordem macro e meso econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual.

Por outro lado, o desemprego, em virtude de os índices de produtividade serem mais elevados do que os de emprego, é explicado, como decorrente da incapacidade do indivíduo em não saber mobilizar competências, de forma eficaz, diante das novas tecnologias, ou por não terem escolhido corretamente a ocupação. Para resolver essa situação, o indivíduo deverá buscar o seu espaço na divisão social e técnica do trabalho por meio da sua formação e aprimoramento profissional. Frigotto (1998, p. 46), comentando sobre a realidade do desemprego estrutural, diz:

Qual o sentido da idéia de formação para a empregabilidade, requalificação e reconversão profissional, dentro de uma realidade endêmica de desemprego estrutural, trabalho supérfluo em massa e das evidências empíricas que mostram que há hoje, mediante a incorporação de tecnologia, aumento de produtividade, crescimento econômico sem aumento do nível do emprego?

Tais questionamentos demonstram nitidamente que essa sociedade fundada na lógica da divisão do trabalho, da propriedade privada, do lucro excessivo, para continuar se afirmando pela destruição, mascara a realidade e reforça o individualismo diante de um mercado competitivo, restrito a poucos.

Essa é uma forma de ocultar que as impossibilidades de inserção no mercado de trabalho são decorrentes de um modelo cuja base é o aumento, cada vez mais crescente, da exploração do trabalho humano, da exclusão do trabalhador, e que as políticas públicas³³ não atendem ao trabalhador em sua plenitude. Isso quer dizer que a crise do trabalho não será superada pelo discurso ideológico da empregabilidade, que institui um novo discurso sobre trabalho, educação e emprego, com base na Teoria do Capital Humano, excluindo das relações de classe a responsabilidade pela crise existente.

Enquanto isso, as empresas, corporações e conglomerados transnacionais, visando, cada vez mais, ao aumento do capital, contratam aqueles cujas competências lhes são fundamentais, sob contrato de trabalho, como os de tempo parcial, subcontratação e terceirização, fazendo com que os direitos sociais dos trabalhadores sejam reduzidos, submetam-se à organização rigorosa e de mecanismo social hierarquizado do trabalho e que não se fortaleçam enquanto categoria. Nesse sentido, as novas formas de contratação de serviços profissionais interferem na geração ou eliminação dos postos de trabalho e em novos procedimentos adotados às atividades da produção que implicam poucas chances para se manter nos postos de trabalho.

Como afirma Jameson (2001, p. 25), “o aspecto mais preocupante dessas novas estruturas das corporações globais é sua capacidade de devastar os mercados de trabalho nacionais ao transferir suas operações para locais mais baratos em outros países ou continentes”. Além disso, essas corporações realizam

³³ “Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2007, p.74).

os seus planejamentos em nível nacional e internacional, levando em consideração os espaços geográficos, a força de trabalho, os recursos de capital disponíveis e projeções para a criação de novos produtos.

Além dessas estratégias utilizadas pelas corporações globais, alguns países criaram, nos anos de 1990, blocos territoriais e comerciais para facilitar as transações econômicas entre si e abolir as taxações sobre a circulação de mercadorias e produtos, como o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta), o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Em 2008, por questões econômicas, criou-se a União Sul Americana das Nações, porém ainda não existe um acordo formalizado até a data citada.

Com o surgimento desses novos polos comerciais entre países, a escola e as políticas educacionais devem atuar como mecanismos de integração dos indivíduos à vida produtiva, por meio de ações conjuntas entre a educação, as empresas e os diversos setores da economia.

Em sintonia com esses argumentos, os países da América Latina, especificamente o Brasil, difundiram, em suas reformas, a escola orientada por padrões de qualidade e produtividade, utilizando, para isso, instrumentos de avaliação elaborados e reelaborados, com base na pedagogia dos resultados para regular e avaliar a educação básica e as universidades.

Diante disso, as instituições de ensino implementam políticas formuladas e fundamentadas no modelo de racionalidade técnica e instrumental aprofundando a dualidade estrutural. Nesse caso, a educação profissional destina-se a indivíduos executores de atividades que envolvem os conhecimentos produzidos e controlados por aqueles que têm acesso ao ensino científico-intelectual.

Consequentemente, a dualidade não possibilita a todos os indivíduos a formação de uma leitura crítica do mundo, fundamental ao efetivo exercício da cidadania, a uma formação sólida de conhecimentos científico-tecnológicos. Para respaldar tal compreensão, cita-se Castanho (2003, p. 47) ao argumentar:

Para que haja a compreensão desta totalidade materializada, urge trabalhar no sentido de decodificar as formas pelas quais este quadro produziu-se e materializou-se. Faz-se, então, necessário trabalhar os conteúdos e suas implicações sociais, econômicas, políticas e ideológicas de conceber a sociedade, e nela, o homem. E, ainda, urge esclarecer a que grupos esta concepção efetivamente interessa.

Diante das ideias explicitadas, observa-se que a visão produtivista da educação é objetivada historicamente, atendendo às necessidades decorrentes do aperfeiçoamento dos modos de produção capitalista. Assim, são ofuscadas as contradições entre capital e trabalho; estreitados, além de restringidos o campo social e político, dificultando a sobrevivência e a organização dos trabalhadores.

No entanto, faz-se necessário entender que as crises do capital podem ser indícios de que o capitalismo está atingindo os seus limites de expansão historicamente.

Também é fundamental que a classe trabalhadora busque em movimentos sindicais, sociais e políticos articulados, contestar e confrontar as contradições postas pela lógica do capital, avançando, como afirma Antunes (2007, p. 246), “na direção de um desenho societal estruturado a partir do trabalho emancipado e contrário ao capital, com sua nefasta divisão social e hierárquica do trabalho”. Assume, também, relevância a educação na perspectiva de um ensino que integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, objetivando a formação ampla e integral das pessoas em contraposição ao modelo de competências comportamentais incoerente com as reais necessidades educativas daqueles que vivem do trabalho.

Nesse contexto de lógica capitalista, situa-se o Brasil que, em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, implementou uma reforma da educação profissional, desarticulando a formação geral da formação técnica. *A posteriori* ou mais precisamente, em 2004, o governo Luiz Inácio Lula da Silva promulgou uma legislação favorecendo essa integração.

Portanto, faz-se necessária, no capítulo a seguir, a análise das Reformas da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil referente ao período 1997-2008.

2 REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1997-2008)

A escola segue se expandindo dentro do dualismo: disciplina a pobreza, empodera os pobres — ilusão que vão encontrar um lugar ao sol (Dalila Andrade Oliveira).

No presente capítulo procura-se analisar as reformas da educação profissional brasileira, principalmente, aquelas implementadas a partir dos anos de 1990. Faz-se, pois, necessária uma breve menção aos primórdios da educação profissional e, de forma sintetizada, à reforma da educação de 1º e 2º graus, em consequência da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1976)³⁴. Busca-se, ainda, analisar as diretrizes políticas da Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico e do Ensino Médio correspondentes ao período 1997-2002 na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso e no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva referente ao período 2003-2008.

Quanto à educação profissional no Brasil, Ciavatta (2007, p.133) especifica que

A educação profissional foi organizada no Brasil, no início do século XX, com finalidades artesanais e assistenciais. No início dos anos 1940, com as leis orgânicas do governo Vargas, a educação profissional assumiu a orientação que vinha sendo dada pelos empresários paulistas, particularmente, que precisavam preparar mão-de-obra para a indústria, para o processo de industrialização alicerçado pelo governo federal em matéria de infraestrutura, subsídios, formação de mão-de-obra. [...] prevaleceu a formação dos trabalhadores para o mercado de trabalho, segundo as necessidades imediatas da indústria [...].

Historicamente, para que lhe fosse dado significado, a educação profissional recebeu várias denominações: ensino profissional, formação

³⁴ A Lei Federal nº 5.692/1971 reformulou a Lei Federal nº 4.024/1961, no que diz respeito ao ensino de 1º e 2º graus, atualmente um dos níveis da educação básica, conforme a LDB nº 9.394/96.

profissional, educação técnico-industrial, educação profissional e tecnológica, atendendo, assim, à dinâmica do capital.

Nesse cenário, a formação profissional, no Brasil até os anos de 1970, restringiu-se a adestramento/treinamento para a produção em série de maneira uniforme, inviabilizando a compreensão dos processos produtivos. Para as camadas populares, exigia-se a escolaridade mínima; para os quadros gerenciais, o conhecimento técnico e organizacional, reforçando a dicotomia entre o fazer e o pensar.

Dessa forma, a educação profissional sempre esteve associada, segundo a lógica do capital, à formação de *mão de obra*³⁵, reforçando a dualidade entre o ensino médio e o profissionalizante.

[...] a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo da história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após a sua conclusão, ou após a conclusão do ensino superior. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, [...], se não seria possível preparar para o mercado [...] dever-se-ia preparar para a "vida". Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio na atual LDB (RAMOS, 2004, p.39).

No que diz respeito à educação profissional, esteve, ao longo da história, principalmente, sob a responsabilidade de órgãos privados, como o chamado Sistema S³⁶, para o qual são destinados recursos públicos sem a garantia ao acesso gratuito aos cursos ofertados. Além disso, evidencia-se, também, a hegemonia do pensamento mercantil, orientando os currículos de escolas de ensino profissionalizante.

Diante disso, Neves (2000, p. 67) explicita que

³⁵ Termo pejorativo utilizado em relação à formação do trabalhador.

³⁶ Atualmente o Sistema S constitui-se dos seguintes Órgãos: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (Senat), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop).

No período que se estendeu de 1930 a 1989, a formação profissional no Brasil estruturou-se, mantendo uma natureza dual que, em nível técnico, significou uma segmentação hierarquizada da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual; em nível político, a divisão entre classes e frações de classe, consubstanciada no acesso seletivo aos diversos níveis e ramos de ensino e, em nível administrativo, o acesso diferenciado às redes pública e privada de ensino.

Pontua-se, nesse contexto, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, promulgada pelo governo militar autoritário e tecnocrático, em meio “à combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico” (GERMANO, 2005, p. 160). Nesse sentido, o 2º grau teria um caráter terminal haja vista a proposta oficial estar envolta em uma visão utilitarista interessada da educação escolar embasada pela teoria do capital humano como tentativa de subordinar a educação à produção, habilitando ou qualificando para o mercado de trabalho (GERMANO, 2005).

Essa teoria regulada por uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade técnica e da eficiência que regem a organização do mercado materializa o trabalho em propostas circunscritas a uma aprendizagem para o saber fazer e como estratégia de conter o acesso das camadas médias da população brasileira ao ensino superior.

Para isso, Cunha (2005, p. 174) informa que esse acesso “constituía uma ameaça ou, pelo menos, um desvio para os planos de desenvolvimento elaborados pelo Estado” que objetivava a formação de mão de obra barata para atender às necessidades das empresas multinacionais que se instalaram no Brasil. Dessa maneira, o governo propositadamente transferiu para as escolas públicas princípios administrativos empresariais, sob alegação de que iriam aumentar a produtividade, omitindo a intenção à privatização da educação.

Mediante o discurso da necessidade de formação de técnicos em nível médio, a Lei nº 5.692/71 conferiu ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização universal e compulsória³⁷, o que se refletiu na implementação de currículos, contendo disciplinas sem unidade em cursos distintos.

³⁷ “Expressa na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, na nomenclatura da LDB nº 4.024/61. Assim, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um único ramo, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados de

Diversas escolas, onde eram efetivados os cursos, apresentavam problemas de infraestrutura, em termos operacionais e pedagógicos, para implementação do que exigia a referida Lei, acentuando a crise de identidade dessa etapa de ensino. Com exceção, principalmente, das escolas técnicas federais, que dispunham de quadro de professores de ensino médio e de educação profissional e de laboratórios adequados.

Em face dessa situação e atendendo, especialmente, aos interesses econômicos das instituições privadas, o governo federal publicou a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/1971, referente à profissionalização de 2º grau, ao dar nova redação ao artigo 1º que trata dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 2009c). Assim, substituiu a expressão *qualificação para o trabalho* por *preparação para o trabalho*, extinguindo a obrigatoriedade da habilitação profissional. Com isso, beneficiou a minoria da população brasileira, detentora de capital, sem que a Lei nº 5.692/1971 fosse implementada na íntegra.

Apesar da promulgação da Lei nº 7.044/82, os Pareceres de nº 45/72 (BRASIL, 1976a) e 76/75 (BRASIL, 1976b)³⁸ permaneceram vigentes, respaldando os currículos das escolas de educação profissional.

Ainda na década de 1980, precisamente a partir de 1985, o Brasil passou por mudanças em sua ordem econômica, política, social e cultural, em grande parte, advindas do processo de globalização e em decorrência do processo de abertura política, possibilitando novas organizações no quadro político da sociedade brasileira. Conforme Peroni (2003, p. 74), com a Nova República “[...] forças da sociedade aliaram-se na luta pela democracia. Muitas entidades nasceram nesse período como é o caso do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) [...]”.

A mobilização política oriunda da correlação de forças no processo de construção de mudanças no país contribuiu para que a Constituição Federal fosse

profissionalizantes - destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas” (CUNHA, 2005, p. 181).

³⁸ O Parecer CFE nº 45/72 fixou os mínimos a serem exigidos em cada Habilitação Profissional. A implementação desse Parecer decorreu do entendimento de que toda escola de 2º grau deveria transformar-se em escola técnica e que o ensino deveria ser profissionalizante. O Parecer nº 76/75 CE 1º e 2º Graus, consignou alguns princípios que se constituíram embasamento para a implantação do que dispõe a Lei nº 5.692/1971, relativo ao ensino de 2º grau. Retomou o princípio de articulação entre educação geral e formação específica, visando atender às expectativas do momento histórico, o que não se concretizou na prática.

promulgada em outubro de 1988, privilegiando a afirmação de direitos e contemplando a educação como direito social o que, na prática, ainda não se efetivou, na sua totalidade, uma vez que muitos cidadãos brasileiros não têm acesso à educação com qualidade social referenciada.

Ao referir-se à educação como direito social na Constituição Brasileira, Neves (2005, p.100), diz que

A ela foi atribuído, então, um papel na qualificação para o trabalho, passando a ter o nosso sistema educacional em nível constitucional, um papel econômico definido. No entanto, essa qualificação para o trabalho restringiu-se a um modelo de formação profissional compartimentalizado [...].

Esse modelo de formação profissional compartimentalizado difundiu-se no Brasil na década de 1990, em meio à crise fiscal e a sua dependência ao capital financeiro internacional, mediante políticas brasileiras de ajuste à nova organização do trabalho e à conseqüente reestruturação produtiva. Nesse sentido, a educação é considerada como produtora de indivíduos para um desempenho adequado à economia, contribuindo para manter a prática política da divisão do trabalho.

Além disso, determinou, também, que as políticas educacionais estivessem voltadas para requalificação/qualificação, segundo os seus critérios, formação continuada extraescola, currículos flexíveis e organizados em sintonia com a pedagogia das competências.

Portanto, as reformas do ensino médio e educação profissional exigiram mudanças na prática docente, remetendo, também, a uma nova organização e gestão das instituições de ensino, ao crescimento dos índices de matrícula na educação básica frente à diminuição do investimento público em educação, precarizando, sobretudo as condições do trabalho docente.

2.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E DE ENSINO MÉDIO (1997-2002)

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995, teve no centro de suas propostas políticas o desenvolvimento e a consolidação de um amplo programa de reformas com diretrizes sociopolítico-econômico-culturais de inspiração neoliberal em nome da *modernização nacional*, da *construção do novo país*, assegurada sobre a estabilidade da moeda, da reestruturação produtiva e do ajuste ao processo de globalização.

Em consequência disso, trouxe a abertura da economia e privatizações na esfera pública submissas ao sistema financeiro internacional, agravando os direitos sociais, preocupando-se, conforme dizem Silva Júnior e Ferretti (2004, p.37), “tangencialmente com o capital nacional industrial e com o fortalecimento de um capital produtivo brasileiro”.

Esse programa de reformas foi inserido no documento *Mãos à Obra Brasil: proposta de Governo*, apresentado à sociedade brasileira em 1994. Cardoso (1994, p.14) — autor dessa proposta — afirmou:

A estabilização da economia permite agora repensar o projeto de desenvolvimento do país. O equilíbrio macroeconômico não é um fim em si mesmo, mas é um passo indispensável para recolocar a sociedade na rota do progresso econômico e social. É preciso aproveitar o avanço na estabilização para encaminhar soluções permanentes para os problemas estruturais do país.

Para isso, almejava a implantação de uma administração pública gerenciável eficiente, voltada à efetivação da cidadania com restrição do setor público e atrelada à ampliação do privado.

Nesse caso, a cidadania é compreendida como acesso de todos aos direitos sociais. Na realidade, ela se reduzia a direitos mínimos e precarizados, ao trato de ações meramente assistencialistas, compensatórias, reprodutoras da pobreza. Como exemplo disso, cita-se o Programa Bolsa-Escola, condição para o exercício da *cidadania* e extinção da miséria, certamente utilizado como

amortecedor dos conflitos sociais que pudessem ameaçar a propriedade privada. Diante disso, a concepção de cidadania do governo Fernando Henrique Cardoso tinha o mercado como princípio do conjunto da vida coletiva e, como pilares, o modelo de competência e empregabilidade. Um modelo de cidadania excludente para as camadas populares.

Dentre as suas medidas de ajuste neoliberal, encontravam-se a educação e a capacitação profissional consideradas como alavancas propulsoras do desenvolvimento e elementos essenciais para tornarem a sociedade mais justa, solidária e integrada.

No campo da educação, Cunha (2005) argumenta que a primeira manifestação prática do governo FHC, na questão do ensino médio e do ensino técnico, apareceu no texto Planejamento Político-Estratégico 1995/1998. Nele, continha a separação do ensino médio da educação profissional, do ponto de vista conceitual e operacional, visando adaptar o ensino às transformações do mercado de trabalho, em um Estado subordinado aos centros hegemônicos do capitalismo mundial. Para concretização desse objetivo, Libâneo; Oliveira; Toschi (2007, p. 163) postulam que

No primeiro mandato, o presidente eleito apresentou um programa denominado Acorda Brasil: Está na Hora da Escola, no qual se destacaram cinco pontos: a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação a distância; d) reforma curricular (estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); e) avaliação das escolas. Observam-se nesses pontos os mesmos itens das reformas ocorridas no plano internacional, [...].

Conforme esse governo, com mais educação e escolas de qualidade³⁹, haveria aumento da escolaridade dos trabalhadores, condição proeminente à construção e fortalecimento da cidadania⁴⁰, assim como às possibilidades crescentes de emprego.

³⁹ O discurso governamental da melhoria da qualidade da escola e da educação não foi acompanhado de ações concretas nessa direção.

⁴⁰Na atual conjuntura, a educação aparece no discurso oficial como instrumento promotor da cidadania. Ao mesmo tempo, o governo implementa uma política educacional pautada na focalização de suas ações, priorizando a destinação de recursos ao ensino fundamental. Essa focalização nas

Dessa maneira, a pobreza seria erradicada e haveria a promoção do crescimento econômico com maior equidade social. No entanto, Del Pino (2008, p. 79) entende que “é ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras. [...] Portanto, não é possível resolver a crise do emprego dentro da escola”.

Diante disso, as origens do desemprego e da exclusão são estruturais e alheias às competências ou à qualificação do trabalhador em uma política neoliberal que, segundo Silva Júnior e Ferretti (2004, p.36), tinha a conjuntura brasileira marcada, na segunda metade da década de 1990, pela

a) disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial; b) desnacionalização da economia brasileira; c) desindustrialização brasileira; d) transformação da estrutura do mercado de trabalho; e) terceirização e precarização do trabalho [...]; f) reforma do Estado e restrição do público conjugada com a ampliação do privado; g) flexibilização das relações trabalhistas; h) enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos; i) trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho; e j) reorganização da sociedade civil e subjetivos dos cidadãos [...].

Nessa conjuntura, o ensino fundamental é priorizado como responsabilidade do poder público, em decorrência de acordo entre o Banco Mundial e o governo brasileiro. Assim, a educação infantil e o ensino médio são desconsiderados ao reforçarem a necessidade de um padrão mínimo de atendimento e de escolaridade para aqueles excluídos da escola ou com início tardio de escolarização.

Isso resultou no ensino fundamental como contenção da pobreza, retirando do Estado a obrigação de atuar em outros níveis de ensino, inclusive, levando-os à escassez em termos de financiamento.

O Banco Mundial, agência financiadora internacional, justificava que os gastos para a educação secundária e superior beneficiaram principalmente estudantes de melhor situação econômica. Enquanto isso, ainda hoje, os países de

economia avançada investem no ensino superior, contribuindo até mesmo para subjugar tecnologicamente os países periféricos.

Nessa lógica econômica e política de expansão do ensino fundamental, a educação profissional passou a ser considerada como modalidade na LDB nº 9.394/1996. Isso implicou a falta de garantia e obrigatoriedade de sua oferta pelo governo, abrindo, conseqüentemente, espaço para que as instituições privadas a ofertassem indiscriminadamente.

Apesar de estar anunciada nos artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1998b, p. 34), como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, que levará “ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva”, a educação profissional encontra-se explicitamente direcionada para a segmentação e fragmentação de níveis discriminados no Decreto nº 2.208/1997.

Conforme o artigo 3º desse Decreto, a educação profissional deve ser subdividida em três níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e à reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - tecnológico: correspondente a cursos em nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1998a, p. 62).

O Decreto nº 2.208/97 tinha como objetivo primordial o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva; materializa-se como uma das prioridades relativas à formação do indivíduo que, por meio da mediação social, possa intervir na realidade, enquanto que o ensino médio, segundo Zibas (2002, p.10),

Generalista e de estrutura única, que, idealmente, prepararia todos os estudantes para o exercício de uma cidadania livre e responsável, para a multiplicidade de papéis sociais e para a aquisição sempre renovável de competências profissionais, dando suporte à construção de projetos pessoais de vida.

Esse caráter generalista presente na LDB nº 9.394/96 possibilita-lhe mudanças na estrutura, organização e gestão dos sistemas de ensino, por meio de decretos, portarias e resoluções, refletindo-se no currículo e na formação dos professores, conforme a prioridade do mercado que exige perfis diferenciados dos profissionais de todas as áreas e a configuração de outras ações na educação.

Tal política favorece cada vez mais a definição de critérios de seletividade dos trabalhadores, por parte das empresas e o aumento do lucro do mercado com a crescente qualificação, sob a responsabilidade do Estado.

Tem-se, como exemplo dessa política, o Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor)⁴¹ criado, em 1995, e implementado a partir de 1996⁴², seguindo o Ministério do Trabalho as recomendações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em articulação com diversas instâncias das sociedades. O governo objetivava resolver o problema do desemprego pela qualificação da mão de obra, materializando esse Plano na perspectiva de uma política compensatória.

Para atender a sua política, o governo federal alegava que a Reforma da Educação Profissional era essencial para a expansão, a diversificação e a flexibilização da oferta dos cursos, tendo em vista a construção de um sistema de formação específico e a promoção de modalidades de educação substitutas ou alternativas à educação básica e superior.

Mediante esse discurso, o referido governo implementou as Reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional, por meio de um conjunto de leis; resoluções e portarias expedidas pelo governo. Ney (2006, p. 290), fazendo uma crítica a essas Reformas, afirma que ambas fundamentaram-se nos seguintes argumentos:

⁴¹ “[...], o Planfor foi idealizado no bojo da abertura comercial indiscriminada e da implantação do novo paradigma tecnológico, e do surgimento das políticas ativas ou de desenvolvimento. [...] para os idealizadores do Plano, influenciados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a educação profissional, de curto prazo e baixo custo, ao mesmo tempo em que se apresentaria como alternativa de redução da pobreza permitiria também a economia de recursos do governo federal que seria destinada ao superávit fiscal visando honrar os contratos com os credores nacionais e internacionais” (SALES, 2006, p.120).

⁴² A partir de agosto de 2003, o Planfor foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), em função da ascensão ao poder do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

a) necessidade de expansão de vagas no Ensino Médio; b) a adequação da formação profissional aos novos perfis profissionais [...]; c) a idéia de que o processo de formação profissional deve deixar de ser estático e passar a ser contínuo; d) a crescente demanda do nível de escolaridade do trabalhador em função das novas tecnologias e dos novos processos produtivos; e) o desaparecimento de uma série de ocupações profissionais sequer o trabalhador tenha condições de ser-profissionalizado; f) a transformação das escolas técnicas de qualidade, os CEFETs, por exemplo, em preparatórios para vestibulares de alunos oriundos das elites [...]; g) o alto custo de uma escola técnica para oferecer basicamente a parte acadêmica do Curso Técnico de segundo grau [...].

Essas Reformas coerentes com as recomendações dos organismos internacionais desconsideraram os condicionantes estruturais da sociedade brasileira, uma vez que não se destinavam à reinserção laboral e social da classe destituída de poder econômico.

Das reformas implementadas nos anos de 1990, ocorridas em todos os níveis e modalidades, de forma centralizada, participaram alguns intelectuais brasileiros, cooptados por grupos hegemônicos e outros que partilhavam dos preceitos neoliberais, contribuindo, assim, para introdução de termos na educação como competência nos moldes empresariais, flexibilidade e empregabilidade, na perspectiva de que o indivíduo necessita ser um consumidor racional, responsável e empreendedor, ou seja, um novo cidadão. Há divergência dessa concepção de cidadania, pois se entende que não há espaço para o exercício da cidadania na exclusão.

Assim, esses intelectuais contribuíram para que fosse cada vez mais exaurido o sentido e o papel da escola pública por um discurso privatista, como também a implementação de uma formação profissional desconectada da educação geral, fundamentando-se na teoria do capital humano e objetivando deslocar do conflito entre capital e trabalho o agravamento da crise social existente.

Pode-se, dizer, portanto, que a educação profissional tem sido tratada como uma atividade voltada para a formação do cidadão, excluindo o termo precarizado, em que o Estado não atue como grande incentivador de um mercado privado nessa área de formação. A esse respeito, Frigotto (2001, p. 80) tece os seguintes comentários:

Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão [...].

Nessa perspectiva de formação fragmentada e de adesão ao ideário educacional imposto pelo Banco Mundial que em março de 1996, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto PL nº 1.603/96, o qual tinha, dentre os seus objetivos, a implantação da Reforma da Educação Profissional como estratégica para o desenvolvimento sustentado⁴³. Isso significava formar mão de obra flexível, capaz de adequar-se às mudanças ocorridas no setor produtivo, inserir-se no mercado de trabalho. Consequentemente resultaria em desenvolvimento econômico. Nesse caso, residia ajuste fiscal, privatizações, flexibilização e perda de direitos dos trabalhadores.

Ainda propunha a transformação dos Cefets, Escolas Técnicas e Agrotécnicas em instituições que oferecessem cursos de curta duração e de baixo custo, por meio de módulos que não continham conteúdos de formação geral, o que, na compreensão de Kuenzer (1997, p. 84), significa uma versão “própria dos anos 50, quando dominavam as formas tayloristas de organização”. Dessa forma, seria reforçado o reducionismo da formação técnica.

O Projeto de Lei nº 1.603/96 estrategicamente retirado pelo governo FHC diante de uma intensa reação dos setores organizados resultou na criação do Decreto nº 2.208/1997, publicado pelo governo federal, em 17 de abril de 1997, o qual esboçava o desenho de uma política de educação profissional norteadas por parâmetros de gestão da iniciativa privada e do mercado, ao efetivar um sistema de ensino médio e um outro de educação profissional.

Esse desdobramento resultou em um ensino propedêutico direcionado, sobretudo, a extratos sociais, economicamente providos e uma educação profissional, voltada para atender a grande maioria dos indivíduos que, precocemente, ingressa no mercado de trabalho segregador, por questão de

⁴³ A tentativa é de instituir a ideologia de que o capital pode realizar as necessidades humanas. Com isso, perpetua-se cada vez mais a ordem social vigente.

sobrevivência. Legalmente, separam-se o *homo faber* do *homo sapiens*, contribuindo para a manutenção das desigualdades entre as classes sociais.

Para a implementação do Decreto nº 2.208/97, o governo federal reduziu a duração dos cursos, o aporte dos recursos públicos para a educação profissional e manteve os dispositivos do Parecer nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação.

Além disso, criou o Proep⁴⁴ por meio da Portaria MEC nº 1.005/97, financiado pelo Ministério da Educação e do Trabalho, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento, destinando, segundo Hermida (2006, p. 91), “[...] U\$ 500 milhões para reequipar escolas técnicas públicas e também para criar uma rede de escolas técnico-profissionais comunitárias, em associação com municípios, entidades sindicais e organizações civis”. Segundo Cunha (2005), essa criação implicava a organização de tais escolas enquanto entidades de direito privado.

Dessa maneira, o Proep constitui-se, assim, no principal instrumento de implantação dessa Reforma, como política economicista e assistencialista cujos recursos são destinados a um fim específico e não podem ser incorporados diretamente ao orçamento institucional. A execução estava prevista para 6 anos⁴⁵, a partir de 1998, sendo o Programa voltado para investimento, capacitação e consultoria, refletindo-se, principalmente, nos sistemas federal e estadual de ensino, pois, como afirma Moura (2005, p.62):

A lógica do PROEP, para a rede federal, foi a de reestruturá-la desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento. Entretanto, mesmo antes da conclusão dos aportes de recursos do PROEP, os quais seriam necessários à preparação das instituições com vistas ao autofinanciamento através da interação com o entorno, o governo reduziu significativamente, seus orçamentos anuais.

⁴⁴ “O funcionamento do Proep compreende quatro componentes de atuação: implementação de políticas globais, que consiste em formular e implementar políticas de educação profissional com o objetivo de melhorar a qualidade da oferta dessa modalidade de educação no país; redimensionamento da oferta federal de educação profissional e tecnológica [...]; apoio ao segmento comunitário [...]; reordenamento da rede estadual [...]” (BRASIL, 2004a, p. 9).

⁴⁵ O Proep tem vigência até novembro de 2008. O valor total de investimentos é de US\$ 312 milhões, dos quais 50% de contrapartida brasileira, por meio do Ministério da Educação. Isto significa dizer que o período de vigência do Proep foi ampliado de 2004 para 2008.

O Decreto nº 2.208/97 e o Proep favoreceram, inclusive, a expansão da oferta de educação profissional para a esfera privada, mediante o recebimento de recursos públicos, além da submissão da educação à lógica e às práticas do mercado. Essa fragmentação decorre da falta de responsabilidade do Estado brasileiro com os recursos que deveriam ser destinados às instituições públicas de educação profissional.

Diante da política formalizada pelo referido Decreto, a rede de Escolas Técnicas, mantidas pelas esferas federal, estadual e municipal, passou a ofertar somente cursos de educação profissional nas formas concomitante e sequencial.

Assim, é possível constatar o descaso do Estado com essa modalidade de educação, bem como a incorporação nessa política do saber fazer, em vez de fornecer aos indivíduos uma educação tecnológica, para que eles possam enfrentar e buscar intervir na realidade do mundo do trabalho.

Ao analisar esse contexto, Ramos (2006, p. 294) esclarece que “um dos critérios de elegibilidade dos projetos era a extinção do Ensino Médio⁴⁶ ao longo de cinco anos a contar da data da aprovação do projeto”.

Diante do exposto, o governo FHC reduziu, também, a oferta de ensino médio dos Cefets e das Escolas Técnicas Federais ao nível de 50% da oferta de 1997, conforme a Portaria nº 646/1997, Art. 3º e oficializou a criação de cursos modulares, na forma de organização curricular sequencial ou concomitante segundo o Artigo 5º, do Decreto nº 2.208/97.

Essas medidas limitaram a autonomia dessas Instituições, impondo-lhes um *novo modelo pedagógico*, comprometendo a sua qualidade em educação profissional, subordinando-as ao mercado de trabalho. Além disso, a redução no número de vagas configurou-se como anticonstitucional, pois infringe, como afirma Ramos (2006), o artigo 208⁴⁷, inciso II, da Constituição Federal vigente.

Desse modo, as próprias instituições são utilizadas como espaços para consolidação dessa política que, entende-se, ser meramente de adestramento em técnicas produtivas sem interface com a educação básica, desvinculada de um

⁴⁶ Entende-se que a extinção do Ensino Médio das Escolas Técnicas Federais e dos Cefets implicaria em penalizar mais esse nível de ensino que no governo de Fernando Henrique Cardoso encontrava-se desprovido de fonte própria de recursos inclusive na esfera estadual.

⁴⁷ “Em seu artigo 208, determina a Constituição Federal da República Federativa do Brasil – 1988 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II – progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 2005a, p.1).

projeto social mais amplo e de um projeto de formação de professores para a educação profissional. Oliveira, R. (2003, p.26), afirma que

O MEC, ao reservar para si a responsabilidade pelo ensino tecnológico de terceiro grau e da formação técnica pós-secundária aos CEFETs [...], relegou ao descaso a formação de nível médio profissionalizante. Ao segmentar o ensino médio tecnológico, retirando-lhe do currículo o ensino das humanidades, mostrou ter uma visão de trabalhador ainda presa ao modelo de produção taylorista. Já o Ministério do Trabalho, ao se preocupar com os setores da sociedade propensos à marginalização econômica, reservou para eles uma formação de caráter residual [...].

Além disso, o Projeto de Lei nº 9.649/98 proibiu a expansão do sistema federal de educação profissional. Essa medida impediu o crescimento de escolas técnicas no País.

Nessa conjuntura, portanto, o Estado brasileiro⁴⁸ propõe uma reforma sob o ponto de vista administrativo, fiscal, previdenciário, econômico, nas formas de gestão e de um modelo de educação, conforme as determinações do capital financeiro internacional, tendo, inclusive, a iniciativa privada como um dos responsáveis pela educação profissional. Contraditoriamente, ao discurso da gestão democrática/participativa propagada pelo governo, as decisões estratégicas eram tomadas e os encaminhamentos controlados em âmbito federal.

Com essa política, o governo FHC elaborou, em 1998, o Plano Plurianual *Avança Brasil*, com metas para o período 2000 a 2002, em face da consolidação da estabilidade da economia, pressupondo novamente a contenção de gastos públicos.

FHC continua implementando uma pragmática profundamente destrutiva, cuja 'racionalidade' econômica tem como resultante uma irracionalidade social completa, pelo qual o 'enxugamento' das empresas acaba gerando uma descomunal irracionalidade do ordenamento social, pela qual afloram o desemprego estrutural e a precarização sem limites dos trabalhadores. E faz isto também dentro do Estado, dentro do espaço público, [...] (ANTUNES, 2004, p.46).

⁴⁸ "Na proposta de Reforma do Estado o cidadão é adjetivado como cidadão-cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do Estado serão apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas" (PERONI, 2003, p. 60). Com base na afirmação dessa autora, entende-se que essa política traz, em seu bojo, a confirmação de um modelo de cidadania excludente para os setores populares.

Desse modo, esse governo durante os seus dois períodos (1995-1998 e 1999-2002) implementou várias reformas inconsistentes na área da educação, tendo, como foco, a flexibilidade, a qualidade e a produtividade. Nessa trajetória, o ensino médio continua tendo, como diz Manfredi (2002, p. 128): “[...] uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante [...]”.

Convém ressaltar que a Reforma da Educação Profissional apresenta, em sentido amplo, a formação geral e polivalente, no que se refere à qualificação de mão de obra para o mercado, em detrimento da formação humana, resultado de uma política educacional subordinada ao economicismo e às determinações do mercado. Envolve, ainda, a listagem de competências, a distribuição irrisória de recursos e a constituição de novos padrões de gestão para as instituições públicas. Cunha (2005, p. 244) diz que

Na justificativa da reforma da educação profissional, sobressaem dois argumentos principais: as escolas técnicas, especialmente as da rede federal, operam a custos muito elevados, injustificados para os efeitos correspondentes; e seus efeitos são mais propedêuticos do que propriamente profissionais, o que não se justifica numa situação de escassez de recursos para a educação, em especial para o ensino médio.

Certamente, essa é a política do Banco Mundial para os países periféricos defendida pelo Governo. Dessa maneira, repassaram a responsabilidade pela educação profissional da esfera pública federal para a privada, assim como para os professores e gestores, a execução da Reforma.

O encaminhamento dado pelo governo favorecia a perspectiva de privatização dos Cefets, Escolas Técnicas e Agrotécnicas, por compreender que essas instituições públicas atendiam a uma parcela ínfima da população e implicavam em manutenção com vultuosos custos financeiros.

Enfatiza-se que o atendimento na Rede Federal de Ensino quanto à educação profissional em nível técnico restringia-se a um pequeno contingente da população. Segundo o Censo da Educação Profissional de Nível Técnico, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1999, o percentual de matrículas, na esfera federal, totalizou 14,1%; enquanto,

na esfera privada, atingiu o percentual de 43,6%; e no Sistema S, 6,7%. No entanto a sua manutenção torna-se *elevada* se comparada ao valor irrisório do custo-aluno-ano destinado pelo governo às instituições estaduais de ensino.

Com o intuito de divulgar e implementar os princípios da Reforma, objetivando subsidiar a elaboração dos currículos e dos planos de cursos, o MEC publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em 1999⁴⁹, contemplando um conjunto de princípios que definem a identidade e a especificidade da educação profissional, tais como:

O da sua articulação com o ensino médio e os comuns da educação básica, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos. Outros definem sua identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 2000a, p. 128).

Esses princípios, segundo o Parecer CEB/CNE nº 16/99 (BRASIL, 2005b), deveriam estar contemplados na formulação e no desenvolvimento dos projetos das escolas.

Nesse sentido, para implementar a Reforma da Educação Profissional, as instituições tiveram de promover mudanças nos seus planejamentos institucionais quanto à redução de investimentos e de cargas horárias dos cursos; definição dos perfis de conclusão para que se aproximassem mais do mercado; separação da formação geral da técnica e a formação de parcerias, como forma de captação de recursos financeiros junto a empresas e instituições.

Dessa maneira, foram elaborados os seus projetos político-pedagógicos e planos de curso com respaldo em documentos como o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99 que instituíram, respectivamente, as Diretrizes

⁴⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico são tratadas em um conjunto de legislação específica: o Parecer 16/99 aprovado em 05 de abril de 1999 homologado pelo Ministro da Educação, em 25 de novembro de 1999 e a Resolução CNE/CEB nº. 4, de 5 de dezembro de 1999. A Resolução 04/99 institui as Diretrizes, estabelece a organização dessa modalidade de ensino por áreas profissionais, especificadas em quadros anexos, chama atenção das escolas para que elaborem os seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com as diretrizes estabelecidas na Resolução e dar outras orientações para a implementação da Lei.

Curriculares Nacionais de Nível Técnico e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico⁵⁰.

Depreende-se, portanto, que essa política de educação profissional focalizada não está fundada na igualdade, mas pressupõe a desigualdade, embora a palavra cidadania seja proclamada. Ainda pressupõe a homogeneidade dos projetos pedagógicos das instituições da educação profissional do país.

Em termos pedagógicos, infere-se que as diretrizes estão mescladas por tendências pedagógicas diversas, perpassando, inclusive, por orientações advindas do tecnicismo, de forma aparente, sob o discurso da necessidade de modernização do país e de que a “educação profissional é, antes de tudo, educação”.

Todo esse quadro de Reforma leva à homologação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CEB nº 04/99 (BRASIL, 2005e, p. 6) que define por competência profissional “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Ainda estabelece três tipos de competências para a educação profissional: competências básicas, constituídas pelos estudantes no ensino fundamental e médio; competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; e as competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. Na análise de Ramos (2002, p. 13),

Descrevem-se atividades que remetem a competências subjacentes como se fossem as próprias competências. Isso é compatível com o pensamento condutivista, pelo qual o desempenho não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que o estrutura. Com base nisso, os métodos adquirem extrema importância nos processos pedagógicos, pois seriam responsáveis pelo desenvolvimento desses mecanismos.

Desse modo, em tais legislações, o conceito de formação encontra-se estrategicamente destacado como inovador, embora vinculado às necessidades do mundo do trabalho; ao processo de transformação de tecnologia e a competências proclamadas como princípio formativo fundamental ao processo atual de trabalho.

⁵⁰ Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico foram publicados pelo MEC no ano 2000.

Assim é que a noção de competências, inclusive, para a laborabilidade ou trabalhabilidade⁵¹, como núcleo estratégico educacional, atribui ao trabalhador o desenvolvimento delas, para que possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda. Apresenta, por isso, um teor extremamente pragmático evidenciando o caráter meramente cognitivista, em relação à aprendizagem e ao conhecimento tecnológico a serviço das empresas, caracterizados por uma pedagogia mecanicista e idealista.

Diante disso, a noção de competências, reduzida a atividades, e não como síntese de múltiplas relações, constitui-se parâmetro principal da construção dos conteúdos profissionalizantes, considerando um tempo escolar restrito à realização dos cursos.

Tal noção restringe-se ao desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite ao aluno transitar em vários campos de trabalho de uma área sem ter uma base de conhecimentos sólidos necessários às exigências decorrentes das mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho, com tendências à complexificação e flexibilização. Conjectura-se que nem todos os indivíduos apresentam as competências básicas, tampouco as competências gerais explicitadas por esse ordenamento legal.

A Resolução CNE/CEB nº 04/99 determina a organização da Educação Profissional de Nível Técnico em vinte áreas profissionais⁵², induzindo as escolas quanto à elaboração dos currículos estruturados sob a forma de módulos — embasados em competências — e dos planos de curso, destacando o perfil de conclusão do curso meramente coerente com as necessidades do setor produtivo. Formaliza, também, a organização pelo MEC do Cadastro Nacional de Educação Profissional para registro e divulgação em âmbito nacional e um sistema de certificação profissional baseado em competências, destituído dos conhecimentos

⁵¹ “A laborabilidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional (BRASIL, 2000b, p.9). As noções de empregabilidade e, na versão do Ministério da Educação e do Trabalho, laborabilidade ou trabalhabilidade, quando confrontadas com a realidade não apenas evidenciam seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revelam também um elevado grau de cinismo” (FRIGOTTO, 2005, p. 72).

⁵² Em quadro anexo a essa Resolução encontram-se as seguintes áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade.

científico-tecnológicos que articulam os processos produtivos e as prestezas profissionais.

Nesse quadro, a certificação de competências, materializada nas diretrizes legais e políticas, enfatiza a valorização da experiência profissional e do *autodidatismo*, sem permitir o ingresso no ensino superior, mas somente para aqueles portadores de diploma de ensino médio.

Nos mesmos moldes, o Parecer CNE/CEB nº 17/97 (BRASIL, 2005d) estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. O citado Parecer esclarece que a certificação de competências e conhecimentos, adquiridos na escola ou no trabalho, proporciona “uma educação profissional de qualidade, respaldada em educação básica de qualidade constitui a chave de êxito de sociedades desenvolvidas”.

Apreende-se, desse contexto, que essa certificação denominada de *inovação prevista na legislação* não apresentava uma regulamentação explícita do assunto, possibilitando as instituições de educação profissional, várias interpretações. Na compreensão de Kober (2004, p.126):

O desenho da educação profissionalizante instituído pelo MEC é bastante confuso. Módulos que têm duração e conteúdo variáveis, currículos estabelecidos ‘em sintonia’ com a comunidade, com o desenvolvimento regional das forças produtivas e as necessidades que se supõem serem as das empresas, ‘Certificados de Qualificação Profissional’ que atestam competências etc. O trabalhador tem de decidir, sozinho, diante de um mar de ofertas, boa parte delas pagas, qual o melhor caminho para se qualificar. Essa confusão serve muito bem ao capital [...].

Por conseguinte, cada curso de educação profissional refere-se a uma área específica da atividade laboral, a um perfil de conclusão, segundo uma matriz de competências centrada no indivíduo, em consonância com um projeto pedagógico elaborado, tendo como parâmetro um enfoque da qualificação como conjunto de atributos não sociais.

Reforçando esse enfoque, encontrava-se o então Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, Berger Filho (1999, p.10), defensor da Reforma de Ensino Médio e de Educação Profissional, ao enfatizar que “um projeto pedagógico de qualidade para a educação profissional deve surgir de um

corpo de professores que reconheça às competências, o ‘direito de gerência’ sobre o processo educativo”.

Nessa visão, os professores foram convocados a conhecer as diretrizes orientadoras do currículo de educação profissional em nível nacional, para que se apropriassem de seus princípios e os validassem na prática docente, segundo a abordagem das competências. Entretanto, certamente não se avalia competências profissionais nas escolas, mas no ambiente de trabalho. É importante destacar que a escola deve ter seu foco nos conhecimentos, mobilizados em situações de práticas sociais convertem-se em competências.

Na mesma linha de argumentação desses documentos relativos à educação profissional, o Conselho Nacional de Educação juntamente com a Câmara de Educação Básica aprovaram o Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 2005c) que destaca os valores estéticos⁵³, políticos e éticos como norteadores dessa modalidade de educação. Nesse discurso, percebe-se a predominância de qualificar o fazer dos indivíduos para que desenvolvam de forma eficaz aptidões para a vida produtiva. Para isso, os projetos pedagógicos das escolas assumem papéis preponderantes.

Nessa acepção, tais valores não contribuem para uma concepção de educação profissional que possibilite a formação do indivíduo, percebendo-se como elemento da contradição e sujeito da ação política transformadora, mas para que execute tarefas laborais com qualidade. Além disso, contribuem para a mercadorização da educação.

Almejando ainda a concretização dos objetivos da Reforma, no ano 2000, o Ministério da Educação divulgou os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, totalizando vinte e um volumes, constituindo-se matrizes revisadas e atualizadas a partir do Parecer CEB/CNE nº 16/99 e da Resolução CEB/CNE nº 04/99 a fim de fornecer

⁵³ "A educação profissional fundada na estética da sensibilidade deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentam a criatividade, a iniciativa e a liberdade [...]" (BRASIL, 2000a, p.28). Ao tratar da política da igualdade, o citado Parecer destaca "a política na educação profissional impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho" (BRASIL, 2000a, p. 30). "Em sintonia, com os outros dois valores citados, a ética da identidade na educação profissional deve trabalhar permanentemente as condutas dos alunos para fazer deles defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem-feito, contra os valores de qualquer espécie, e da importância da recompensa pelo trabalho bem-feito que inclui o respeito, o reconhecimento e a remuneração condigna" (BRASIL, 2000a, p. 32).

informações e indicação para a concepção de currículos nas diversas áreas profissionais distinguidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico. Constituem-se fontes de inspiração para currículos autonomamente desenhados por equipes de entidades educacionais que atuam ou que venham a atuar na educação profissional de nível técnico (BRASIL, 2000b, p.7).

É nesse horizonte que a construção das matrizes curriculares da educação profissional faz-se necessária aos representantes do capital que empregam na legislação, de forma populista, o termo cidadania envolto em uma política de Estado que defende o ideário pedagógico unilateral do mercado, que contrapõe-se à crítica, à autonomia e à criatividade relevantes ao exercício da cidadania, da participação política, em função da transformação da sociedade.

Pressupõe-se que a urgência do governo federal e dos organismos internacionais por reformas econômicas para ajustar o país ao capital internacional e, conseqüentemente, implementar um modelo educacional descomprometido com as necessidades econômicas e melhorias sociais da população brasileira, ao invés de possibilitarem o crescimento econômico, favorecem o aumento do desemprego e as desigualdades sociais.

Em relação ao ensino médio, o discurso oficial é que *agora é para a vida*, em contraposição à ênfase atribuída pela Lei nº 5.692/71, à preparação para o trabalho.

Meandros teóricos também perpassam a Reforma do Ensino Médio, por meio do Parecer CEB nº 15/98 (BRASIL, 2001a) que viabiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, centradas na concepção de desenvolvimento humano da UNESCO, contemplando as necessidades de aprendizagem dos cidadãos para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, objetivando-se na estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade. Apresenta princípios axiológicos e pedagógicos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada Instituição de Ensino, uma vez que devem ajustar-se às diretrizes impostas pela Reforma do Ensino Médio.

Ainda contempla fundamentos⁵⁴, diretrizes e procedimentos dogmáticos a serem transpostos para a organização pedagógica e curricular das escolas, reportando-se a competências e habilidades.

Nessa direção, é possível identificar a presença da tendência tecnicista de educação, como enfatiza Silva Júnior (2002, p. 222): “O documento apresenta uma orientação tecnicista, ainda que argumente sobre a necessidade de contextualização da análise, para a produção das diretrizes, ignorando toda a complexa transformação e sua forma histórica de realizar-se [...]”.

Destaca-se, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 2001b) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Dessa maneira, o MEC difundiu os princípios da Reforma por meio de documentos referenciais no sentido de nortear as práticas pedagógicas, embasadas por uma concepção de currículo por competências e habilidades associado a tendências construtivistas, reforçando, como por exemplo, um ensino contextualizado e interdisciplinar, com vistas a garantir metas e resultados. Esse discurso aborda o princípio da interdisciplinaridade com ênfase em uma dimensão meramente metodológica diversificada⁵⁵.

Em tais documentos determinantes da ação pedagógica, visualiza-se a predominância dos preceitos de seus fundamentos e princípios, destacando a noção de competência e a evidência às dimensões cognitiva e comportamentalista da educação para adaptação dos indivíduos aos novos padrões tecnológicos e de organização social do trabalho.

Desse modo, o governo federal lançou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), em 1999, considerando-o como instrumento de alavancagem para enfrentar os desafios postos pela necessária mudança no ensino médio do país. A tal argumentação centra-se como necessária à melhoria da qualidade e eficiência do ensino médio, abrangência em todo o território nacional, além de garantir maior equidade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e

⁵⁴ A estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade fundamentam a Reforma do Ensino Médio. Como diretrizes para a pedagogia da qualidade, o documento destaca a identidade, diversidade, autonomia, um currículo voltado para as competências básicas, interdisciplinaridade e contextualização. Tais fundamentos são ainda explicitados na Resolução CNE/CEB nº 3/98, que discrimina as áreas de conhecimento do ensino médio com as suas competências entre outros procedimentos pedagógicos para estruturação dos currículos.

⁵⁵ Tem-se, como exemplo, dessa metodologia diversificada a elaboração de projetos por meio da investigação de um tema ou problema.

social do País. Assim, formalizou um contrato de empréstimo com o BID atendendo a interesses governamentais e de organismos internacionais.

Em relação ao Projeto Alvorada, uma iniciativa da Presidência da República no ano 2000, objetiva elevar a qualidade de vida da população e reduzir as desigualdades sociais, proporcionando a cada cidadão oportunidades de trabalho e acesso aos bens e serviços em Estados que possuem índices de desenvolvimento humano baixo inferior a 0,500 nas áreas da educação (ensino fundamental, médio e a educação de jovens e adultos); saúde e saneamento; desenvolvimento socioeconômico, com ênfase nos programas de renda familiar e de infraestrutura básica; comunicação, esporte, turismo, agricultura e do desenvolvimento da indústria e comércio.

Além de prover investimentos para construir, reformar e ampliar escolas de Ensino Médio, adquirir equipamentos mobiliários e material didático, foram, também, destinados recursos, visando formar e capacitar docente com atuação nesse nível de ensino.

No que diz respeito ao Promed e ao Projeto Alvorada, Lodi (2007, p. 3) afirma que

o Promed e o Projeto Alvorada, por si só, não foram formatados para dar respostas a todos os problemas inerentes ao ensino médio. Além de não atenderem satisfatoriamente à considerável demanda, apesar da significativa expansão dos últimos anos, esses Programas conviveram com muitas dificuldades relativas aos procedimentos de planejamento e execução dos recursos, via convênios, fazendo com que os resultados dos investimentos ficassem aquém das expectativas e das necessidades dos sistemas estaduais de ensino.

Percebe-se, mais uma vez, que o governo federal viabiliza projetos e programas pontuais com características assistencialistas, buscando resolver os problemas da educação, como se as suas implicações estivessem desconectadas da conjuntura econômica, política e social do sistema capitalista de produção.

Portanto, o governo Fernando Henrique Cardoso continuou mantendo políticas focalizadas, privilegiando a estabilidade monetária em detrimento do desenvolvimento econômico, com ênfase na privatização de empresas estatais.

Para isso, definiram-se diretrizes, dentre elas, aquelas voltadas à educação profissional e ao ensino médio.

Nesse contexto de reformas e de implementação de Programas, Projetos e Planos, o governo federal implementou, em 2001, o Plano Nacional de Educação⁵⁶ (PNE) respaldado pela Lei nº 10.172, definindo metas e os meios a serem alcançados no prazo de dez anos, envolvendo os níveis e modalidades de ensino. Pinto (2002, p. 121), ao analisar o PNE, identificou a “falta de explicitação, em suas metas quantitativas, da parcela que caberia ao Poder Público cumprir”, constituindo-se, dessa forma em um grave problema.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: DIRETRIZES POLÍTICAS RELATIVAS AO PERÍODO 2003-2008

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao assumir o Poder Executivo, em 2003, declarou que a educação seria tratada como prioridade de governo e condição para a cidadania, inclusão social, sinalizando, assim, horizontes distintos daqueles vivenciados pela população no governo anterior.

No seu programa de governo, ficou notória a vontade política de mudar o Brasil. Para isso, se fazia necessário enfrentar o problema das desigualdades sociais, eliminar a fome e a miséria, assumindo, assim, compromissos que, na realidade, eram basicamente sociais.

Nessa perspectiva de mudança e de continuidade, apresentou o documento intitulado *Uma escola do tamanho do Brasil*⁵⁷, o qual explicita a

⁵⁶ A elaboração de um novo PNE com vigência de 2011 a 2020 foi discutida na Conferência Nacional de Educação (Conae) realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília que teve como tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. O MEC pretende enviar o projeto de lei do Plano ao Congresso ainda neste semestre, para que seja aprovado até o fim de 2010. Da Conae, devem ser incorporadas propostas como diretrizes para planos municipais e estaduais de educação, padrões de investimento por aluno e regulamentação de um sistema nacional articulado (BRASIL, 2009b).

⁵⁷ “O documento intitulado ‘Uma escola do tamanho do Brasil’ (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002) é dividido em tópicos como a democratização do acesso e garantia de permanência, a qualidade social da educação, a valorização profissional, o regime de colaboração entre os governos e gestão democrática, e os vários níveis e modalidades de ensino e o financiamento do ensino. A exemplo, de tantos outros programas de governo, este é bastante genérico com relação ao financiamento da educação superior ou da educação em geral, impossibilitando, assim, qualquer cobrança posterior” (DAVIES, 2004, p. 151).

necessidade efetiva do direito à educação, principalmente, garantindo mais vagas nas escolas para a população desfavorecida economicamente e colocando a educação no centro das prioridades, em termos de política pública.

Esse governo, contudo, complementa algumas metas do governo anterior, como, por exemplo, a expansão do empresariamento da educação superior, seguindo orientações dos organismos internacionais e as determinações do mercado, possibilitando a Boito Júnior (2003, p.1), afirmar que “[...] o novo governo, de modo surpreendente para muitos observadores, não só está mantendo os pilares do modelo capitalista neoliberal dependente, como está aprofundando alguns aspectos desse modelo [...]”.

Com base nessa visão, o governo procura, seguramente, dar prosseguimento e/ou implementar determinados programas sem considerar, efetivamente, a educação como política pública social, visualizando, no seu primeiro mandato (2003-2006), a implementação de políticas focalizadas, emergenciais mediante uma política monetarista e fiscal. Na opinião de Kuenzer (2007, p. 499):

A análise das políticas e propostas de educação profissional, implementadas nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva mostra que elas não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e sociedade civil, que devem se dar através das parcerias com os setores público e privado.

No entanto, supõe-se que esse governo apresenta alguns elementos de ruptura em relação ao seu antecessor, não vinculando meramente as ações do governo, em termos de educação ao ensino fundamental, mas compreendendo que há interligação entre todos os níveis de ensino, apesar do financiamento destinado às escolas ainda ser limitado para todos os níveis e modalidades de ensino.

Apesar disso, a sua política educacional está subordinada às diretrizes do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial. Efetivamente, a educação profissional ainda não é tratada como política pública⁵⁸. Garcia e Lima Filho (2004)

⁵⁸ Compreende-se que uma política pública deve ser formulada com o objetivo de atender, sobretudo, às necessidades daqueles que vivem do trabalho. De acordo com Boneti (2007, p. 74): “[...] é possível entender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública em uma realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa”.

argumentam que o primeiro desafio para a democratização da educação profissional é considerá-la como política pública estratégica, integrada ao sistema nacional de educação, centrada numa gestão profissional e política, articulada a projetos estaduais e regionais.

Dentre os objetivos para a implementação de uma política pública nacional de educação profissional, faz-se necessário, segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2007, p. 216):

Constituir uma rede pública de educação profissional incluindo a criação de Centros Públicos de Formação Profissional que sejam opção de educação profissional para as pessoas na etapa escolar de nível médio; articular a política nacional de formação profissional com a política nacional de geração de emprego, trabalho e renda; mobilizar consórcio de financiamento para implementação da política nacional de educação profissional; fortalecer a rede de escolas técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, disponibilizando-lhes recursos humanos e materiais adequados.

Apesar de ainda não ter avançado nessa direção, o governo, para atender a compromisso de campanha eleitoral, assumiu, junto a educadores e entidades representativas dessa categoria, a revogação do Decreto nº 2.208/97, promulgado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que reavivou a segmentação entre formação geral e técnica.

Dessa ação, resultou, em 23 de julho de 2004, a publicação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2008a) que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB nº 9.394/96 e dá outras providências, tendo em vista atender interesses diversos.

Todavia, o Decreto não contém mudanças significativas quanto à organização das formas de articulação de educação: integrada, concomitante e subsequente. Ao tratar da articulação entre a educação profissional técnica em nível médio e o ensino médio⁵⁹, o artigo 4º, do Decreto nº 5.154/2004, § 1º (BRASIL, 2008a, p. 76), destaca que ocorrerá da seguinte forma:

⁵⁹Em se tratando de política pública, percebe-se que o ensino médio não aparece como uma política fundamental e estratégica, no sentido de ter uma base científica e tecnológica ampla.

I - integrada, oferecida, somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental [...]; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, [...], podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade [...]; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Dessas três formas de articulação da educação profissional técnica em nível médio com o ensino médio, percebe-se que a integrada pode viabilizar a elaboração de um currículo à luz dos princípios da integração entre os conteúdos da educação básica e a formação profissional, pois como afirma Fernandes (2006, p. 101), “são componentes das relações sociais concretas em que os alunos estão inseridos [...]”.

A forma concomitante pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, favorecendo, inclusive, o seu desenvolvimento em mais de uma instituição de ensino, dificultando, assim a busca pela construção de uma formação integral na teoria e na prática.

Considera-se, também, que a abrangência da forma subsequente, apresenta o mesmo sentido contemplado na Portaria nº 646/97 (BRASIL, 1998c), documento revogado pelo atual governo, decisão politicamente correta, uma vez que tendia a extinguir a oferta de matrículas no ensino médio na rede federal de educação profissional.

Diante disso, o Decreto nº 5.154/2004 gera a possibilidade da integração curricular entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio⁶⁰ no sentido de buscar a unidade entre a concepção e a execução, apesar de estar inserido em um modelo de sociedade, de educação e de escola capitalista.

⁶⁰ O documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica elaborado, em abril de 2004, e publicado pelo MEC antes da promulgação do Decreto nº 5.154/2004 definiu como um dos pressupostos específicos para a Educação Profissional e Tecnológica, “a articulação da educação profissional e tecnológica com a educação básica. Enfatiza que essa articulação deve adquirir características humanistas e científico-tecnológicas condizentes com os requisitos da formação integral do ser humano. Incorpora o termo tecnológica à educação profissional, destacando como um dos seus objetivos primordiais permitir ao futuro profissional desenvolver uma visão social da evolução da tecnologia, das transformações oriundas do processo de inovação e das diferentes estratégias empregadas para conciliar os imperativos econômicos às condições da sociedade” (BRASIL, 2004a).

Contraditoriamente, o Decreto nº 5.154/2004 coloca essa possibilidade no mesmo nível de relevância das outras formas de articulação, ratificando as determinações do Decreto nº 2.208/97 para a educação dos trabalhadores brasileiros.

É possível visualizar tal possibilidade no Parecer CNE/CEB nº 39/2004 que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio, ao destacar que a indicação do ensino médio integrado, nos termos do Decreto nº 5.154/2004, não representa, em nenhuma medida, que essa forma de articulação deva ser priorizada, por apresentar, de certa forma, implícita a proposta de formação integrada quanto aos seus princípios.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 apresenta inconsistência em afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, inclusive as que tratam da Educação de Jovens e Adultos não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em vigência. Esse Parecer propõe alterações básicas, como: “[...]. Inclusão de um § 3º no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, explicitando o exato significado do § 2º do mesmo Artigo; alteração da redação do Artigo 13, da Resolução CNE/CEB nº 3/98 [...]” (BRASIL, 2008c, p. 151). Ao mesmo tempo, pretende reinstaurar um ensino que propicie também a formação técnica, ao buscar superar a noção de competência que reduz a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas.

Rodrigues (2005, p. 5), ao analisar o Decreto nº 5.154/2004, profere:

[...] o Decreto em tela mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilidade. De fato, o decreto flexibiliza ainda mais as possibilidades de ‘articulação’ entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, já que prevê a possibilidade de uma formação ‘integrada’, além daquelas já arroladas no Decreto 2.208/97, a saber, formação subsequente e formação concomitante. Eis aí o cerne da flexibilidade que busca conciliar alguns dos interesses em conflito desde a decretação do 2.208, em 1997.

É nesse cenário que as finalidades do ensino médio e da educação profissional, expressas na legislação formulada em cada período histórico, sofrem alterações, de acordo com os interesses da classe hegemônica. Isso permite

compreender que não será mediante um decreto que os problemas críticos seculares da educação brasileira poderão ser solucionados.

Evidentemente, a educação profissional técnica integrada ao ensino médio no âmbito do MEC deveria ser coordenada somente por uma Secretaria para facilitar o processo de implementação e avaliação dessa política em nível nacional.

Para ser implementada a integração entre o ensino médio e a educação profissional, Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005, p. 19) indicam que o MEC deveria

[...] encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais coerentemente com a nova concepção. [...] o Ministério deveria fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais [...] a necessária proposição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional [...].

Tais encaminhamentos, como a proposição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional⁶¹, tornam-se necessários para que, inclusive, as instituições de educação profissional possam enfrentar o desafio de sistematizar as suas ações educativas na direção de uma formação integral, humanística, de cultura geral e técnica. Ao mesmo tempo, que procura romper com as dicotomias entre o geral e o específico; o político e o técnico, no sistema capitalista que não vislumbra a integração educação-trabalho-ciência-tecnologia-cultura. Nesses termos, torna-se relevante o acesso e a permanência de todos à escola.

É relevante destacar que, no ano de 2007, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2010c) visando à modernização e à expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional.

Por outro lado, falta ao Decreto nº 5.154/2004, mesmo em se tratando de uma sociedade capitalista, lançar o desafio de uma proposta que busque a escola

⁶¹ Em 2010, o Conselho Nacional de Educação, visando atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, elaborou um Parecer e um Projeto de Resolução que estão em debate no âmbito da Comissão Especial constituída pela Câmara de Educação Básica, em decorrência das alterações promovidas pela Lei nº 11.741/2008 na LDB. Observa-se que esses documentos retomam princípios oriundos da Reforma da Educação Profissional dos anos 1990, contrários à discussão atual sobre o ensino médio integrado que visa à formação humana na perspectiva *omnilateral*, integrando educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

única e politécnica, como almejavam os setores progressistas que apoiaram a eleição do atual governo.

Implementar um currículo, conforme o que recomenda o citado Decreto, implica o reordenamento da estrutura física, pedagógica e de pessoal da Instituição; uma relação não linear da escola com o mundo do trabalho, contudo mediada. Trata-se, também, do governo federal criar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar, em termos econômicos e políticos, esse projeto nas redes de ensino estadual e federal em todo o território nacional.

É imprescindível, pois, a garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas, uma gestão escolar abrangendo desde gestores, docentes e técnico-administrativos habilitados e capacitados para a educação profissional, condições de trabalho dignas, efetivo envolvimento de todos no processo, tendo em vista um horizonte comum. Torna-se necessária a construção do projeto pedagógico de forma coletiva, a existência de estrutura física bem instalada, bibliotecas com acervos atualizados, laboratórios e oficinas em constante atualização, busca de diálogo com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares e um plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos.

Para efetivar essas propostas, o Estado brasileiro precisa investir recursos de forma permanente, dando garantia orçamentária e continuidade que permitam a oferta pública, gratuita e de qualidade do currículo integrado que foi implantado em alguns Cefets, no ano de 2005, e que ainda se encontra em fase de expansão nas redes de ensino dos Estados. Nesse sentido, faz-se necessário aumentar o percentual do produto interno bruto ultrapassando os 4,4% atuais que, na concepção de Saviani (2007), deveria atingir 8%. Isso seria um grande trunfo, uma vez que, segundo Saviani (2007, p. 1254),

[...] se dobrássemos o percentual do PIB, haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. [...] estaríamos em condições de equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes [...].

Tal afirmação se configura como condição *sine qua non* para a educação brasileira, como direito de todos, condição da cidadania e democracia efetivas. Isso implica vontade política, efetivamente, para alocação, aplicação e administração corretas de recursos pelas esferas governamentais.

Além disso, em se tratando do ensino médio, há necessidade de um novo sentido e de uma identidade para buscar romper com o problema histórico de indefinição para que e por que foi criado.

Para a implementação da Educação Profissional, como formação integrada e humanizadora, Ciavatta (2005, p. 98) apresenta alguns pressupostos:

- a) [...] existência de um projeto de sociedade [...];
- b) manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades;
- c) a adesão dos gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica;
- d) articulação da instituição com os alunos e os familiares;
- e) o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa;
- e) resgate da escola como lugar de memória;
- f) garantia de investimentos na educação.

Quanto à possibilidade da oferta dessa educação em um mesmo curso com currículo próprio articulado organicamente e estruturado, como uma proposta de totalidade de formação, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 procura explicar a articulação, mas o seu relator esqueceu de apresentar uma concepção adequada do conceito de educação profissional integrada ao ensino médio.

Essa articulação estaria mais bem respaldada, caso estivesse apoiada nas ideias de Gramsci (2006) quando destaca que a escola, ao unificar trabalho, ciência e cultura, será, necessariamente, ativa e articulada ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento; sua finalidade é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva às capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou exercer o controle social sobre os dirigentes. Deverá ser educado tanto para as atividades intelectuais como para as instrumentais, pois, de acordo com Gramsci (2006, p. 36),

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Apreende-se que essa escola, defendida por Gramsci (2006), integra a profissionalização e a formação humana integral que poderá reunir, como, por exemplo, a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o industrial. Isso significa uma escola de natureza científico-tecnológica para todos.

Entretanto, a referida escola ainda não encontra materialidade na sociedade brasileira, que se estrutura sobre a contradição capital/trabalho e, conseqüentemente, uma estrutura econômica e social desigual, em termos de renda, inclusive, e até mesmo de trajetórias escolares. Isso contribui para que os jovens das classes populares procurem se inserir no mundo do trabalho durante o seu processo de formação na educação básica.

Além disso, o capital prioriza a polivalência em detrimento da politecnia, processo sempre em construção que abrange o domínio dos fundamentos científicos, tecnológicos, culturais e éticos, essenciais ao desenvolvimento da criatividade, do pensamento autônomo e crítico dos indivíduos.

Uma das alternativas contrárias à polivalência é a organização curricular que integra a formação aos princípios estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, haja vista em termos educacionais, a politecnia exige uma nova função social da escola, um novo conceito de ensinar, aprender, definição de tempo e de espaço, conseqüentemente, articulando a teoria à prática e tomando o trabalho como princípio educativo⁶².

Num primeiro momento, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto [...]. Num segundo sentido, o trabalho como princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente

⁶² “Tomar o trabalho como princípio educativo numa sociedade capitalista não significa a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do próprio capitalismo, por outro lado, a construção de políticas que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho, isto é possível pela própria contradição, considerado os limites e possibilidades da escola” (GARCIA, 2009, p. 65).

produtivo [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho, ou seja, o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p.12).

Inserido nesse ensino, encontra-se o conceito de *omnilateralidade* formulado e desenvolvido por Marx e Engels (2006) e retomado por Gramsci (2006), que faz referência à realização/emancipação do homem por meio do trabalho. Corresponde à concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, por meio de um processo educativo que privilegie a formação científica, a política e a estética. De acordo com Manacorda (2007, p. 89, grifo nosso),

a *omnilateralidade* é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Desse modo, tal concepção que compreende todas as dimensões do ser humano para se alcançar o desenvolvimento integral do trabalhador também não é viável aos interesses dos representantes do capital. Contudo, faz-se necessária a implementação de um projeto pedagógico descomprometido com as determinações exclusivas do capital.

Nesse contexto, torna-se relevante o papel que deve ser exercido pelo MEC, como demonstra Ciavatta (2005, p.102) “na orientação e apoio dos projetos de formação integrada, visto que a educação é um recurso importante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país”. Além disso, para a compreensão que homens e mulheres são seres histórico-sociais, assim como o trabalho e a pesquisa são princípios educativos.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO PERÍODO 2006-2008: POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS

Dando prosseguimento à concretização de suas ações, o governo federal revogou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), de 1996 e aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), de 2006, considerado pelo governo como uma *política de inclusão educacional*. Contudo, o Fundeb faz referência à Educação Profissional, limitando-se em termos de definição custo-aluno-ano. Oliveira, R. (2008, p. 91), compreende que

[...] não se pode desconhecer que o atual governo resgatou a possibilidade da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e aponta para um maior investimento no Ensino Médio e na Educação Profissional, via aumento do número de escolas técnicas federais. Como muitas dessas instituições devem prover o Ensino Médio e a Educação Profissional integrados, haverá um pequeno aumento do investimento do governo federal em ambas as modalidades de ensino [...].

Pressupõe-se que os recursos destinados à educação profissional, integrada ao ensino médio, ainda são insuficientes para garantir a expansão e manutenção dessa oferta de ensino, principalmente, na esfera estadual de ensino, além da garantia do acesso, da permanência e conclusão com qualidade.

Tais recursos destinam-se a atender estudantes que concluíram a educação básica no tempo previsto e àqueles que serão atendidos por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Esse Programa foi promulgado pelo Decreto nº 5.487/2005⁶³, ora revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006⁶⁴, que amplia a abrangência do

⁶³ Instituiu, no âmbito das Instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

⁶⁴ Por meio desse Decreto, foi Instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Proeja ao contemplar um programa nacional de integração da educação básica à educação profissional. Esse documento (BRASIL, 2007c, p. 37) traz como princípios:

O respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm ocupado com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa [...]; as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana [...].

O documento do Proeja, ainda, contém elementos de uma educação integral que devem ser materializados em um currículo na perspectiva da integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. No entanto, a sua operacionalização enfrenta desafios pedagógicos e operacionais⁶⁵ quanto à implementação do currículo na perspectiva integrada, que envolve, inclusive, a reorganização da prática docente considerando as especificidades dos estudantes da educação de jovens e adultos. Acredita-se, portanto, que um dos desafios do Proeja é se constituir uma política pública.

Em se tratando de ações desse governo e considerando as restrições dos recursos financeiros destinados à educação profissional, encontra-se em trâmite no Congresso Nacional um Projeto de Lei que objetiva a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (Fundep), Projeto de Lei nº 274/2003, de autoria do Senador Paulo Paim, do PT-RS. Alterado com as emendas do relator, esse Projeto preconiza no artigo 2º, que

os recursos do Fundep serão aplicados, prioritariamente, em: I - construção, ampliação e reforma de edificações e instalações de centros de educação profissional; II - aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão; III - aquisição de materiais didáticos; IV - capacitação de docentes e pessoal técnico-administrativos; V - prestação de serviços de consultoria para a realização de estudos nas áreas técnico-pedagógica, de gestão e industrial (PAIM, 2007, p. 99).

⁶⁵ A Coordenadora Geral da Especialização Proeja, do polo do Rio Grande do Norte, com base em informações obtidas junto aos Coordenadores Nacionais da Especialização Proeja, informou que esse Programa enfrenta desafios pedagógicos e operacionais pela falta de: a) condições para que a integração se efetive nas escolas; b) clareza dos professores do que seja o currículo integrado; c) formação dos professores na educação de jovens e adultos (BARACHO, 2010).

Esses recursos almejados pelo Fundep, possivelmente, serão oriundos da manutenção das atuais fontes de financiamento e criação de outras extraídas de fundos e programas existentes. No entanto, a sua implantação não impedirá que as matrículas dos cursos profissionais em escolas públicas sejam, também, contempladas pelo Fundeb, cuja responsabilidade devem incidir os encargos básicos de manutenção do ensino médio, principalmente da remuneração dos professores.

Supõe-se que a aprovação desse Fundo contribuirá, de certa forma, para o funcionamento das instituições de educação profissional, em termos de formação continuada dos trabalhadores e, em particular, da educação profissional integrada ao ensino médio por alocar e prever recursos, apesar de, segundo Frigotto (2007, p. 1148) “[...] não representar acréscimos substantivos do fundo público na educação profissional”.

Ressalta, ainda, Frigotto (2007, p. 1148) que “[...] pressupõe a existência permanente de um fundo garantido na Constituição para esse fim, que inclua, mas vá além do Fundo de Desenvolvimento do Ensino profissional e de Qualificação do Trabalhador (FUNDEP)”.

Enquanto isso, o governo instituiu, pela Lei 11.180, de 23 de setembro de 2005, o Programa Escola de Fábrica (BRASIL, 2008d), definido como de inclusão social, com a finalidade de dar oportunidade de iniciação profissional para jovens de baixa renda, utilizando o apoio de empresas preocupadas em aliar responsabilidade social e formação de trabalhadores qualificados à criação de um ambiente escolar no próprio espaço da empresa. Essa ênfase dada pelas empresas ao social e ao educacional inscreve-se no interesse pela isenção fiscal, redução de impostos e pulverização de investimentos públicos em educação.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1102) ao analisarem o Programa Escola de Fábrica e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) criado em 2005, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva como parte das políticas públicas para a juventude, destinado a jovens de 18 a 24 anos⁶⁶ que se encontravam fora do mercado formal de trabalho e

⁶⁶ Para ampliar o atendimento a esse público, foi lançado, em 2007, o Projovem Integrado, que surgiu da união de programas que atendiam à juventude: o Projovem (da Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República); Agente Jovem (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome); Saberes da Terra e Escola de Fábrica (Ministério da Educação); Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude (Ministério do Trabalho e Emprego).

que tivessem concluído a quarta série (atual 5º ano) e não tivessem concluído a oitava série do ensino fundamental (atual 9º ano), consideram que

Sendo ambos os programas dirigidos aos desempregados ou aos alunos de escolas públicas, com vistas à inserção profissional, o que os caracteriza é a falta de integração com outras políticas como a de inserção profissional e de melhoria das rendas das famílias. Destacamos políticas de inserção somente a preparação profissional.

Em face dessa afirmação, a qualificação profissional é adotada como política compensatória. Mais uma vez os recursos públicos são repassados à iniciativa privada, nesse caso, pelo Programa Escola de Fábrica que utiliza, na prática, a concepção de formação no sentido de aquisição de mão de obra barata ajustada às demandas das empresas e ao aumento do capital.

Ao se referir ao ProJovem, (KUENZER, 2010) chama atenção para uma característica dos programas do governo Lula: a organização em redes sociais, uma das estratégias de gestão demandadas pelas parcerias público-privadas, tendo em vista a unidade programática e autonomia de execução pelas unidades consorciadas.

Percebe-se, mais uma vez, a implementação de um Programa, de caráter emergencial e assistencialista que busca amenizar problemas estruturais crônicos, por meio da oferta de curso em nome da inclusão social, que não substitui “políticas públicas, políticas de Estado com sustentação em legislação específica, base orçamentária e garantia de continuidade” como afirma Ciavatta (2010, p. 163).

Nessa trajetória que contempla um conjunto de ações governamentais fragmentadas em uma diversidade de programas e projetos relativos à educação profissional, como afirmam Grabowski e Ribeiro (2010), o Ministério da Educação buscando a implementação da educação profissional ao ensino médio, promoveu

O Projovem Integrado entrou em vigor em 2008, passando a atuar com a modalidade Projovem Urbano (o antigo Projovem original), Projovem Campo (Ministério da Educação); Projovem Adolescente (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) e Projovem Trabalhador (Ministério do Trabalho e Emprego). A faixa etária atendida passou para 15 a 29 anos, unificaram o auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 100,00 (cem reais) e a gestão do programa passou a ser compartilhada por esses ministérios sob a coordenação da Secretaria Nacional da Juventude.

seminários junto aos Estados, conferências de educação profissional e tecnológica em nível estadual e nacional.

Desse modo, foram realizadas Conferências de Educação Profissional e Tecnológica em vinte e seis Estados, no ano de 2006, envolvendo representantes das redes estaduais, municipais e privadas, organizações não-governamentais e sindicais, bem como educadores e estudantes.

A I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica ocorrida, em novembro de 2006, representou um marco na história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Nessa Conferência foram aprovadas deliberações em torno de questões para o desenvolvimento da mencionada Educação⁶⁷, promovendo um amplo debate e disputa, principalmente, em torno do financiamento da educação profissional entre os profissionais do Sistema S e os profissionais de instituições públicas de educação profissional que defendem uma política nacional de educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Nesse cenário de busca por mudanças, o MEC retomou a discussão sobre o aprofundamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, levando em consideração documentos escritos preliminarmente por grupos de trabalho compostos por professores de cada disciplina do ensino médio e representantes de diversos Estados do país. A partir daí, realizou um seminário em cada uma das regiões geográficas do país e um seminário nacional contando com a participação de educadores da esfera estadual, representantes de universidades e de alunos.

Com base nesses seminários, foi publicado um documento intitulado Orientações Curriculares para o Ensino Médio em 2006, contendo referências e reflexões para subsidiar a proposta de trabalho docente por área de conhecimento. Além disso, aborda questões referentes ao currículo escolar e a cada disciplina considerada como conhecimento científico que contribui para a construção do saber escolar. No entanto, os seus princípios não diferem daqueles que nortearam os documentos anteriores.

⁶⁷ O Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (Conae) contempla no eixo Justiça Social, educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade à existência de correlação com propostas aprovadas na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, como por exemplo: “Consolidar a oferta do nível médio integrado ao profissional, bem como a oferta de cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciatura” (BRASIL, 2010, p. 113).

Por outro lado, o governo federal exigiu dos Estados que possuem rede de ensino médio ou de educação profissional em nível médio, a assinatura do documento Compromisso Todos pela Educação em 2006, movimento lançado por um grupo de empresários e capitalizada pelo MEC, como afirma Savianni (2007, p. 1243).

Apresentando como iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Dessa iniciativa, pressupõe-se o interesse pelo ajuste dos processos formativos às demandas de mão de obra exigidas pelas empresas ainda que, mesmo diante da dimensão de qualquer Programa, haja necessidade de revisão da função da escola a que se destina, condições para a sua oferta e discussão dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico da própria Instituição.

Como forma de implementar a política de educação básica e superior, além de inserir a sociedade como co-participante responsável, o MEC lançou, na mídia, em 15 de março de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) embasado na pedagogia de resultados e no limite do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

Assim, configura-se, como afirma Saviani (2007), em um programa de ação composto de metas, elaborado de forma desvinculada com o disposto no Plano Nacional de Educação vigente, ao mesmo tempo, visando agir e resolver problemas relativos à qualidade do ensino da educação básica, apoiando-se em dados estatísticos e recursos constitutivos do Fundeb.

Nesse novo contexto, o governo federal, ao enfatizar que o PDE integra todos os níveis e modalidades educacionais em uma unidade geral de forma sistêmica, assume plenamente que esse Plano pretende responder ao grande desafio das desigualdades sociais e regionais mediante uma conexão entre as

dimensões educacional e territorial. Mais uma vez, é dada ênfase à educação como se fosse exclusivamente a propulsora do crescimento do país.

Um dos propósitos do Plano de Desenvolvimento da Educação para a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica é a sua expansão⁶⁸ no sentido de abrangência de todo o território nacional. Para isso, o PDE (BRASIL, 2007b, p.33) ressalta que

[...] exige um novo modelo de atuação, que envolva o desenvolvimento de um arrojado projeto político-pedagógico, verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública.

Nessas circunstâncias de implementação, em 2007, o MEC apresentou um Programa de financiamento e assistência técnica, denominado Brasil Profissionalizado, visando fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Tal iniciativa prevê 900 milhões para o período (2008-2011). A meta do Ministério consiste em matricular 800 mil alunos, capacitar 14 mil professores e construir 2.500 laboratórios.

Com o Programa Brasil Profissionalizado, o Ministério da Educação se compromete a oferecer aos Estados assistência financeira e técnica, como por exemplo, em termos de obras, gestão, formação de professores, práticas pedagógicas, infraestrutura, cabendo aos Estados e Municípios a oferta de novas matrículas gratuitas, com qualidade e eficiência de educação profissional em sua rede.

No que se refere à situação do Estado do Rio Grande do Norte no Programa Brasil Profissionalizado, Moreira (2010) afirma

⁶⁸ Essa expansão está garantida pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia que nascem com 168 *Campi* e chegarão a 2010 com 311. No mesmo período, as vagas serão ampliadas de 215 mil para 500 mil ao serem oferecidas: a) metade para o ensino médio integrado; b) 30% para os cursos de engenharias e bacharelados tecnológicos; c) 20% serão reservadas a licenciaturas em ciências da natureza; d) serão incentivadas as licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de mecânica, eletricidade e informática (BRASIL, 2008e).

Em 2008, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte aderiu a esse Programa. Diante disso, o Estado irá oferecer até 2011, cursos técnicos profissionalizantes em 75 escolas do ensino médio integrado que serão contemplados inicialmente com ações de infraestrutura física (reforma e ampliação de prédios escolares e equipamentos dos laboratórios científicos e tecnológicos, além da construção de 10 Centros de Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação à contratação de professores para as disciplinas específicas, Moreira (2010) afirma: “O governo do Estado está encaminhando para a Assembleia Legislativa documento, objetivando normatizar o processo de contrato temporário de profissionais de área técnica para atender a demanda do Programa no Estado”.

Diante do exposto, afirma-se que a realização de concurso para professores permanentes das disciplinas das áreas específicas da educação profissional constitui-se uma das condições para implementação do currículo na perspectiva integrada. Nesse sentido, torna-se inviável a contratação temporária, uma vez que, após dois anos de contrato, há interrupção do trabalho didático-pedagógico que os professores vinham desenvolvendo.

Concorda-se com Moura (2010, p. 77, grifo nosso) quando diz que

[...] por se tratar de mais um programa, não são poucas as limitações para que as ações dele decorrentes possam converter-se efetivamente em política pública educacional.[...]. Como não há, em vários estados, a decisão política de implantar o ensino médio integrado como política pública, várias unidades federadas apresentaram e tiveram aprovados os projetos, mas não estão constituindo os respectivos **quadros efetivos dos docentes** necessários ao adequado funcionamento dos cursos.

Esse depoimento expressa limitações no processo de execução do Programa Brasil Profissionalizado que envolvem a falta de vontade política de dirigentes. Além disso, supõe-se que a forma de financiamento do Programa não garante a resolução de problemas a médio e longo prazos.

Além disso, o governo federal implementou o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), por meio do Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007, “com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e de

democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País” (BRASIL, 2007a, p. 217).

Nesse caso, entende-se que a educação a distância pode ser inviável à formação de técnicos, mas relevante em cursos de pós-graduação por buscarem o aprofundamento de conhecimentos.

Com relação a outra ação do MEC, foi publicado um documento-base intitulado Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, em dezembro de 2007. Esse documento, divulgado após três anos da publicação do Decreto nº 5.154/2004, evidencia a necessidade de uma política pública de integração do ensino médio à educação profissional, fornecendo subsídios aos sistemas de ensino e instituições no processo de implementação e de avaliação dessa forma de articulação.

Esse intervalo de tempo entre a publicação do Decreto nº 5.154/2004 e a publicação do documento-base intitulado Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio demonstra a falta de prioridade do governo federal para implementação dessa forma de articulação de ensino nas instituições da rede estadual e federal, a qual exige também preparação, acompanhamento e avaliação, além de vontade política voltada ao bem comum.

Nesse contexto, balizado pelo discurso governamental da necessidade de mudanças na política educacional brasileira, o governo federal promulgou a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008e), promovendo alterações, como por exemplo, no Título V da LDB nº. 9.394/96, mudando dispositivos do Artigo 36 e criando a seção IV-A⁶⁹ que trata da educação profissional técnica em nível médio inserindo inclusive as suas formas de articulação com o ensino médio.

Posterior a essa ação, após quatro anos da publicação do Decreto nº 5.154/2004, o MEC publicou o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos em 2008, cabendo às instituições de educação profissional fazerem a adequação dos seus cursos, tendo, como parâmetro, esse documento e as necessidades locais. Para cada perfil de formação, sintonizado com o mundo do trabalho, o catálogo apresenta uma descrição do curso.

⁶⁹ A Seção IV-A incluída faz parte da Seção IV que se refere ao Ensino Médio. O Capítulo III passou a denominar-se Da Educação Profissional e Tecnológica, podendo os cursos serem organizados por eixos tecnológicos.

Ainda no ano de 2008, ocorreu a transformação da maioria dos Cefets em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por força da Lei nº. 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-Cefet-RJ e de Minas Gerais-Cefet-MG⁷⁰; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Para o governo federal, a criação desses Institutos se constitui um dos pilares de sua política ao enfatizar que

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. Nesse sentido, os Institutos Federais devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação (BRASIL, 2008e, p. 22).

Nesse caso, o governo federal dá grande ênfase à atuação dos Institutos no sentido do desenvolvimento local e regional⁷¹. Acredita-se que, de forma isolada, esses Institutos não atingirão esse objetivo almejado pelo governo federal, mas, por meio de cooperação técnica e pedagógica com as Universidades públicas e a rede estadual e municipal de ensino, poderão contribuir para tal desenvolvimento, desde que não subordinem a educação profissional e tecnológica aos interesses imediatos e estritos do mercado.

Dando continuidade à efetivação de ações direcionadas à educação profissional, o governo federal assinou Decretos,⁷² em 2008, alterando os

⁷⁰ O Cefet-RJ e o Cefet-MG não aceitaram transformar-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, pois almejam transformar-se em Universidade Tecnológica.

⁷¹“No documento intitulado Concepção e diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia publicado em junho de 2008, o Ministério da Educação/SETEC afirma que: [...] cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região onde está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda” (BRASIL, 2008e, p. 25).

⁷² O Decreto nº 6.632, de 5 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao regulamento do Serviço Social do Comércio (Sesc), aprovado pelo Decreto nº 61.836, de 5 de dezembro de 1967. O Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao regulamento do

regimentos dos serviços do Senai, Sesi, Senac e Sesc, visando ampliar a gratuidade e o número de vagas em cursos técnicos de formação inicial e continuada, oferecidos em módulos com carga horária mínima de 160 horas/aula, destinados a estudantes e trabalhadores de baixa renda, empregados ou desempregados de todo o Brasil.

Nesse sentido, a qualificação vai acontecendo conforme a necessidade e as demandas do mercado de trabalho. Gradualmente, as instituições terão que aumentar o percentual da sua receita líquida dedicado para vagas gratuitas de formação técnica até 2014. Pelo acordo, o valor destinado à aplicação em vagas gratuitas deve alcançar, em 2014, R\$ 4,8 bilhões. Em relação a essa previsão, Grabowski e Ribeiro (2010, p. 283) comentam:

[...] o acordo com o Sistema S, previsto para ser integralizado em 2014, não altera a estrutura e oferta nem de financiamento público e gratuito da aprendizagem. Obras e planos que não se efetivam num determinado tempo social e político não transformam a realidade que se propõem. A educação brasileira acumulou muitos exemplos de iniciativa que não passaram de boas intenções e nenhuma efetividade.

Ainda dizem que “o Sistema S arrecada hoje mais de R\$ 8 bilhões anuais. Dados do MEC indicam que, utilizando R\$ 3,2 bilhões dessa quantia, daria para qualificar 800 mil trabalhadores por ano, em cursos técnico-profissionais de 800 horas” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 282).

Ressalta-se que esses recursos públicos recebidos pelo Sistema S deveriam ser revertidos em função daqueles que necessitam de seus serviços ou aplicados pelo governo em políticas públicas de elevação da educação.

Em face dessas circunstâncias, faz-se necessário destacar que a educação profissional, no sentido de políticas focalizadas que visam, inclusive, amenizar a pobreza, exigem das instituições mudanças nos seus projetos político-pedagógicos, nos planos de curso e na prática docente. Isso resulta, algumas vezes,

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), aprovado pelo Decreto nº 61.843, de 5 de dezembro de 1967. O Decreto nº 6.635, de 5 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), aprovado pelo decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962. O Decreto nº 6.637, de 5 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Regulamento do Serviço Social da Indústria (Sesi), aprovado pelo Decreto nº 57.375, de 2 de dezembro de 1965.

em ajustes e arranjos funcionais, podendo gerar a descontinuidade do trabalho pedagógico para que sejam dadas respostas rápidas à formação do *novo trabalhador competente*. Na concepção de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p.12),

esses programas tomam a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade. Esta deve ser garantida em qualquer idade, integrada a possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituem identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludente.

Diante do exposto, os programas não conseguem contribuir para alterar as determinações estruturais que geram a desigualdade social, além de desconsiderarem que os trabalhadores também necessitam compreender as relações e os vínculos entre os processos econômicos e sociais ocorridos em nível mundial, no Brasil e local.

Portanto, as análises realizadas neste capítulo mostram que o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, ao desconsiderar as particularidades do modelo econômico brasileiro com suas desigualdades e especificidades, propôs mudanças por meio de reformas. Tratou a educação como campo em que se produzem as desigualdades sociais, buscando interiorizar, principalmente nos docentes, conteúdos ético-políticos presentes na nova hegemonia do capital. Além disso, apresentou um discurso paradoxal, ao enfatizar a necessidade de tornar o Brasil mais competitivo, mediante discursos e conceitos híbridos.

De acordo com Oliveira, D. (2009, p. 199), “Muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento [...]”.

Em relação às políticas educacionais implementadas na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, apesar das suas ampliações, não buscaram articular-se a uma intervenção efetiva no processo de transformação social. Contudo, algumas de suas iniciativas apresentam um tratamento diferenciado daquele advindo dos governos de Fernando Henrique Cardoso, como: a integração anunciada pelo Decreto nº 5.154/2004, e, posteriormente, a inclusão orgânica na Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 da educação profissional técnica de nível médio de acordo com a Lei nº 11.741/2008, a ampliação de estratégias para melhoria no financiamento e a expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Todavia, é preciso destacar que os seus programas de cunho socioeducativo não devem ocupar o lugar das políticas públicas de Estado no que diz respeito à educação básica e à educação profissional.

Considerando as análises que vêm ocorrendo nesse estudo, abordando a questão relativa ao processo de acumulação capitalista no mundo do trabalho e na educação, bem como também às Reformas da Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil, esse trabalho tratará, no próximo capítulo, das mudanças ocorridas no Cefet-RN, Unidade Sede Natal-RN referentes à educação profissional e ao ensino médio no período 1998-2008.

3 REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DE ENSINO MÉDIO: OS PROJETOS DO CEFET-RN

[...] a escola profissional não pode se tornar uma incubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (Antonio Gramsci).

No presente capítulo analisam-se as mudanças ocorridas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Rio Grande do Norte, no período de 1998 a 2008, em decorrência de políticas inseridas no contexto de orientações neoliberais, as quais instituíram um novo modelo de organização e gestão da educação, por meio de mais um processo de reestruturação produtiva requerendo das instituições modificações na organização do seu trabalho nos aspectos pedagógicos e administrativos.

Para análise dessas mudanças, toma-se por base, principalmente, a legislação da educação profissional relativa ao período supracitado, os relatórios de gestão, as portarias e as resoluções publicadas pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e, posteriormente, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. No decorrer deste capítulo, são destacadas contribuições de autores que discutem a Reforma da Educação Profissional no Brasil e na Instituição de Ensino-Cefet-RN.

Inicialmente, destacam-se as diretrizes políticas e metas para a educação profissional em nível técnico, bem como para o ensino médio na referida Instituição direcionadas a jovens, adultos e adolescentes, implementadas no período de 1998 a 2002.

Essa Instituição, ao longo da sua história, vem passando por mudanças de nomenclatura, objetivos, função social, forma de gestão e currículo, visando atender às determinações de ordem financeira, legais e pedagógicas permeadas por interesses do sistema de produção capitalista, inclusive, com a necessidade de recontextualizá-las em sua realidade específica. Tais mudanças vêm provocando

alterações em termos quantitativo e qualitativo em sua oferta de ensino nos seus diversos níveis.

Analisa-se o Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional do Cefet-RN, elaborado em 1999, (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999), como instrumento pedagógico contribuindo para a efetivação da separação entre educação profissional e ensino médio. Esse Projeto subsidiou a elaboração dos planos de cursos técnicos na forma sequencial de Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, das Áreas profissionais: Meio Ambiente, Mineração, Turismo e Hospitalidade que serão contemplados nesse trabalho.

Analisa-se, também, as concepções e diretrizes da Proposta Curricular do Ensino Médio, elaborada no ano 2000 (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2000).

Sendo assim, no contexto das análises, situam-se as ações desenvolvidas pelo Cefet-RN na implementação da educação profissional integrada ao ensino médio, no período de 2004 a 2008. Essa Instituição passou a ofertar mais de 30 cursos em suas cinco Unidades de Ensino, em 2008, entre: a) técnicos integrados *regulares* e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; b) técnicos subsequentes para aqueles estudantes que concluíram o ensino médio; c) formação inicial e continuada; d) superiores de tecnologia presenciais e a distância; d) licenciaturas; e) cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Desse modo, focaliza-se o seu Projeto Político-Pedagógico (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004) com princípios e diretrizes voltadas para a integração das ofertas educacionais; os planos de cursos técnicos em nível médio integrados, citados acima. Faz-se referência, ainda, à integração entre educação profissional e ensino médio com seus indicadores definidos pela Instituição, aplicados em 2008.

3.1 AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E DE ENSINO MÉDIO: AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO CEFET-RN (1998-2002)

Neste item, são destacadas ações desenvolvidas pelo Cefet-RN, ao final dos anos de 1990, para se ajustar aos princípios e às diretrizes das Reformas da Educação Profissional de Nível Técnico e de Ensino Médio, culminando com a extinção, em 1997, da Proposta Curricular implementada no ano de 1995 (ETFRN, 1995), quando a Instituição, para atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e ao Decreto nº 2.208/97, elaborou um documento que configurou o período de transição de 1998 a 2002, ou seja, uma adequação que resultou na certificação para os estudantes, em termos de separação do ensino médio da educação profissional.

Considerando o contexto de mudanças impostas pelo governo federal sob as orientações do Banco Mundial — instituição multilateral financeira que propõe medidas de cunho neoliberal e procura adequar a educação às necessidades econômicas — a então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte que atuava, praticamente, nos cursos técnicos em nível médio na Unidade Sede-Natal e na Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró, iniciou, no ano de 1997, o seu processo de crescimento, diversificação e flexibilização da oferta educacional.

Nesse sentido, a ETFRN deu início a uma reestruturação interna, em termos administrativos e pedagógicos, restringindo a sua autonomia como uma das Instituições de educação profissional que proporcionava ao estudante uma formação de caráter humanístico e técnico. Logicamente, tais ações foram decorrentes da promulgação da legislação já citada.

Cumprindo tais determinações legais que atendessem aos princípios da Reforma da Educação Profissional, orientada por pressupostos baseados no pragmatismo, tecnicismo e economicismo, em 1998, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte redefiniu a sua Proposta⁷³ Curricular implementada em 1995,

⁷³ “O Projeto de Reformulação Curricular da ETFRN teve início, em 1988, quando o MEC, por meio da Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica (Semtec) decidiu revisar a parte de formação especial, abrangendo grades curriculares, conteúdos programáticos, perfis profissionais, metodologia, entre outros, sob a coordenação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Tendo em vista a morosidade desse projeto do Cefet/MG, a Direção da ETFRN, em 1993, com a aprovação e o apoio da SEMTEC/MEC, resolveu retomar o processo de reformulação curricular com a participação ativa de todos os segmentos da Escola. O processo de reformulação curricular tomou

rompendo, assim, com a rigidez da estrutura dos cursos técnicos em nível médio, organizados em regime seriado semestral, voltados estritamente para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho.

Essa Proposta Curricular — referência para a Rede Federal de Educação Profissional — contou com o apoio de diversos integrantes da Instituição e visava oferecer uma formação técnico-profissional que privilegiasse a formação integral do sujeito. Objetivava a curto, médio e a longo prazos os seguintes resultados:

a) Uma mudança de postura teórico-prática dos segmentos envolvidos com a formação técnico-profissional, no sentido de superar a dicotomia formação do homem-cidadão/formação do técnico-profissional; b) uma formação técnico-profissional que considere a perspectiva de vinculação entre cidadania e tecnologia; c) um conjunto de estratégias que possibilitem a materialização de padrões de qualidade da gestão educacional e da ação pedagógica, bem como o aprimoramento dos recursos humanos, a partir da implementação da nova proposta curricular (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 24).

Tal Proposta Curricular tinha como princípios norteadores do currículo estruturado por áreas de conhecimento⁷⁴: concepção de educação como instrumento básico do conhecimento; concepção de universalidade de ciência; superação da dicotomia teoria/prática; formação de atitudes e convicções; concepção das relações entre sociedade-trabalho-escola; definição de um projeto pedagógico coletivo; definição de um plano de valorização e capacitação dos educadores da Escola Técnica.

Nessa Proposta, os princípios científicos eram considerados tão relevantes quanto os princípios tecnológicos, como também a formação *omnilateral* que contraria a lógica maior do sistema capitalista. As disciplinas de natureza técnica encontravam-se distribuídas na grade curricular⁷⁵ de forma crescente, a partir do primeiro ano do segundo grau, enquanto que o número de disciplinas de caráter científico decrescia a partir do 2º ano. Tal estrutura curricular possibilitava ao

por referência alguns princípios do planejamento participativo” (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 25).

⁷⁴ Foram criadas as Áreas de conhecimento: Construção Civil, Eletromecânica, Geologia e Mineração, Informática, Serviços (Habilitações: Turismo e Hotelaria) e Tecnologia Ambiental. Uma habilitação especial, Segurança do Trabalho oferecida aos estudantes, caso não optassem por uma habilitação da área de conhecimento em que se encontravam matriculados.

⁷⁵ Termo original utilizado na Proposta Curricular da ETFRN, implementada em 1995.

estudante cursar o 2º grau profissionalizante integrado em quatro anos. No 3º ano, escolheria uma habilitação e cumpriria o estágio no segundo semestre do ano de conclusão do curso.

Apesar do seu caráter inovador, encontra-se, nessa Proposta, a teoria da *taxonomia de Bloom* que, na década de 1950, juntamente com uma equipe multidisciplinar de especialistas de várias Universidades dos Estados Unidos elaborou uma taxonomia que foi utilizada no processo de planejamento e avaliação para a definição de objetivos de ensino e avaliação da aprendizagem, com grande repercussão no Brasil durante o período da ditadura militar.

A desestruturação dessa Proposta e a implantação da Reforma da Educação Profissional, de maneira impositiva, concorreram para criar um impasse tanto para os professores quanto para a equipe pedagógica, uma vez que a Instituição desenvolvia um trabalho didático-pedagógico, com a finalidade de formar o técnico-cidadão para o domínio do saber científico e tecnológico, possibilitando-lhe atuar no sistema produtivo e participando, criticamente, do processo de transformação social em função dos interesses coletivos. Segundo análise de Del Pino (2008, p. 78), a Reforma da Educação Profissional

[...] aprofunda a separação entre a escola e o mundo do trabalho. Separa-se da produção e cada vez mais a formação para a produção separa-se da escola. Ao separar de forma definitiva o ensino técnico do ensino médio, o que o governo faz é impulsionar o caráter capitalista da escola, de reprodução da divisão social do trabalho. É ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras.

Nesse contexto de reforma, a ETRN em via de transformação para Cefet-RN⁷⁶ criou, em 1998, as gerências educacionais, denominação que reduz a gestão escolar à dimensão empresarial. Essas gerências eram vinculadas às diretorias, em substituição às coordenações de ensino.

⁷⁶ A transformação da ETRN em Cefet-RN, por meio de Decreto presidencial s/n, de 18 de janeiro de 1999 permitiu que a Instituição deixasse de atuar, quase exclusivamente, na formação de técnicos de nível médio, e ampliasse a oferta de cursos nos níveis: básico, técnico e tecnológico, além do curso de ensino médio, passando, inclusive, a oferecer cursos de formação de professores e pós-graduação *lato sensu*.

Como decorrência, os professores de formação profissional e das disciplinas de formação geral passaram a integrar as seguintes Gerências na ETFRN-Natal: a) Educacional da Área de Construção Civil; b) Educacional da Área de Eletromecânica; c) de Tecnologia da Informação e Educacional da Área de Informática; d) Educacional da Área de Geologia e Mineração; e) Educacional da Área de Tecnologia Ambiental; f) Educacional da Área de Serviços.

Nessa perspectiva, a escola é concebida como um negócio, suas ações voltam a ter como referência a teoria do capital humano e a gestão por competências. Intensifica-se, a racionalização do custo *versus* benefício. Na compreensão de Paro (1998, p.6),

É necessário desmistificar o enorme equívoco que consiste em pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros em si. O princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora [...].

Nesse contexto de transferência de concepções da administração empresarial para a Escola, as seis gerências educacionais foram organizadas em um nível hierarquicamente inferior ao das diretorias e distribuídas na esfera acadêmica e administrativa.

Sob essa visão economicista de educação, os docentes que atuavam nas denominadas disciplinas de formação geral, lotados nas coordenações de áreas de conhecimento Comunicação e Expressão que agregava os professores de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Artes; Matemática; Química e Biologia; Física; Estudos Sociais, da qual participavam os docentes de História, Geografia e Sociologia, foram distribuídos nas gerências educacionais.

Tal medida ocasionou a desintegração dos docentes do ensino médio que participavam de reuniões pedagógicas semanais conjuntas. Dessa forma, alguns resistiram a essa ação não se integrando a esse novo espaço de discussão da prática pedagógica e discordando da Instituição que alegava a necessidade de integrá-los para que desenvolvessem, junto aos demais docentes, um trabalho interdisciplinar.

No entanto, a interdisciplinaridade não se restringe à busca pela integração de professores, mas, teoricamente, configura-se como um princípio que pretende romper com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização linear-disciplinar. Requer, ainda, a alteração dos tempos, espaços e campos de poder na Escola.

Ainda atendendo às exigências do Decreto nº 2.208/97 e da Portaria nº 646/97⁷⁷, em 1998, a ETFRN implementou um currículo transitório que apresentava uma adaptação da proposta curricular implementada em 1995. A Escola decidiu que os princípios norteadores do currículo, implementados em 1995, permaneceriam em vigor, até que fossem elaborados o projeto de reestruturação curricular da educação profissional e a proposta curricular do ensino médio. Os estudantes do currículo extinto passaram a ter duas matrículas, conseqüentemente, duas certificações: a) ao término do 3º ano, recebiam um certificado de conclusão do ensino médio; b) ao final do 4º ano, a certificação de técnico.

Assim, iniciou-se a efetivação do processo de separação do ensino médio da educação profissional em nível técnico, constituindo-se um obstáculo para a inter-relação entre a ciência, a cultura e as relações sociais no processo de formação profissional.

A ETFRN atendeu a três categorias de estudantes como consequência da citada legislação: a) oriundos do Programa de Preparação para Ingresso no Ensino Técnico da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (Pró-Técnico)⁷⁸; b) exame de seleção geral; c) os que ingressavam via exame de seleção por meio do Convênio firmado entre a ETFRN e a Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado do Rio Grande do Norte (SECD/RN), os quais cursaram o ensino médio em duas escolas do Estado localizadas em Natal e Mossoró, além de terem disciplinas de formação profissional na Instituição.

Esse Convênio celebrado entre a ETFRN e a SECD/RN teve duração de quatro anos, a partir de 1º de janeiro de 1998. Dentre as obrigações das convenientes, competia à Secretaria disponibilizar 520 vagas anuais em escolas da

⁷⁷ Documentos analisados no capítulo 2 deste trabalho.

⁷⁸ O Pró-Técnico foi criado, em 1978, por meio de convênio assinado entre a ETFRN e o Serviço Especial de Bolsas de Estudo (Pebe), Órgão do Ministério do Trabalho. Era um Programa destinado a estudantes recrutados entre trabalhadores sindicalizados e seus dependentes, que estivessem cursando ou tivessem concluído a 8ª série do 1º grau. As aulas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais eram ministradas de forma presencial. Ao final do ano, os quinze estudantes que conseguiam melhor classificação ingressavam na ETFRN sem fazer o exame de seleção.

rede estadual de ensino médio, sendo 400 vagas em Natal-RN e 120 em Mossoró-RN, para projeto de oferta de educação profissional em concomitância com o ensino médio. Dentre as várias atribuições, cabia à ETRN: oferecer aulas de reforço nas disciplinas de educação profissional, por meio dos centros de aprendizagem; emitir certificação ao final do nível técnico e certificações parciais após a aquisição de competências; encaminhar para o estágio orientado da profissão (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1997).

Portanto, esse Convênio seguia a determinação da Portaria nº 646/97 que permitia no seu art. 2º, inciso I, o incremento da matrícula na educação profissional, inclusive, mediante cursos técnicos concomitantes com o ensino médio para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino. Esses estudantes do Convênio tinham que dispor de dois horários. Um voltado para as aulas relativas ao ensino médio; e outro para as disciplinas da educação profissional, o que demandava um tempo maior para conclusão do curso, cinco anos em vez de quatro, como previa a Proposta Curricular, elaborada pela ETRN em 1995. Nesse sentido, a inexistência da integração entre a formação geral e a educação profissional em um mesmo turno de ensino é assim analisada por Lima Filho (2003, p. 39):

Uma concepção pedagógica academicista que contribui para elevar os índices de evasão e exclusão escolar, na medida em que obriga uma dupla jornada escolar especialmente aos jovens das camadas mais pobres da população. Impossibilitados de cumprir dupla jornada escolar, muitos adolescentes e jovens trabalhadores são forçados a fazer uma cruel opção: frequentar apenas o ensino médio, e ter ainda mais dificultado o seu acesso necessário ao trabalho, uma vez que não obtiveram uma mínima formação profissional, exigida nos dias atuais de mercado competitivo ou frequentar apenas alguns cursos profissionalizantes [...].

Considerando a necessidade de cumprimento de uma dupla jornada de estudos, o Convênio celebrado entre a ETRN e a SECD/RN ofereceu 25% das vagas para cursos técnicos na forma concomitante. Entretanto, esse Convênio apresentou problemas, em termos operacionais, ocasionando a sua não renovação.

A posteriori, com o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), as instituições somente podiam privilegiar ações para a educação profissional. Nesse sentido, o Cefet-RN elaborou um planejamento estratégico para os cinco anos seguintes, totalmente voltado para ações direcionadas à implantação

da Reforma da Educação Profissional, tomando por base as áreas técnico-pedagógicas, gestão escolar e integração escola-empresa. Esse documento viabilizou recursos para investimentos financiados pelo Proep para suporte financeiro à Instituição, no que se refere ao funcionamento dos cursos técnicos a serem implantados.

De acordo com o relatório de atividades da ETFRN de 1998, a Unidade Sede Natal registrou uma matrícula de 6.128 alunos nos cursos em nível básico, 3.572 nos cursos em nível técnico, 75 nos cursos em nível tecnológico e 400 no ensino médio. A leitura desses dados permite observar um maior incremento de matrículas nos cursos em nível básico, de curta duração, e de forma inconstitucional, uma redução de 50% de vagas direcionadas para o ensino médio, do total que era oferecido para os cursos técnicos em nível médio implementados pelo currículo iniciado em 1995. É importante ressaltar que essa ação fazia parte de um conjunto de medidas do governo federal que integralizava a proposta de privatização das instituições públicas de educação profissional.

Convém salientar que, acatando as deliberações da Reforma, a ETFRN, em 1998, formalizou parcerias e cooperação, com instituições diversas como estratégia de sustentação financeira, haja vista a oscilação da dotação orçamentária estabelecida pelo Governo Federal que dificultava a consecução dos objetivos institucionais.

Os recursos do Cefet-RN, provenientes do Tesouro Nacional, apresentaram as seguintes dotações orçamentárias: em 1999, o valor de R\$ 27.439.946,37; e no ano 2000, esse quantitativo sofreu um decréscimo passando para R\$ 27.034.147,97. Os recursos arrecadados diretamente, em 1999, foram de R\$ 57.588,84 para R\$ 56.103,67, em 2000. Os recursos arrecadados/convênios totalizaram em 1999, R\$ 650.059,83; e em 2000, R\$ 636.304,81 (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2000). Observa-se que ocorreu decréscimo no quantitativo dos recursos arrecadados/convênios no ano 2000.

No ano de 1999, a Instituição redefiniu a sua função social⁷⁹ e buscou estratégias de complementação orçamentária, ao desenvolver atividades junto a

⁷⁹ “A função social do CEFET-RN está formulada nos termos a seguir: A formação do profissional-cidadão nos diferentes níveis da educação profissional, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando a uma atuação competente no mundo

outras instituições, seguindo o padrão de oferta, gestão e financiamento privado regulado pela lógica do mercado, cujo discurso remete à necessidade de mão de obra com destrezas, habilidades e atitudes facilitadoras da produção.

Em parceria com o Sistema Nacional de Emprego do Rio Grande do Norte (Sine/RN), a ETFRN ofereceu cursos de curta duração em sentido estrito, conforme exigiam o MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego. Esses cursos tinham uma carga horária entre 20 a 80 horas, sem aporte significativo de sólidos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Cumprindo as determinações do Banco Mundial, esses Ministérios em nome da redução de custos utilizaram, como estratégias, a diminuição da carga horária dos cursos técnicos para formação dos trabalhadores. Esse procedimento faz parte do processo de desestruturação da esfera educacional pública, pelo qual têm passado as Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, que aderem e/ou resistem à diretriz e finalidade governamental de convertê-las em empresas de formação profissional (LIMA FILHO, 2003).

Na realidade, esse procedimento implicou aumento maior da oferta de cursos em nível básico de educação profissional, conforme o que determinava o Decreto nº. 2.208/97, sendo alguns pagos. Para algumas instituições, isso ocasionou uma maior dotação de recursos pelo governo federal para as instituições privadas em detrimento das públicas.

Ao analisar a situação do Cefet-RN, em função da redução do orçamento anual do governo federal, Moura (2005, p.62) argumenta que

a questão do financiamento público e do aumento da interação com o entorno, no âmbito da reforma da EP e do PROEP, pode ser resumida no seguinte dilema: a manutenção e, inclusive, a tentativa de ampliar a função social do CEFET-RN *versus* a necessidade de buscar estratégias de complementação orçamentária através da interação com o entorno. Nesta esfera, concluímos que o CEFET-RN e o governo federal estão de acordo, em que a Instituição deve ampliar a sua interação com o entorno e a sociedade em geral. Entretanto, para o CEFET-RN essa interação deve estar pautada pela ampliação de sua função social, enquanto que para a administração federal o foco deve ser o aumento da capacidade institucional de autofinanciamento.

Essa conjuntura comprometeu a identidade da Instituição pautada por uma educação pública, gratuita e de qualidade que possibilitava uma sólida formação humana e profissional, decorrente de sua atuação no campo da educação profissional e tecnológica. Transformar-se em empresa de formação, como apontava a reforma inserida no mercado privado de educação profissional, possivelmente, não era objetivo da ETFRN, apesar de o capital utilizar-se, também, das escolas para satisfazer as suas necessidades, reproduzindo as desigualdades sociais como se fossem naturais.

O processo de transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica⁸⁰ desencadeou uma série de ações de reestruturação organizacional. Nesse caso, a Instituição implementou cursos superiores de tecnologia de dois anos e seis meses a três anos de duração, de formação mais rápida do que aqueles ofertados pelas universidades públicas. Ocorria a diversificação na oferta de cursos, em consonância com o mercado e nem sempre com a identidade da Instituição, para responder à demanda por preparação, formação e aprimoramento educacional.

Como consequência dessa reestruturação organizacional e em consonância às propostas empresariais, a Instituição criou um Colegiado denominado Conselho-Diretor com a finalidade de “colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo com informações da comunidade e zelar pela correta execução da política educacional do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p.1). Sendo assim, esse Órgão aprovou dois grupos: a) Grupo de Planejamento Estratégico e Desenvolvimento Institucional (Gpedi) vinculado à Direção da ETFRN; b) Grupo de Ensino Médio (Gemed) ligado à Diretoria de Ensino.

Conforme a Portaria nº. 316/98-DG/ETFRN, a criação do Gpedi possibilitou a integração de um grupo interdisciplinar formado por três professores, uma pedagoga, um técnico em assuntos educacionais, uma assistente em administração e um técnico em secretariado. Esse grupo tinha como objetivo

⁸⁰ No início da década de 1990, a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, preocupada em alinhar a formação de técnicos à reestruturação produtiva e, ao mesmo tempo, fortalecer essas instituições diante do novo cenário político do país, mobilizou-se politicamente em dois sentidos: a) implementar um novo ‘modelo pedagógico’ nas escolas técnicas e nos Cefets; b) instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformar todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (RAMOS, 2006).

coordenar as ações necessárias à concepção, implantação, acompanhamento e avaliação do projeto de reestruturação curricular, tendo em vista a adequação do projeto pedagógico da Instituição à LDB nº 9.394/96, à legislação complementar e às condições técnicas da ETFRN. Seriam, também, consideradas as ações que poderiam ser financiadas pelo Proep.

Em 1999, a Instituição deu início às ações do Projeto financiado pelo Proep nas áreas técnico-pedagógicas e capacitação docente; melhoria e ampliação das instalações físicas de laboratórios; reequipamento de ambientes para o desenvolvimento das atividades acadêmicas dos Cursos em nível básico, técnico e tecnológico. Ainda, nesse ano, foi contratada uma equipe de consultoras para elaborar um Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional, com base nas determinações da LDB nº 9.394/96, do Decreto nº 2.208/97, do Parecer nº 16/99 e da Resolução nº 04/99 — importantes referenciais orientadores das mudanças a serem efetivadas pela Instituição.

O Gemed, formado por pedagogas sob a coordenação do Diretor de Ensino, objetivava discutir e elaborar propostas referentes à implantação da Reforma do Ensino Médio no Cefet-RN, atendendo aos princípios de inovação e exequidade, de maneira a tornar-se centro de referência para outras escolas de Ensino Médio do Estado. Dentre as atribuições desse Grupo, constava a elaboração dos Termos de Referência relacionados ao currículo do ensino médio, que *a posteriori*, eram submetidos à apreciação dos gestores e equipe pedagógica do Cefet-RN. O Proep não destinava recursos para o ensino médio, pois tinha, como propósito, a redução crescente da sua oferta, conforme definia a Portaria nº 646/97. Por esse motivo, no ano 2000, a Instituição contratou, com recursos do próprio orçamento, outra consultoria visando à elaboração de uma proposta curricular referente a essa etapa de ensino.

No processo de implementação do Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional de Nível Técnico do Cefet-RN no ano 2000 e da Proposta Curricular do Ensino Médio do Cefet-RN em 2001, a Instituição fez alterações no Regimento do Conselho de Classe elaborado, em 1997, que tinha como objetivos: avaliar o processo ensino-aprendizagem e encontrar, junto a professores, estudantes, equipe pedagógica e pais, alternativas de solução para os problemas detectados após cada bimestre; propor medidas de caráter didático-pedagógico,

visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem; opinar junto à Diretoria do Ensino sobre assuntos relativos ao processo ensino-aprendizagem.

O Conselho de Classe passou a adotar uma nova estrutura, ou seja, de Turma para o 1º ano em que se encontrava uma maior concentração dos professores de formação geral; Conselho de Classe por Área de Conhecimento, envolvendo professores das disciplinas técnicas do 2º, 3º e 4º anos. Era coordenado pela pedagoga que fazia o acompanhamento pedagógico sistemático do desenvolvimento dos alunos em consonância com o trabalho desenvolvido pelos professores. Essa organização veio reforçar a separação entre o ensino médio e a educação profissional.

No processo de separação entre educação profissional e ensino médio, o Cefet-RN promoveu, no período 2000 a 2003, exames de seleção destinados a: a) estudantes que concluíram o ensino fundamental em escolas públicas. Para eles, a Instituição ofereceu um curso a distância denominado Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania do Cefet-RN (Procefet) com utilização de teleaulas e módulos impressos de Língua Portuguesa, Matemática e Iniciação Tecnológica e Cidadania. Em dois momentos (1º e 2º semestres), a avaliação incluía as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática enquanto a disciplina Iniciação Tecnológica e Científica se restringiu a uma avaliação no 1º semestre; b) preferencialmente para concluintes do ensino fundamental das escolas privadas; c) egressos do ensino médio que almejavam ingressar nos cursos técnicos sequenciais.

Assim, foram disponibilizadas duzentas vagas para o ensino médio de acordo com o que estabelecia a Portaria nº 646/97. Isso ocasionou a redução de 50% no número de vagas ofertadas, prejudicando o acesso dos alunos das classes, majoritariamente exploradas, a essa etapa final da educação básica, em uma Instituição pública. A esse respeito, Ramos (2006, p. 294) esclarece que

A manutenção do ensino médio nas escolas técnicas e CEFETs foi uma negociação complexa. A princípio, a reforma pretendia que escolas técnicas federais e CEFETs não a ofertassem, o que foi revisto posteriormente, admitindo-se sua oferta desde que o número de vagas oferecidas a partir de 1997 correspondesse a apenas 50% das oferecidas para os cursos técnicos de segundo grau em 1996 (Portaria MEC/SEMTEC nº. 646/97). Entretanto, a redução das vagas em 50% 'asfixiou' o Ensino Médio nessas instituições, de tal forma que sua oferta, com o tempo seria irrelevante.

Essa situação começou, também, a ser respaldada pela elaboração, no ano 2000, de uma Proposta Curricular destinada exclusivamente ao ensino médio, de acordo com as disposições da LDB nº 9.394/96, do Parecer CEB/CNE nº 15/98, da Resolução CNE/CEB nº 3/98 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Com a implementação dessa Proposta Curricular, a Instituição, a partir de 2002, colocou em prática a estruturação e aplicação de exames de referência institucional para estudantes do 1º ano⁸¹ do ensino médio e do 2º e 3º anos das áreas profissionais. A avaliação tinha como foco o desempenho acadêmico no sentido de verificar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no Cefet-RN, bem como dos serviços prestados aos estudantes no âmbito da Instituição. Essa avaliação acontecia de duas formas: a) anualmente, para os cursos regidos por dias letivos; b) semestralmente, para os cursos modulares.

Como consequência da diversificação e ampliação das ofertas educacionais da Instituição, o Cefet-RN, em 2002, implementou cursos técnicos nas formas sequenciais e concomitantes, cursos superiores de tecnologia e as licenciaturas em Física e em Geografia.

3.1.1 Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional do Cefet-RN (1999)

A Reforma da Educação Profissional implementada no Cefet-RN, em 1997, trouxe imposições legais e normativas, prescritas pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646/97 que alteravam, significativamente, a configuração da educação profissional.

Inicialmente, a coletividade escolar resistiu a implantação dessa Reforma, em defesa da proposta curricular elaborada pela Instituição em 1995,

⁸¹ Os critérios para aproveitamento do exame de referência eram: participação voluntária; pré-requisito para acesso a bolsas de iniciação científica; bonificação de pontos para aprovação por média no final do ano letivo com base em 0,25 pontos por questão certa em cada disciplina avaliada em um conjunto de quatro questões podendo atingir até 1,0 ponto; 25% nos exames vestibulares do Cefet-RN utilizando-se uma média entre o exame de referência mais o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); pré-requisito para participação em programas de assistência ao educando.

consequentemente, se posicionou principalmente contra a separação entre educação profissional e ensino médio.

Posteriormente, sob pressão do MEC, aderiu à reforma para receber os recursos financeiros do Proep, ajustando-se as suas determinações. Dessa maneira, travou discussões sobre as mudanças que deveriam ser implementadas. Dentre os documentos elaborados, construiu o Projeto de Reestruturação da Educação Profissional de Nível Técnico, coerente com as novas diretrizes legais para atendimento aos níveis da educação profissional: básico, técnico e tecnológico, formalizando um currículo centrado em competências profissionais.

Tal documento está organizado em dois volumes, sendo o primeiro caracterizado pelos aspectos do planejamento estratégico e visualizado por sete marcos: situacional; doutrinal; legal; operativo; decisório; norteador da execução do currículo; avaliação. O segundo volume contém as matrizes curriculares das áreas profissionais de Construção Civil, Indústria, Informática, Meio Ambiente, Mineração, Turismo e Hospitalidade, elaboradas no ano 2000, seguindo as prescrições da Reforma da Educação Profissional.

Nos Planos de Curso, foram definidas funções e subfunções, estabelecendo para cada uma delas as competências, com suas respectivas bases tecnológicas, científicas e instrumentais. Menciona-se, como exemplo, o Plano do Curso Técnico de Nível Médio de Turismo na forma sequencial em que têm-se: a) Competência: Conhecer a história, os fatos e as características socioeconômicas e físico-espaciais do Estado do RN, Região Nordeste e do Brasil; b) Base tecnológica: Fatos históricos, políticos, físicos e indicadores socioeconômicos; c) Base científica: História do Brasil e do RN; d) Base instrumental: Compreensão e expressão oral e escrita em Língua Portuguesa (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001c).

Seguindo o que estabelece o Parecer CNE/CEB nº 16/99, a Instituição definiu o perfil profissional de conclusão, além das competências específicas da habilitação profissional.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000a), o perfil profissional, entendido como definidor da identidade do curso, facilitaria os indivíduos a transitarem no seu campo de trabalho ou em outros afins.

Nesse processo de construção, o Cefet-RN elaborou uma listagem de competências, assim como definiu as bases tecnológicas, científicas e instrumentais no lugar de conteúdos, como se essas novas denominações não estivessem permeadas por uma taxonomia de base tecnicista de educação. Adotou, também, uma estrutura curricular por módulos, flexibilidade⁸² e certificação por competência⁸³ adquiridas

no ensino médio, em qualificações profissionais, cursos de educação profissional de nível básico no trabalho ou por meio informais mediante reconhecimento em processos formais de certificação profissional, por meio de documentos comprobatórios e realização de exames (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001b, p. 23).

Nesse cenário de separação entre a formação geral e específica, inicialmente a Semtec/MEC apresentou pouca clareza conceitual do que entendia por competências e avaliação por competências, dificultando o processo de implementação da Reforma na Instituição.

Quanto aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, produzidos e difundidos pelo MEC, somente foram publicados no ano 2000. Como consequência, o Parecer CNE/CEB nº 33/2000, de 7 de novembro, alterou, para o final de 2001, o prazo final de implantação da Reforma. Teoricamente, os referenciais são úteis para ajudar as escolas no estabelecimento das competências específicas (NEY, 2006).

Nesse íterim, os professores juntamente com a equipe pedagógica realizaram estudos sobre a noção de competências e trabalho por projetos, conseguindo organizar esboços dos planos de curso de forma coerente com o Parecer CEB/CNE nº 16/99 e a Resolução CEB/CNE nº 04/99. Esses documentos

⁸² Nesse sentido, a flexibilidade do currículo é entendida como possibilidade de os alunos cumprirem as exigências do ensino formal em um tempo menor, bem como que o currículo escolar deveria aproximar-se das mudanças do setor produtivo.

⁸³ Apesar da Reforma da Educação Profissional mencionar a certificação por competências no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e na Resolução CNE/CEB nº 04/99, o MEC não divulgou orientações para a sua operacionalização ficando a critério das instituições definirem as estratégias. No Cefet-RN, não houve demanda para todos os cursos. Segundo a pedagoga da Área de Meio Ambiente, os procedimentos utilizados foram: a) para os candidatos enviados por empresas, fazia-se a análise do currículo; b) para os outros, aplicava-se uma atividade prática.

eram apresentados nas reuniões semanais realizadas com os gerentes educacionais e o diretor de ensino para análise e sugestões.

Marcos Referenciais do Projeto

Procedendo à reestruturação curricular da educação profissional de nível técnico, o Cefet-RN, por meio de uma consultoria, construiu os marcos referenciais do Projeto relativo a essa modalidade de ensino. Para isso, teve a colaboração de representantes da equipe pedagógica e de um grupo de professores das áreas de conhecimento do próprio Cefet.

Tal atividade constituía-se em algo novo para a Instituição, uma vez que, ao longo dos anos, em decorrência da implementação de políticas educacionais oriundas da esfera federal, vinha elaborando projetos pedagógicos com a participação de educadores pertencentes ao quadro efetivo da Instituição.

A construção desses marcos que, inclusive, subsidiaram a elaboração das matrizes curriculares, era apresentada aos grupos de professores nas reuniões pedagógicas. Após a conclusão, houve a socialização geral para toda a coletividade escolar.

Situacional

Os autores do documento procederam a uma análise dos impactos da globalização em termos mundial, nacional e local, nos planos político e econômico referenciados por Germano (1997), Ianni (1993), Offe (1995) destacando, também, as perspectivas para o Rio Grande do Norte visando ajustar-se ao novo paradigma de desenvolvimento internacional e brasileiro.

Em síntese, no marco situacional são expostas, em linhas gerais, as mudanças ocorridas na economia mundial, em decorrência de mais um processo de reestruturação produtiva.

Doutrinal

Esse marco evidencia que o referido Projeto está, essencialmente, fundamentado em Kant e Habermas para abordar concepções de homem, em uma

perspectiva histórica enfatizadas como um dos temas do currículo. Nesse sentido, esse documento utiliza várias obras desses autores. Baseia-se em pressupostos teóricos de Piaget⁸⁴, ao abordar o estágio de desenvolvimento mental, o período das operações formais (de 12 anos em diante) em que se encontram os estudantes do Cefet-RN. Apresenta o que chama de recortes da teoria sócio-histórica de Vygotsky (1998) para explicar como se desenvolvem as funções cognitivas do homem.

Nas reflexões sobre o trabalho, o Projeto traz, de forma sucinta, as concepções de Marx (1983) e de Offe (1995), além de apresentar ideias de outros sociólogos, como König (1994) que contesta o desaparecimento da sociedade do trabalho. Apresenta, ainda, um conjunto de fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos e sociológicos que devem embasar a prática educativa do Cefet-RN, tratando de algumas concepções sobre o homem, o conhecimento e o trabalho — relação considerada importante para a definição do perfil do profissional-cidadão que a Instituição deseja formar (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

Para o trabalho didático-pedagógico ser orientado por essas concepções, são necessários estudos e acompanhamentos sistemáticos especialmente junto aos professores das áreas específicas, um dos principais responsáveis pela efetivação do referido Projeto. No entanto, esse contingente era, na sua maioria, formado por engenheiros, obviamente, sem licenciatura.

Legal

O Projeto encontra-se fundamentado na LDB nº 9.394/96, no Decreto nº 2.208/97 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional apresentando, inclusive, a interpretação dos princípios que orientam a construção das matrizes curriculares e a operacionalização do currículo ressaltando que

O currículo estruturado em módulos propicia a formação de profissionais polivalentes cujo perfil melhor se adapta às exigências da pós-modernidade. Além do mais, possibilita que experiências adquiridas nas mais diversas situações de vida sejam aproveitadas para fins educacionais, mediante comprovação de competências (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 81).

⁸⁴ Nas referências do Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional são mencionadas seis obras de Piaget.

No entanto, o Projeto não esclarece que os módulos dos cursos têm um tempo determinado que, necessariamente, não é o tempo de aprendizagem de todos os alunos. Mas destaca de forma evidente a pedagogia das competências acoplada à formação mais rápida, diversificada, em consonância com o mercado, exigindo dos professores mudanças na sua prática pedagógica.

Operativo

Esse marco trata do referencial teórico às possibilidades do Cefet-RN. Inicialmente, explicita que o conjunto de referências norteadoras do Projeto de Reestruturação Curricular fornece subsídios valiosos para projetar esse Centro de Educação e concebê-lo como uma instituição ideal o que significa imaginá-lo como algo desejado e realizável, uma utopia possível (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

O Projeto apresenta sustentação teórica nas ideias de Kant, Heidegger, Vasquez, Tedesco e Piaget⁸⁵ para abordar a prática educativa direcionada à formação completa⁸⁶ do estudante. Nessa direção, o documento enfatiza:

[...] a Instituição Escolar que se deseja não se apoiará na proposta que defende o retorno aos fins últimos da educação – impostos às pessoas – nem em formas tradicionais de integração social. Por sua vez, rejeitará a proposta que proclama como finalidade da educação o individualismo anti-social. Nesse sentido, a sua opção recairá na busca de uma articulação entre a racionalidade instrumental e a subjetividade, isto é, entre as exigências da organização da vida social e das atividades produtivas, e as exigências do desenvolvimento da personalidade (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 90).

Observa-se, inserida nessa citação, a finalidade de preparação para o trabalho de forma restrita, uma vez que não é dada ênfase aos conhecimentos científico-tecnológicos que estruturam os processos produtivos e as atividades profissionais.

⁸⁵ No Projeto é utilizada mais de uma obra desses autores, inclusive de Vygotsky. Somente uma obra de Tedesco foi utilizada.

⁸⁶ “A prática educativa direcionada à formação completa do aluno traz para o Cefet-RN a responsabilidade de assegurar, não só o domínio das habilidades básicas e instrumentais, mas o pleno desenvolvimento das funções mentais, a construção e a produção do conhecimento e a aquisição dos valores indispensáveis à vida produtiva e social” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 91).

Buscando esclarecer sobre o perfil do professor para atuar com esses princípios no Cefet-RN, o Projeto encontra apoio nos autores acima citados e, também, em Vygotsky, ao afirmar que

Trata-se de um novo educador, que tanto pode existir, como não existir, dependendo das condições contingentes do seu trabalho. É, pois, um professor que não imitará modelos pré-fixados, mas se afirmará, através de um processo de formação contínua e de experiências pedagógicas significativas. Sob essa ótica, o professor terá consciência do seu papel atuante e histórico na execução do currículo. É através do currículo em ação que ele converte o aluno em participante ativo da elaboração do seu próprio saber, do desenvolvimento de suas habilidades e de formação de suas atitudes (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 92).

É notória, pois, a ênfase atribuída ao professor mediador para que o estudante desenvolva competências, o que significa dizer: o docente deverá seguir esse modelo pré-fixado para formação do *cidadão produtivo*, aquele que aumente a produtividade sob uma ótica polivalente. Isso significa dizer sujeito às exigências do mercado.

Nota-se, também, no Projeto de Reestruturação Curricular que, o Cefet-RN deve constituir-se como centro de referência profissional para outras instituições, segundo os ditames do Decreto nº 2.208/97 e da Portaria nº 646/97. Compreende-se que essa busca decorre da existência de limites apresentados por outras instituições públicas de educação profissional em termos pedagógicos, infraestrutura, financeiro e de recursos humanos para implementação da Reforma.

Quando se refere aos dados apresentados no diagnóstico da Instituição, o citado Projeto infere que uma parte dos professores não tem uma concepção clara de educação, restringindo-se a conceitos de aprendizagem, a informações relativas a concepções pedagógicas e a teorias psicológicas enquanto outros “têm a compreensão clara dos fins da educação e direcionam sua prática para o alcance desses fins” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 112).

Decisório

Destaca a finalidade social do Cefet-RN, os seus objetivos e as matrizes curriculares. Essa última substituiu a denominação de grade curricular, entendida como uma estrutura não flexível de articulação entre os conhecimentos e por distribuir disciplinas com cargas horárias por série e por turmas de forma ocasional.

Esse marco explicita, que, a partir das Matrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, serão construídas as matrizes dos cursos das seis áreas profissionais. A escolha feita pela Instituição recaiu sobre as áreas de Construção Civil, Informática, Meio Ambiente, Mineração, Turismo e Hospitalidade. “A definição dos cursos que lhes são correspondentes baseou-se no atendimento às demandas dos estudantes, dos setores produtivos locais e da sociedade [...] e as potencialidades do CEFET-RN” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p.118).

Orientador da Execução do Currículo

Caracteriza e enuncia uma pedagogia para o Cefet-RN, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional para nortear o currículo e a prática da Instituição.

Para efeito desse projeto e da operacionalização do currículo, nesse marco, é retomado o conceito de competência — “a capacidade de mobilizar, de forma articulada, conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho de atividades produtivas” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 124) correlato com aquele apresentado no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 04/99.

A seguir, para fins didáticos, agrupa as competências em: técnico-cognitivas, organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais e políticas adaptadas⁸⁷ da classificação adotada por Deluiz (1996). Isso demonstra que houve

⁸⁷ “As competências técnico-cognitivas compreendem as habilidades básicas [...]; organizacionais manifestam-se pela capacidade do indivíduo de planejar, auto-organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar o próprio tempo e o espaço de trabalho, além de solucionar problemas e tomar decisões com a adoção de procedimentos adequados; comunicativas traduzem-se pela capacidade de expressar-se e comunicar-se no ambiente de trabalho [...]; sociais denotam o saber-ser [...]; comportamentais revelam a capacidade de iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura a mudanças, motivação, análise e avaliação das situações de trabalho, extrapolando o âmbito exclusivamente instrumental; políticas possibilitam uma vida crítica da vida, das relações sociais, do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, do conteúdo e das consequências do trabalho humano” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 126).

por parte dos autores do projeto de reestruturação curricular da educação profissional, a busca no sentido de ressignificar o conceito restrito de competência dos documentos oficiais.

Na organização do currículo, a Instituição considerava o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem, cabendo ao professor fazer a mediação para que o discente fizesse a integração entre os conteúdos da formação geral estudados no ensino médio e os conhecimentos específicos presentes no plano do curso como se todos os indivíduos tivessem o domínio dos conteúdos das disciplinas de formação geral anteriormente estudados. Essas ações deveriam proporcionar ao discente o desenvolvimento das competências previstas no curso.

Quanto ao professor, é enfatizada a necessidade de sua adesão “a uma nova concepção de educação profissional, de cultura, do saber e da ação, o que exige uma mudança de identidade, de novas representações e uma nova prática profissional” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 87).

Em síntese, a implementação desse Projeto exigia dos professores a criação de condições para que os estudantes articulassem saberes diante de problemas e de situações imprevistas que se apresentassem em seu trabalho; registrassem e avaliassem as competências desenvolvidas pelos discentes, apesar de as turmas serem numerosas, constituídas, em média, por quarenta estudantes.

Avaliação do Projeto de Reestruturação Curricular

Nesse marco, o Projeto enfatiza que as mudanças nele prenunciadas devem constituir objeto de avaliação, desde a sua apresentação formal, considerando a função social e objetivos do Cefet-RN. Tal avaliação deve ser contínua e sistemática, tendo como etapas: a) avaliação institucional a ser efetuada pelo Ministério da Educação e pela própria Instituição, em momento anterior à implementação da proposta; b) avaliação da execução ou monitoramento que deverá ocorrer após a legitimação da proposta pelo MEC e esse Centro de Educação; c) avaliação de resultados que deve acontecer das correções aplicadas na fase anterior (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

Planos dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma sequencial do Cefet-RN (Controle Ambiental, Geologia e Mineração, Turismo)

Adotando a abordagem por competência, como elemento central dos processos formativos, a Instituição implantou cursos técnicos sequenciais por áreas profissionais, organizados em forma de módulos, com duração aproximada de 18 meses, desencadeando um processo de diversificação na oferta de cursos, compatível com os princípios da Reforma da Educação Profissional. Assim,

O nível técnico passou a ser atrativo para os adultos/adultos jovens que já concluíram o ensino médio há algum tempo, mas não têm uma formação profissional. Apesar disso, o CEFET-RN não conseguiu conectar-se plenamente com suas expectativas e necessidades, de forma que são **elevados os índices de reprovação e evasão** (incompatibilidade de horários, necessidade da oferta de estudos compensatórios, falta de capacitação docente para trabalhar com educação de adultos, falta de flexibilidade na operacionalização dos itinerários dos cursos, entre outros aspectos (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2003, p. 22, grifo nosso).

Nesse contexto, alguns estudantes apresentavam dificuldades quanto ao domínio das bases científicas e tecnológicas, pré-requisitos para os conteúdos das disciplinas técnicas; faltava, também, aos docentes experiência em desenvolver as suas atividades junto a adultos, uma vez que acumulavam conhecimentos para trabalhar com adolescentes.

Em termos de carga horária mínima de cada habilitação por área profissional⁸⁸, o Cefet-RN levou em consideração o que determina a Resolução nº CEB/CNE 04/99. No entanto, a estrutura dos cursos estava organizada em três módulos, ultrapassando tal carga horária. Conforme as necessidades do Curso, alguns dispunham de um módulo básico sem caráter de terminalidade⁸⁹ enquanto

⁸⁸ A Resolução nº 04/99-CEB/CNE estabelece a carga horária para as áreas profissionais como: Meio Ambiente 800 horas; Mineração 1.200 horas e Turismo e Hospitalidade 800 horas.

⁸⁹ "No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho; sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes" (BRASIL, 1999, p. 6).

outros apresentavam módulos com terminalidades parciais de acordo com as funções⁹⁰ e/ou subfunções estabelecidas.

A conclusão parcial e/ou total dos módulos era considerada como meios para o indivíduo exercer algum tipo de exercício profissional antes ou após a conclusão da habilitação.

Acredita-se que tais cursos rápidos, com simples concentração em disciplinas técnicas, não garantiam que os indivíduos exercessem algum tipo de exercício profissional, antes ou após a conclusão da habilitação, como afirmavam os defensores da Reforma da Educação Profissional. Além disso, permitiam uma certificação para atender a eventuais necessidades produtivas e absorção de mão de obra barata.

Nesse contexto, ocorreu a elaboração dos cursos técnicos sequenciais, em que o candidato aprovado ingressava por meio de processo seletivo aberto ao público que havia concluído o ensino médio ou antigo 2º grau. Esse processo resultou, pois, na construção de módulos com componentes curriculares que tinham por base as funções e subfunções de cada área profissional, e, a partir daí, competências, habilidades e bases tecnológicas. Ramos (2002, p.413) elucida:

Os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências. Esses conteúdos são denominados como bases tecnológicas, agregando conceitos, princípios e processos. Compreende-se serem decorrentes de conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, numa relação claramente linear e de precedência do conhecimento científico ao tecnológico.

O perfil profissional desejado a uma determinada ocupação existente ou possível era traduzido pela retomada da expressão *ser capaz de ...*, expressão elaborada em termos de capacidade, expressando ação a ser verificada por alguém, nesse caso, o professor indica uma orientação tecnicista de planejamento de ensino

⁹⁰ “Processo de produção. Funções: distinguidas pela natureza fundamental das operações mentais ou das ações. Subfunções: atividades geradoras de produtos ou resultados parciais definidos, dentro do processo de produção” (BRASIL, 2000a, p. 25).

e o controle do professor na condução do desenvolvimento do aluno. Nesse contexto, a Instituição elaborou os seguintes Planos de Curso⁹¹:

1- Curso Técnico de Nível Médio de Controle Ambiental na forma sequencial

Esse Curso era orientado para a construção de competências por meio de métodos ativos, sendo o discente, o sujeito construtor do conhecimento e o professor, o mediador. Claramente, constituía-se em mais uma estratégia utilizada para que os discentes pudessem construir as competências preestabelecidas. Diante disso, tinha como objetivo:

Capacitar profissionais capazes de atuar no reconhecimento, avaliação e gerenciamento das questões ambientais, visando à utilização de procedimentos para melhoria contínua, na implementação de projetos ambientais nas esferas pública e privada, envolvendo as áreas da assistência técnica às empresas, pesquisa aplicada e disseminação de informações e educação ambiental em consonância com a filosofia da gestão ambiental, atendendo, com eficiência, à resolução dos problemas ambientais pelas mudanças ocorrentes no meio ambiente (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 3).

O Curso constou de uma carga horária mínima de 800 horas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, abrangendo um módulo básico de 200 horas, mais o módulo 1 com 300 horas e o módulo 2 totalizava 300 horas. Esses módulos estavam, assim, caracterizados:

O módulo básico, comum e introdutório a todos os cursos da Área Profissional de Meio Ambiental, compreendendo os conhecimentos das ciências ambientais para formação de competências e habilidades aplicadas aos problemas ambientais. O módulo 1, denominado Avaliação de Impactos Ambientais, contempla as funções de reconhecimento e avaliação, compreendendo os conhecimentos para a identificação dos problemas ambientais relacionados às atividades urbanas e industriais. O módulo 2, denominado Gerenciamento Ambiental, contempla a função de

⁹¹ Os Planos de Curso estavam estruturados conforme o artigo 10, da Resolução CNE/CEB nº 04/99 contemplando os seguintes elementos: justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação; instalações e equipamentos; pessoal docente e técnico; certificados e diplomas.

gerenciamento, compreendendo os conhecimentos de legislação, gestão ambiental e o uso de tecnologias para o controle do meio ambiente (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001a, p. 6).

Essa organização curricular traduzia-se em certificações parciais, a partir do módulo 1, sendo uma de analista ambiental e outra de gestor ambiental. Ao concluir os módulos previstos, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades listadas nesse plano de curso, o estudante recebia o diploma de Técnico em Controle Ambiental.

Em relação à avaliação, esse plano diz que deveria se processar de modo parcial e/ou em cada projeto proposto no decorrer e ao final de cada módulo, sendo assim considerada

contínua e cumulativa, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos entendidos no âmbito global. Nesse sentido, serão avaliadas as posturas frente ao conhecimento, o domínio conceptual e as atitudes individuais e coletivas no desempenho das atividades didáticas. Todos esses aspectos devem ser acompanhados pelos professores que utilizarão instrumentos específicos para tal (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001a, p.18).

A Instituição cobrava dos professores mais atenção para avaliar os estudantes, por meio de conceitos, que, em conjunto com os aspectos qualitativos, validavam ou não as competências e habilidades previstas ou constataavam os níveis em que se encontrava a sua construção. Se ocorresse insucesso ao final de cada módulo, os estudantes ficavam retidos.

As estratégias de avaliação apresentam um caráter meramente classificatório, incidindo sobre a forma e o conteúdo da formação, inserido em um currículo que reforça as estruturas sociais de poder alterando a função da avaliação que vinha sendo trabalhada na Instituição. Os professores deveriam preencher três fichas e analisá-las.

a) Avaliação Atitudinal

Dentre as atitudes a serem expressas pelos estudantes em cada módulo, encontravam-se: assiduidade; iniciativa; valorização do trabalho em grupo e a ação

cooperativa. Contemplava a seguinte legenda: A= atitude formada; B = atitude em formação; C = atitude não formada.

b) Avaliação do Projeto

O docente registrava as habilidades desenvolvidas pelos estudantes no módulo, considerando os conceitos existentes em uma legenda: A=Habilidade desenvolvida; B=Habilidade em desenvolvimento; C=Habilidade não desenvolvida.

c) Perfil de Competências

Nesse instrumento de avaliação, o professor teria que atribuir um conceito à formação de atitudes e habilidades desenvolvidas pelos estudantes no período e módulo em que se encontravam matriculados, conforme a subfunção definida no Plano do Curso, tendo como conceitos: A=Formada/desenvolvida; B=Em formação/desenvolvimento; C=Não formada/desenvolvida.

Quanto ao estágio, o Projeto não faz menção, mas sim a projetos de campo a serem desenvolvidos de acordo com as condições ofertadas pela Instituição.

2- Curso Técnico de Nível Médio de Geologia e Mineração na forma sequencial

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, o Curso estava estruturado em quatro módulos distintos com suas respectivas cargas horárias: a) básico - 400 horas; b) pesquisa - 300 horas; c) lavra - 250 horas; d) tratamento - 250 horas, totalizando 1.200 horas. Todos os módulos eram pré-requisitos.

As competências dos módulos de pesquisa, lavra e tratamento com suas respectivas funções e subfunções eram desenvolvidas por meio de projetos e subprojetos diferentemente do módulo básico que não contemplava subprojeto. “Durante todo o processo e ao final de cada módulo, o aluno terá de demonstrar a aquisição das competências requeridas, oferecendo-se outras oportunidades de desenvolvimento aos que apresentaram dificuldades” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001b, p. 24). No entanto, no item denominado critérios de avaliação da aprendizagem aplicados aos alunos do Curso, o Projeto não especifica como os professores poderiam proceder diante de tais problemas de aprendizagem.

Ao final do Curso, o estudante era submetido a um estágio obrigatório de 400 horas/aula, havia certificações parciais a partir do módulo de pesquisa.

Diante do exposto, subentende-se que a modulação ajudou a fragmentar o processo formativo, pois os módulos foram considerados isoladamente, não oferecendo a sequência lógica da formação

3- Curso Técnico de Nível Médio de Turismo na forma sequencial

Esse Curso estava organizado em três módulos totalizando uma carga horária geral de 974 horas, constituindo-se de: a) um módulo básico obrigatório, com carga horária total de 277 horas, oferecendo uma certificação de Agente de Informações Turísticas; b) o módulo I abrangia a Recepção e Guiamento Turístico Regional, apresentando carga horária de 375 horas, com certificação de Guia de Turismo Regional; c) o módulo II referia-se a planejamento, marketing e gestão aplicados ao turismo, totalizando uma carga horária de 322 horas, com certificação de Assistente de Turismo.

O estudante, após a conclusão do módulo básico, poderia optar por fazer qualquer um dos módulos seguintes. “A promoção de um módulo para o seguinte, dentro da verticalização do curso, estava condicionada à obtenção das competências do módulo anterior” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 23). O estudante somente recebia o diploma de técnico se concluísse os três módulos.

Verifica-se, na estrutura curricular desse Curso, a omissão de estágio para conclusão ou outras atividades como estudo de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos e exercício profissional efetivo, como enfatiza o Parecer CNE/CEB nº 16/99.

Como nos outros Planos de Curso, havia uma listagem de competências, habilidades e bases tecnológicas, sendo que, nos módulos I e II, estavam discriminadas as funções⁹² e subfunções.

⁹² “No módulo I do Curso de Turismo constam como função planejamento e subfunções concepção, viabilização e organização de espaços físicos; articulação e contratação de programas, roteiros, itinerários e serviços; módulo II, como função promoção e venda e subfunções prospecção mercadológica, adequação dos produtos e serviços e identificação e captação de clientes; comercialização de produtos e serviços; gerenciamento econômico, técnico e administrativo dos núcleos de trabalho; gerenciamento do pessoal envolvido na oferta dos produtos e na prestação dos serviços; gestão dos meios tecnológicos; manutenção e ou readequação do empreendimento,

Levando em consideração a fundamentação teórico-crítica sobre a abordagem por competências que embasa este trabalho, observa-se que estas se confundem com objetivos, como fica evidenciado a seguir: “identificar e avaliar fatores que contribuam na atração dos diferentes tipos de clientes” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p.14). Constata-se, claramente, a ênfase dada às competências como produtora de trabalhadores com perfil adequado ao novo mercado de trabalho.

Pelo que se pôde constatar, os critérios de avaliação da aprendizagem de todos os cursos voltavam-se para a formação de competências, tendo como perspectiva a avaliação contínua e cumulativa cujos resultados deveriam ser registrados em três fichas mencionadas anteriormente, levando em consideração o grau de competência alcançado pelo estudante no processo e ao final de cada etapa. Ainda privilegiavam as qualidades pessoais e relacionais em sala de aula.

A certificação e diplomas expedidos aos concluintes de todos os Cursos apresentavam o perfil de competências desenvolvido pelos estudantes. Certamente, esse registro contribuía para que as empresas selecionassem, de forma mais criteriosa, os candidatos ao emprego ou dificultassem a sua contratação.

Enfim, visualiza-se, nesse Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional em que estavam inseridos os referidos Cursos, o enfoque atribuído à metodologia como estratégia central para elaboração de projetos, estratégia mais adequada ao desenvolvimento de competências e habilidades, por envolverem ações relativas à área profissional, à realização eficiente de atividades específicas.

Diante disso, enfatiza-se que a metodologia não resolve os problemas de aprendizagem. Os estudantes devem ser trabalhados para que possam se apropriar dos conceitos científicos e tecnológicos que estruturam os processos de trabalho, procurando analisá-los e transformá-los, pois, como evidencia Gramsci (2006), em seus estudos, a marca social da escola não está em seus métodos, mas no fato de existir uma escola para cada grupo social.

3.1.2 Proposta Curricular do Ensino Médio (2000): concepções e diretrizes

No ano 2000, o Cefet-RN criou a Gerência de Formação Educacional (Gefor), onde ficaram lotados os professores das disciplinas de formação geral. Tal procedimento foi acatado plenamente por eles que, até então, eram lotados nas gerências de educação profissional, argumentando que tal atitude havia contribuído para esfacelar o trabalho que vinham desenvolvendo em seus grupos de disciplina.

Essa criação concorreu para a elaboração da Proposta Curricular do Ensino Médio, mediante discussões com docentes das áreas de conhecimento do ensino médio, equipe pedagógica e gestores. Tal processo, coordenado por dois consultores de uma instituição de ensino superior, contou com a colaboração de representantes da equipe pedagógica do Cefet-RN.

Esse documento teve por bases legais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; o Parecer CEB nº 15/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que focaliza, dentre outros, o currículo por competências por áreas do ensino médio, a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da igualdade, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Dessa maneira, a Instituição continuava atendendo aos objetivos da Reforma, diante de uma conjuntura política adversa. Perpassam, nesse documento, os referenciais teóricos sócio-construtivistas para explicar o processo de aprendizagem, tais como: a) Teoria da atividade de enfoque sócio-histórico desenvolvida por Leontiev (1985). Essa teoria “possibilita uma análise do conteúdo da atividade da aprendizagem, ao delimitar a estrutura de seus componentes principais e as relações funcionais que entre eles podem ser estabelecidas” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2000, p. 24); b) Os estudos de Vygotsky (1989) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem; c) A teoria de assimilação por etapas de Galperin (1986), criador da Teoria da Assimilação de Ações Mentais que preconiza o aprender por meio da prática, não só a fazer, mas a compreender e, depois, a explicar como e porque age desta ou daquela maneira diante de determinada situação-problema.

Entende-se que, para a implementação dessa Proposta, tornava-se necessário, de forma sistemática, que todos os envolvidos se apropriassem de

conhecimentos amplos dos seus propósitos e conceitos, delineados no documento, uma vez que as diretrizes seriam trabalhadas por competências e projetos.

Em relação à noção de competências, a Proposta centrou, prioritariamente, a discussão nos estudos de Perrenoud (1999) e Gauthier (2000), justificando que “a formação de competências dirige a educação para a comunidade e possibilita sua autonomia intelectual, necessária para o exercício democrático, participativo e solidário da cidadania e sua inserção digna no mundo do trabalho” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2000, p. 51). Observa-se, nesses estudos, o sentido das competências voltado para o desenvolvimento de ações práticas, centrando-se mais na aprendizagem do que no ensino, colocando os conteúdos e, por extensão, os conhecimentos em segundo plano, promovendo a superficialidade da formação humana, sob o discurso da polivalência.

Complementando as informações contidas nesse documento, sobre competências, conclui-se que centram-se no *conhecer*, *saber fazer* e no *saber ser*, pressupondo uma relação em que a teoria esteja subjugada à prática.

Essa Proposta Curricular apresentava como princípios: a contextualização e a interdisciplinaridade, com foco no ensino por projetos como estratégia de aprendizagem, recuperando ideias do educador John Dewey, um dos representantes da Pedagogia da Escola Nova. Traz um currículo baseado na formação de competências em substituição aos conteúdos. A esse respeito, Ciavatta (2005, p. 93) enfatiza que

O conhecimento e o ato de conhecer se fazem mediante a compreensão dos conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos fundamentos que explica os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos, exigem que os conceitos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas.

A Proposta Curricular, anteriormente citada, enfatizava os métodos dos projetos⁹³ voltados para a aprendizagem significativa, participação ativa dos alunos, interdisciplinaridade, contextualização e aprender a aprender. Para isso, fazem-se

⁹³ Termo utilizado nesta Proposta Curricular.

necessários capacitação docente, tempo de maturação, reflexões e acompanhamento por parte dos professores a respeito dessas estratégias de ação pedagógica.

O currículo, nessa Proposta Curricular, era assumido como uma construção social, voltado para a formação cidadã. As suas bases filosóficas explicitam uma visão de mundo, de sociedade e de homem numa perspectiva interdisciplinar de conhecimento; as bases legais definem a normatização do ensino; as bases socioculturais explicitam o aprender a conviver e por fim, as bases metodológicas revelam a forma como é compreendida a aprendizagem e a educação no contexto escolar, com base nos métodos dos projetos. Nessa perspectiva, a concepção de currículo baseia-se

Numa visão de uma sociedade democrática, inclusive solidária, em que seu compromisso está orientado para as classes populares; numa visão de homem enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, políticas e culturais, que se situa no contexto das contradições caracterizadoras de uma sociedade capitalista. Dessa forma, o homem assume uma atitude de trabalhar a favor da equidade social, da democracia e da sua identidade no projeto social do qual participa (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2000, p.18).

Além da formação por competências, essa Proposta tem como princípios norteadores: o vínculo da escola com a vida; a avaliação educativa; a articulação dos diferentes saberes presentes na sociedade, interligados dialeticamente ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2000). Nesse entendimento, o indivíduo mobiliza de forma autônoma na escola e no trabalho recursos cognitivos, psicoafetivos e estéticos, essenciais à construção de conhecimentos e à resolução de problemas.

Encontra-se, ainda, presente, nesse documento institucional, um discurso sobre cidadania, no entanto não há uma discussão sobre que cidadania é essa.

As bases de sustentação do currículo pautam-se em bases filosóficas, legais, epistemológicas/metodológicas e socioculturais. Dessas bases, decorre a formação de competências em que se manifestam os referidos pilares.

No que se refere ao perfil do aluno do Ensino Médio, este assume o compromisso de contribuir para a formação dos estudantes em face de características que enfocam qualidades de sua personalidade, a saber:

Compromisso social e ético com os projetos sociais orientados para melhorar a qualidade de vida das classes sociais menos favorecidas; ação competente face aos problemas de seu contexto social e cultural, participando do desenvolvimento do grupo social no qual está inserido; criatividade, boa comunicação, responsabilidade e criticidade, através de manifestações de solidariedade humana; capacidade de atualização dos saberes científicos, tecnológicos, humanistas, como parte da cultura que está em constante desenvolvimento; domínio, na sociedade do conhecimento, das diferentes linguagens, códigos, tecnologias que lhe possibilitem agir de forma competente (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2000, p.19).

Nessa perspectiva, a organização curricular contém uma base comum nacional relacionada às bases legais ancoradas na LDB nº. 9.394/96 e organizada nas áreas de conhecimento do ensino médio. Essas áreas objetivam a constituição de competências e habilidades.

Quanto à parte diversificada, é composta de temas denominados de globalizadores ou temática articuladora para o desenvolvimento de trabalho por projeto, com caráter interdisciplinar, abrangendo sociologia/cultura do RN, ciência/sociedade/ tecnologia meio ambiente no RN, política, história, economia do RN. Ainda constam inglês, informática e desenho, definidos para um curso com duração de três anos, em que a avaliação da aprendizagem devia ser de três tipos: diagnóstica inicial, contínua e certificativa⁹⁴.

Conseqüentemente, essa estrutura curricular exigia que a Instituição formatasse os horários de aulas por áreas de conhecimento, reestruturasse o tempo e espaço e definisse competências e habilidades nos programas de ensino. Isso, na realidade, não se concretizou devido a questões operacionais e pedagógicas da Instituição.

⁹⁴ “A avaliação certificativa tem como objetivo identificar os estágios de desenvolvimento das competências dos alunos ou os balanços periódicos sobre essas competências para o registro desses estágios, segundo determinados períodos letivos, questão que atende a mecanismos legais do funcionamento da escola” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2000, p. 82).

Em síntese, observa-se correlação de alguns pressupostos dessa Proposta Curricular do Ensino Médio com o Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional do Cefet-RN, uma vez que se encontram fundamentados em princípios orientadores de ambas as Reformas, os quais são similares. Isso significa dizer que há articulação parcial entre os referenciais teóricos que norteiam esses documentos embora a Instituição tenha implementado cursos na forma concomitante durante a vigência desses documentos.

3.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO CEFET-RN (2004-2008)

Em 2003, o Cefet-RN criou um grupo de trabalho⁹⁵ para analisar o funcionamento da Instituição em termos pedagógicos e administrativos, com o objetivo de subsidiar um novo redimensionamento do projeto político-pedagógico. Elaborou-se um documento denominado Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do Cefet-RN: ponto de partida, retratando os seguintes aspectos:

a) Existe um projeto pedagógico do nível técnico da educação profissional (1999) e outro do ensino médio construído (2000), que não estão sendo plenamente implementados; b) Os dois projetos anteriores têm bases conceituais distintas e não estão articulados entre si, mas poderiam estar, conforme sugere a legislação vigente; c) Não existe um projeto pedagógico para o nível tecnológico da educação profissional, embora exista o Regimento Interno dos cursos superiores de tecnologia com base na Organização Didática de 1994; d) As diretrizes institucionais para os cursos do nível básico da educação profissional (PROEP/1998) não estão sendo totalmente implementadas e, além disso, não dão conta de toda a amplitude dessas ofertas; e) Não existe um projeto pedagógico integrador para a formação de professores das licenciaturas; f) Não estão plenamente articuladas as políticas de pesquisa, extensão e ensino; g) Apesar do descrito anteriormente, a Organização Didática de 2002 contempla normas gerais de funcionamento de todas as ofertas institucionais (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2003, p. 4).

⁹⁵ Este grupo de trabalho foi constituído por cinco professores e uma pedagoga. Dos cinco professores, três têm formação em pedagogia e três em engenharia, sendo um deles doutor em educação. Alguns participantes haviam exercido a função de gestor no Cefet-RN, enquanto outros encontravam-se em exercício.

Esse documento evidenciou, também, que a Organização Didática⁹⁶ do Cefet-RN, elaborada em 2002, necessitava de modificações porque contemplava as normas gerais de funcionamento: a) dos cursos básicos, técnicos e tecnológicos, segundo o Decreto nº. 2.208/97; b) o ensino médio separado da educação profissional; c) a formação de professores em Física e Geografia.

Em face dessas constatações, observou-se a necessidade de redimensionamento/reconstrução do projeto pedagógico no sentido da integração de todas as ofertas formativas, abrangendo o ensino, a pesquisa e a extensão em constante interação com o mundo do trabalho e a sociedade. A Instituição definiu ações para o redimensionamento do seu projeto político-pedagógico, buscando o envolvimento de todos os seus segmentos. Para isso, criou um grupo de trabalho para coordenar os trabalhos de elaboração desse documento, constituído por docentes do ensino médio e da educação profissional, equipe pedagógica e um professor aposentado da Instituição que prestava serviços à Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte (Funcern)⁹⁷.

Tal processo de redimensionamento foi iniciado, em 2004, antes da edição do Decreto nº 5.154, em 26 de julho de 2004, encontrando-se ainda no ano de 2008 em construção. Como estratégia para concretização desse trabalho, o grupo responsável pela sistematização do projeto elaborou um plano de ação organizado em blocos temáticos:

1º bloco: Políticas educacionais: as relações entre cultura, educação, tecnologia, estado, trabalho e responsabilidade social; O papel da educação nessas relações; 2º bloco: O papel da educação profissional; A função do CEFET-RN na sociedade: possibilidades e limitações; 3º bloco: O currículo: correntes científicas (do currículo como instrumento de reprodução social ao currículo voltado para a transformação da sociedade) (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p.8).

A Instituição ainda priorizou, em 2004, a organização curricular e a elaboração dos Planos de Curso da Educação Profissional de Nível Técnico

⁹⁶ Documento que regulamenta as atividades didático-pedagógicas da Instituição.

⁹⁷ Fundada em 19 de janeiro de 1998 para apoiar as ações do Cefet-RN, como entidade parceira que contribuirá para a realização da pesquisa aplicada, das atividades de extensão e da prestação de serviços.

Integrado. As outras ofertas de ensino foram elaboradas em 2005: técnico subsequente, tecnológico, licenciaturas, Organização Didática e regulamentos de ensino dos diversos níveis de ensino.

Esses blocos tinham relação direta com as partes do documento Redimensionamento do Projeto Pedagógico do Cefet-RN: ponto de partida. Vincularam-se a esse trabalho estudos semanais em reuniões pedagógicas, partindo da discussão sobre a concepção de sociedade, ser humano, trabalho, cultura, educação e tecnologia na sociedade contemporânea.

O Decreto nº 5.154/2004 proporcionou ao Cefet-RN assumir em tal documento institucional a concepção de formação integrada no currículo, decisão principalmente, acatada por seus gestores, equipe pedagógica e professores que discordavam da separação entre educação profissional e ensino médio.

No processo de construção das bases teórico-práticas do seu projeto político-pedagógico, o Cefet-RN considerou a sua função social, elementos básicos contidos na legislação educacional (LDB nº 9.394/96, Decreto nº 5.154/04, Parecer CNE/CEB nº 39/04 e Resolução CNE/CEB nº 1/2004⁹⁸), assim como a sua própria realidade e a do mundo do trabalho. Promoveu discussões coletivas junto a seus diversos segmentos. Esse Decreto possibilitou a essa Instituição assumir, em tal documento institucional, a concepção de formação integrada no currículo.

Esse projeto político-pedagógico integrou as ofertas formativas oferecidas pela Instituição, abrangendo o ensino, a pesquisa, bem como as relações comunitárias e empresariais. Destacou princípios que priorizam a inter-relação entre ciência, trabalho, educação, cultura e tecnologia, além da formação integral. Entretanto, em 2004, a literatura disponível ainda era incipiente a respeito dessa concepção. Isso pode ter contribuído para a falta de uma discussão sólida sobre a integração curricular desses princípios.

Em decorrência do novo Projeto Político-Pedagógico, a Instituição elaborou uma nova organização didática e regulamentos de ensino de acordo com as suas ofertas educacionais. Nesse contexto, o Cefet-RN promoveu, também, mudanças em termos administrativos, para cumprir as determinações do Decreto nº

⁹⁸ “A Resolução CNE/CEB atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004” (BRASIL, 2005, p. 43).

5.224/2004 (BRASIL, 2005b) que trata da organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

A extinção da Gerência de Formação Educacional e a criação do Departamento Acadêmico de Formação de Professores (Dafop) contribuíram para reforçar a permanência dos professores do ensino médio em um espaço diferenciado daqueles em que se encontram os docentes das disciplinas técnicas, concorrendo para dificultar a sistematização do trabalho pedagógico em uma perspectiva integrada.

No decorrer do ano de 2008, a Instituição aplicou uma avaliação referente à integração educação profissional e ensino médio junto aos docentes da Unidade Sede-Natal. O questionário aplicado continha questões fechadas sobre: a) avaliação do planejamento das atividades educacionais; b) integração do currículo; c) processo de avaliação de aprendizagem; d) adequação dos instrumentos avaliativos; e) conselho de classe; f) dificuldades na integração do currículo. Essa pesquisa atingiu, somente, setenta e dois professores de um total de quatrocentos e setenta e sete entre docentes das disciplinas de formação geral e da parte técnica.

É importante ressaltar que esse questionário priorizou os aspectos quantitativos, não evidenciando a realidade pedagógica e administrativa da Instituição como forma de articulação essencial ao processo ensino-aprendizagem.

Portanto, observa-se que os princípios que norteiam tal Projeto necessitam ser retomados e mais amplamente discutidos, apropriados e trabalhados por aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Inclusive, nesse documento, não há uma discussão profunda sobre a concepção dos cursos técnicos integrados.

Diante da relevância do Projeto Político-Pedagógico, no âmbito escolar, como instrumento articulador dos seus projetos e ações, no próximo item, será analisado o referido Projeto que integra o ensino médio à educação profissional não tendo, como foco, meramente, um currículo em função do mercado de trabalho, baseado no perfil profissional esperado em cada curso.

Evidenciam-se as ações desenvolvidas no sentido dessa implementação que representa um grande desafio para a Instituição, haja vista as sucessivas reformas, concebidas e impostas por indivíduos externos que afetam, principalmente, o trabalho do docente, como também por almejar uma educação

que, enquanto transforma o conhecimento, instrumentaliza o indivíduo para uma vivência crítica na coletividade.

3.2.1 O Projeto Político-Pedagógico: integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio

A elaboração do projeto político-pedagógico do Cefet-RN, iniciado no ano de 2003, ocorreu de forma participativa envolvendo integrantes dos seus diversos segmentos nas discussões referentes à concepção dessa forma de educação e das estratégias de implementação do currículo. Para sistematização desse processo, a Instituição contou com a colaboração de pesquisadores que desenvolvem estudos sistemáticos sobre o ensino médio integrado à educação profissional, como Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado e Marise Ramos.

O Cefet-RN passou, assim, a oferecer educação profissional técnica em nível médio integrada ao ensino médio, aos egressos do ensino fundamental em 2005, retomando a estruturação dos cursos em quatro anos, organizados sob uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando possibilitar ao educando uma habilitação profissional técnica em nível médio que, também, lhe daria direito à continuidade de estudos na educação superior.

Para atender aos preceitos do Decreto nº 5.154/2004, a Instituição supracitada optou por essa forma de articulação, assumindo alguns princípios básicos orientadores dos cursos no seu projeto político-pedagógico:

O homem é um ser histórico-social; a assunção do trabalho como princípio educativo que implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão; a pesquisa como princípio educativo, possibilitando a construção de autonomia intelectual, a compreensão de que a realidade concreta é uma totalidade e a interdisciplinaridade (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p. 83).

Redefiniu mais uma vez a sua função social⁹⁹ e inseriu os cursos técnicos em nível médio integrados ao ensino médio ao seu orçamento previsto para 2005. Assumi uma concepção de homem como ser integral que resulta em pensar um *eu* socialmente competente, um sujeito político, um cidadão que busca a autonomia, a autorrealização e a emancipação por meio de sua participação responsável e crítica nas esferas sociais, econômicas e políticas. Nessa busca, a Instituição admite:

A educação é um processo formativo do educando nos campos biológico, psicológico, político, cultural, econômico e social, tendo em vista a aquisição, construção e reconstrução dos conhecimentos, de valores e de princípios éticos essenciais ao indivíduo no convívio social e para ele, num determinado contexto espacial e temporal, bem como, para que possa intervir na sociedade em função de sua transformação (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p. 36).

A Instituição mantém, nas bases epistemológicas do currículo, os princípios e diretrizes que norteiam as diretrizes curriculares nacionais da educação profissional, sem proceder a uma leitura crítico-reflexiva, assim como a concepção de competência explicitada no seu projeto de reestruturação curricular, elaborado, em 1999, em suas dimensões: técnico-cognitivas; organizacionais; comunicativas; sociais; comportamentais; e políticas.

Apesar disso, assume como princípios: a) homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade; b) o trabalho como princípio educativo, permitindo compreender o significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. A Instituição expressa o seu entendimento de trabalho como fonte de produção e de saberes essenciais à existência humana, no sentido de formar indivíduos capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Nesse sentido, com base em Gramsci, identifica-se a busca pela integração entre *homo faber* e *homo sapiens*, ao conceber a relação trabalho e

⁹⁹A Instituição assumiu como função social: promover a educação científico-tecnológico-humanista visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica em nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação; e da formação de professores, fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p. 77).

educação como indissociável; c) a pesquisa como princípio educativo — por possibilitar a construção de autonomia intelectual do educando, deve estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões práticas do cotidiano do estudante. Ao definir esse princípio, apreende-se que a Instituição objetiva que os indivíduos construam conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, sociais e políticos, tentando romper, como afirma Mészáros (2005, p. 59) “[...] com a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo”; d) a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações.

Nessa perspectiva, o Projeto avança no sentido da explicitação, do conceito de realidade como processo em constante mudança, não restringida ao domínio específico do mercado de trabalho, em que as suas demandas expressam contradições e conflitos do sistema econômico e político.

e) a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Esse Projeto especifica que a interdisciplinaridade implica uma mudança de atitude manifestada quando se analisa um objeto, com base no conhecimento das diferentes disciplinas, sem perder de vista métodos, objetivos e autonomia próprios de cada uma delas, enquanto que contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para imprimir vida ao conteúdo escolar, relacionando-o com as experiências passadas e atuais, vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial, assim como a flexibilidade compreendida como uma das bases epistemológicas relevantes do currículo, pois

conhecer e aprender implicam processos auto-organizadores. Ambos requerem interpretação, criação e auto-organização e flexibilidade por parte do aprendiz [...]. Finalmente a flexibilidade implica na operacionalização de um currículo que permita condições para os sujeitos avançarem quando demonstrarem condições para isso ou terem estudos de complementação necessários ao desenvolvimento dos perfis próprios das áreas de conhecimentos científicos e ou profissionais, quando necessário (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2003, p. 100).

Considerando que o Projeto Político-Pedagógico constitui um instrumento articulador da ação educacional do Cefet-RN, nele está presente a busca pela

integração ensino, pesquisa e extensão, e deve ser planejada, executada, acompanhada e avaliada em um processo de interação com o mundo do trabalho e a sociedade em geral, possibilitando contextualização e significação às atividades acadêmicas.

Ramos (2005b, p. 2), ao escrever um texto-base para exposição na Semana Pedagógica do Cefet-RN, ocorrida no ano letivo de 2005, e haver analisado o projeto pedagógico, afirma que

A concepção de conhecimento expressa no PPP do CEFET-RN coincide com a compreensão de que o conhecimento é uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. A compreensão da realidade como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são 'arrancadas' de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, têm-se os conceitos e a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento.

Como diretriz, convém destacar ainda, a avaliação que imprime significado ao trabalho escolar e docente, bem como à relação professor-estudante, enquanto ação transformadora e de promoção social (em que todos devem ter direito de aprender). Em síntese, o Cefet-RN se propõe a desenvolver a avaliação numa perspectiva processual e contínua.

Esse Projeto contempla, também, a unidade ensino/pesquisa; a implementação de ações na esfera da educação inclusiva que implica a adequação/melhoria da infraestrutura física e a aquisição de equipamentos específicos, destinados a cada tipo de necessidade; a avaliação do projeto político-pedagógico que aponta para uma verdadeira transformação institucional através de ações de curto, médio e longos prazos.

O Projeto por não haver sido avaliado no processo, apresenta, em suas diretrizes, a ausência de uma política de formação continuada dos profissionais da Instituição, incluindo docentes e técnico-administrativos, uma das ações necessárias à implementação do currículo integrado.

Apresenta, ainda, outra limitação: a ausência de uma concepção explícita de pesquisa e de extensão. Apesar disso, enfatiza a necessidade de integração entre ensino, pesquisa e extensão; uma discussão em termos políticos a respeito da

educação a distância, política de inclusão e de pós-graduação. Faz-se necessário aprofundar a concepção de ensino médio integrado à educação profissional e os seus pressupostos o que indica a urgência de sua revisão e conclusão¹⁰⁰.

Portanto, entende-se que implementar um novo currículo implica a construção de uma proposta de gestão e de financiamento, que precisa ser enfrentada com uma política permanente e sustentável para a garantia de sua implementação e continuidade.

Planos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio

O redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do Cefet-RN, orientado para a formação integral, evidentemente, implicou a (re)construção dos planos dos cursos oferecidos pela Instituição e, em consequência, na prática pedagógica dos seus docentes, assim como na organização didática e no regulamento dessa oferta educacional.

Em consequência disso, no ano de 2004, foram elaborados os planos dos cursos técnicos integrados e implementados na Unidade Sede do Cefet-RN localizada em Natal¹⁰¹ e na Unidade Mossoró-RN, em 2005. Em relação aos Planos de Cursos Técnicos, na forma subsequente, a sua elaboração ocorreu no ano de 2006.

Esses Planos encontram-se fundamentados na LDB nº 9.394/96, em decretos, pareceres e referenciais curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio, assim como nos princípios, fundamentos, concepções, diretrizes, objetivos, características e decisões institucionais norteadores do Projeto Político-Pedagógico do Cefet-RN. Contêm os elementos para a sua formatação, exigidos pela Resolução CNE/CEB nº 04/99 que, ainda, se encontra em vigor.

¹⁰⁰ Em virtude de o Cefet-RN ter se transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em 29 de dezembro de 2008, um novo projeto político-pedagógico está sendo elaborado desde o ano de 2009.

¹⁰¹ Segundo dados do Sistema Acadêmico do Cefet-RN, a quantidade de alunos matriculados na Unidade Sede Natal em 2005, totalizou: a) 480 nas doze turmas dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional; b) 1.273 nos cursos técnicos subsequentes; c) 751 no ensino médio propedêutico (currículo em extinção); d) 1.155 cursos superiores tecnólogos; e) 170 nos cursos de licenciatura; f) 1.243 em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; g) 2.799 no Procefet. Pelos dados apresentados, observa-se que é nítido o maior número de matrículas efetuadas nos cursos técnicos subsequentes e no Procefet.

Tal documento pauta-se na busca de articulação entre as várias disciplinas e tem, como intenção, contemplar uma formação básica referente às disciplinas do ensino médio e da formação específica. Apresenta, também, uma organização curricular baseada nos seguintes documentos: a) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; b) Parecer CNE/CEB nº 15/98 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; c) Parecer CNE/CEB nº 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; d) Resolução CNE/CEB nº 04/99; e) Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico; f) Decreto nº 5.154/2004; g) Projeto Político-Pedagógico do Cefet-RN.

Para acesso a esses Cursos, o candidato deverá se submeter a um processo seletivo, aberto ao público (Procefet ou Exame de Seleção Geral), para a primeira série do curso, devendo ser portador do certificado de conclusão do Ensino Fundamental.

Os cursos encontram-se organizados “de modo a conduzir o (a) discente a uma habilitação profissional técnica em nível médio que também lhe dará direito à continuidade de estudos na educação superior” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p. 126). Além disso, reserva 50% das suas vagas para estudantes provenientes da rede pública de ensino que comprovem ter estudado em escolas estaduais ou municipais a partir do 6º ano do ensino fundamental.

As matrizes curriculares (terminologia utilizada no Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional do Cefet-RN, de 1999) dos cursos compõem-se de: a) base de conhecimentos científicos e tecnológicos distribuídos em um núcleo comum que integra disciplinas das áreas do Ensino Médio: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; b) parte diversificada que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para a articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos. Abrange as disciplinas de Informática, uma segunda língua estrangeira (Francês ou Espanhol), Desenho, Orientação Educacional, ministrada na 1ª série e cursada pelo estudante no primeiro semestre do ano letivo, com duas horas/aula semanais, sendo substituída por Arte, oferecida em três

semestres e desenvolvida por projetos abrangendo as suas linguagens; c) formação profissional que integra as disciplinas específicas; prática profissional.

Os Cursos estão organizados por ano, divididos em semestres e hora/aula, desenvolvidas ao longo dos quatro anos dos Cursos. Infere-se que a organização curricular por hora/aula de 45 minutos quebra a sequência que é dada pelo professor aos conteúdos, devido ao tempo limitado e à distribuição do número de aulas/dia para trabalhá-los. Se essa organização fosse por hora relógio, provavelmente facilitaria o processo ensino-aprendizagem.

Assim, esses Cursos buscam imprimir unidade entre o currículo do ensino médio e educação profissional, como também presumem uma avaliação contínua e cumulativa, em suas funções diagnóstica, formativa e somativa, devendo ser utilizadas como princípios para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades e que funcione como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, levando em consideração os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Esse desenho curricular não é inovador, havendo semelhança com aquele organizado na Proposta Curricular implementada pelo Cefet-RN em 1995. Visando equilibrar a distribuição entre as disciplinas do núcleo comum, da parte diversificada e da formação profissional, a Instituição, a partir do 2º ano, acrescentou as disciplinas da formação profissional.

A distribuição desigual das disciplinas do núcleo comum e de formação profissional, no decorrer do curso, configura-se como um limite, visto que se trata de um projeto embasado por princípios de um currículo integrado.

Dessas matrizes, ainda constam quatrocentas horas de prática profissional desenvolvidas durante o Curso, com a possibilidade de abranger pesquisas, projetos, estágios curriculares e outras atividades correlatas a cada Curso, inter-relacionando, assim, a teoria à prática.

A distribuição desigual das disciplinas da base nacional comum e da base técnica, no decorrer do Curso, é um limite para um currículo que busca a integração dos conhecimentos da formação geral e da parte específica. Nesse sentido, a Instituição necessita avançar na perspectiva da integração.

Como critérios de aproveitamento de conhecimentos, os Cursos consideram os conhecimentos, adquiridos ao longo de experiências, que podem ser aproveitados, mediante a avaliação de certificação de conhecimentos trabalhados

nos componentes curriculares integrantes do Curso realizado, podendo, inclusive, ser aproveitados conhecimentos adquiridos em qualificações profissionais ou componentes curriculares em nível técnico concluídos em outros cursos; de formação inicial e continuada de trabalhadores (antigos cursos básicos); ou em atividades desenvolvidas no trabalho e/ou alguma modalidade de atividades não-formais, conforme expressam tais documentos.

Finalmente, a implementação desses Cursos constitui-se um desafio pedagógico para a Instituição por implicar, também, a formação de professores, voltada para a concepção e princípios de um currículo integrado, podendo ser realizada inclusive no próprio interior da Instituição, uma vez que os professores do Cefet-RN dispõem em sua carga horária de 4 horas semanais, sendo: a) duas horas destinadas a reuniões de grupo por disciplina; b) duas horas para reunião pedagógica por áreas de conhecimento do ensino médio ou área profissional.

Destacam-se, a seguir, os Cursos Técnicos em Nível Médio Integrado em Controle; Geologia e Mineração; e Turismo, definidos para análise, neste estudo¹⁰².

1-Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental

Esse Curso faz parte da Área de Recursos Naturais, cabendo ao concluinte apresentar um perfil que o habilite a desempenhar atividades nos mais diferentes locais de trabalho, visando sempre ao controle da qualidade do meio ambiente.

Tal Curso segue orientação disciplinar com base em conteúdos e está organizado em regime seriado anual com duração de quatro anos, congregando em um mesmo desenho, o Ensino Médio e Educação Profissional, buscando a integração curricular.

No entanto, o desenho curricular assumido não é plenamente coerente com a concepção de currículo integrado, já que mantém três partes separadas do currículo (ensino médio, parte diversificada e educação profissional). Dessa forma, o desenho sugere mais uma justaposição do que uma integração. Não se pode perder de vista que esse foi um primeiro passo, e teve, inclusive, o importante papel de romper com a separação obrigatória entre ensino médio e educação profissional,

¹⁰² No item que contempla o Percurso Metodológico que faz parte da Introdução desta Tese, explica-se o porquê da escolha desses Cursos.

vigente no âmbito da reforma nos anos 1990. O quadro 2, apresentado a seguir, evidencia essa justaposição.

	Disciplina	Carga Horária total/disciplina						Hora-aula	Hora			
		1º	2º		3º		4º					
			1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem			2º Sem		
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Núcleo Comum	Língua Portuguesa	4	3		4		-		440	330	
		Inglês	2	2		2		-		240	180	
		Arte*	1	2		-		-		120	90	
		Educação Física**	2	2		-		-		160	120	
		Geografia	2	2		2		-		240	180	
		História	-	2		2		2		240	180	
		Matemática	4	3		3		-		400	300	
		Física	3	3		2		-		320	240	
		Química	3	3		2		-		320	240	
		Biologia	3	2		2		-		280	210	
		Filosofia	-	2		-		-		80	60	
		Sociologia	-	-		2		-		80	60	
		Subtotal CH	24	26		21		2		2920	2190	
		Diversificada	Informática	3	-		-		-		120	90
			2ª Língua Estrangeira***	-	-		-		3		120	90
Desenho	2		-		-		-		80	60		
Orientação*	1		-		-		-		40	30		
Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho	-		-		-		3		120	90		
Subtotal CH	6		-		-		6		480	360		
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Formação Profissional	Geografia Ambiental	-	2		-		-		80	60	
		Noções de Geologia	-	2		-		-		40	30	
		Noções de Hidráulica	-	-		2		-		40	30	
		Técnicas de Laboratório	-	-		2		-		80	60	
		Poluição e Controle Ambiental	-	-		3		-		120	90	
		Processos Industriais	-	-		2		-		40	30	
		Legislação Ambiental	-	-		-		2		40	30	
		Sistemas Urbanos de águas e esgotos	-	-		-		5		200	150	
		Impactos Ambientais	-	-		-		2		40	30	
		Sistema de Limpeza Pública	-	-		-		4		80	60	
		Análises de Águas e Efluentes	-	-		-		6		120	90	
		Biologia Aplicada	-	-		-		2		40	30	
		Vigilância Sanitária Ambiental	-	-		-		-		4	80	60
		Gestão Ambiental	-	-		-		-		4	80	60
		Subtotal CH Semanal	-	6		9		27		1080	810	
Prática Profissional/Projetos Ambientais									533	400		
Total CH Semanal		30	32		30		35		5013	3760		

Quadro 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental.

Fonte: Cefet-RN, 2005.

Desse modo, o Curso procura assegurar o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos, totalizando 3.345 horas, distribuídas em: 2.190 horas para

as disciplinas do núcleo comum; 360 horas para as disciplinas da parte diversificada; 795 horas para as disciplinas de formação profissional, incluindo 400 horas para a prática profissional que será realizada.

Preferencialmente, na modalidade de projeto a partir da 3ª série, objetivando a integração teoria e prática e o princípio da interdisciplinaridade. Deverá contemplar a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso e tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho na realidade social de forma a contribuir para a solução e problemas (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005a, p.5).

Nessa perspectiva, cabe ao estudante apresentar, ao final do 2º semestre da 4ª série, os resultados da prática profissional efetivada mediante projetos cujos temas foram definidos pelas disciplinas de formação profissional e desenvolvidos por meio de pesquisas de campo, levantamento de problemas relativos às disciplinas objeto da pesquisa e possíveis soluções para os problemas detectados.

Dessa forma, a Instituição busca romper com a organização curricular, baseada em competências, e todos os cursos não possuem saídas intermediárias como no currículo anterior, objetivando uma formação sólida de conhecimentos.

2- Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Geologia e Mineração

Esse Curso visa à formação de profissionais aptos a lidar com a rapidez da produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos, de sua transferência, assim como aplicação na sociedade em geral e no mundo do trabalho, em particular. Para isso, objetiva a formação profissionais-cidadãos técnicos em nível médio.

na área de Mineração, com o aprofundamento em Geologia e Mineração, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades próprias da área como a prospecção, pesquisa, planejamento, lavra e tratamento de bens minerais (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005b, p. 4).

O Curso tem uma organização curricular por disciplinas, fundamentada em uma visão de áreas afins e interdisciplinares, conforme a matriz com suas bases de conhecimentos científicos e tecnológicos, demonstrada no quadro 3 a seguir.

	Disciplina	1ª	2ª	3ª	4ª		Carga Horária total/disciplina		
					1oSem	2oSem	Hora-aula	Hor a	
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Núcleo Comum	Língua Portuguesa	4	3	4			440	330
		Inglês	2	2	2			240	180
		Arte *	1	2				120	90
		Educação Física **	2	2				160	120
		Geografia	2	2	2			240	180
		História****		2	4			240	180
		Matemática	4	3	3			400	300
		Física	3	3	2			320	240
		Química	3	3	2			320	240
		Biologia	3	2	2			280	210
		Filosofia		2				80	60
		Sociologia			2			80	60
		Subtotal	24	26	23		0	2920	2190
		Parte Diversificada	Informática	3					120
	2ª Língua Estrangeira***					6		120	90
	Desenho Topográfico		2					80	60
	Orientação Educacional *		1					40	30
	Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho					6		120	90
	Subtotal		6	0	0	12		480	360
	Formação Profissional	Geologia Geral		2			E S T Á G I O	80	60
		Mineralogia Aplicada****		3				120	90
		Noções de GeoEstrut. Estratigrafia		2				80	60
		Prospecção e Pesquisa Mineral****			6			240	180
		Petrografia****			3			120	90
		Geoprocessamento			3			120	90
		Cominuição e Classificação			2			80	60
		Estab. e Desmonte de Rochas			2			80	60
		Equipamentos de Min. e Aplicações				3		60	45
		Concentração Mineral****				5		100	75
		Informática aplicada a Mineração				3		60	45
		Mineração e Meio Ambiente			2			40	30
		Separação sólido-líquido			2			40	30
		Operações de Lavra de Minas				5		100	75
Hidrometalurgia					2	40		30	
Geologia de Minas					2	40		30	
Subtotal		7	16	24		1400	1050		
	Prática Profissional (Estágio)						533	400	
	CH Total do Curso						5333	4000	
	CH Total semanal	30	33	39	36				
	Número de Disciplinas por série	12	14	14	10				

Quadro 3 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração.

Fonte: Cefet-RN, 2005.

Como expressa o quadro, o Curso está organizado em regime seriado anual com uma carga de 2.190 horas para as disciplinas do núcleo comum; 360 horas para as disciplinas da parte diversificada; 1.050 horas para as disciplinas de formação profissional; e 400 horas para a efetivação da prática profissional em forma de estágio, totalizando 4.000 horas.

Devido às especificidades da área de Mineração, na segunda e terceira séries e primeiro semestre da quarta série será acrescida uma carga horária variável no turno inverso, como forma de antecipar a carga horária prevista para o segundo semestre da quarta série e, portanto, viabilizar a realização da prática profissional na modalidade de estágio em tempo integral durante o segundo semestre dessa mesma série (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005b, p. 6).

Dessa maneira, no 2º ano, os estudantes assistem a três aulas de Mineralogia Aplicada, ministradas no horário inverso para antecipação do segundo semestre da 4ª série, em decorrência do estágio. Além disso, as disciplinas de História e de Petrografia, respectivamente no 3º ano, com quatro e três aulas.

Ao término do curso, com a integralização da carga horária total prevista nesse Curso, o estudante fará jus ao diploma de técnico de nível médio em Geologia e Mineração.

3- Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo

Justificando a sua crescente importância em diversas esferas das atividades humanas, o Curso objetiva formar profissionais-cidadãos técnicos em nível médio

competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar as atividades de planejamento, gestão, promoção e venda de serviços turísticos, de hospedagem, dentro das novas exigências do mundo do trabalho contemporâneo. E, como objetivos específicos, formar técnicos em nível médio em Turismo aptos a: desenvolver o planejamento e a executar diferentes tipos de eventos; exercer a função recepcional nos diversos segmentos da hospitalidade; atuar como guia turístico regional (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005c, p. 4).

A organização do Curso inclui disciplinas em regime seriado anual com carga horária de 2.190 horas para as disciplinas do núcleo comum; 360 horas para as disciplinas da parte diversificada; 1.050 horas para as disciplinas de formação profissional; e 400 horas da prática profissional, totalizando 4.000 horas. Permeia o Curso a concepção de articular teoria à prática na formação do profissional. O quadro 4, discriminado abaixo, retrata a sua matriz curricular.

	Disciplina	Carga-Horária/Ano				Carga Horária total/disciplina	
		1º	2º	3º	4º	Hora-aula	Hora
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	4	3	4		440	330
	Inglês	2	2	2		240	180
	Arte *	1	2			120	90
	Educação Física **	2	2			160	120
	Geografia	2	2	2		240	180
	História		2	2	2	240	180
	Matemática	4	3	3		400	300
	Física	3	3	2		320	240
	Química	3	3	2		320	240
	Biologia	3	2	2		280	210
	Filosofia		2			80	60
	Sociologia			2		80	60
	Subtotal de carga horária	24	26	21	2	2920	2190
Diversificada	Informática	3				120	90
	2ª Língua Estrangeira***				3	120	90
	Desenho	2				80	60
	Orientação Educacional *	1				40	30
	Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho				3	120	90
	Subtotal de carga horária	6	0	0	6	480	360
Formação Profissional	Inglês			2	4	240	180
	Espanhol		2	2	3	280	210
	Francês		2	2	3	280	210
	Teoria Geral do Turismo			3		120	90
	Psicologia				1	40	30
	História do Rio Grande do Norte				1	40	30
	Geografia do Rio Grande do Norte				1	40	30
	Recursos Ambientais Aplicados ao Turismo e Legislação				2	80	60
	Manifestações Culturais e História da Arte				2	80	60
	Lazer e Primeiros Socorros				1	40	30
	Técnica Profissional				2	80	60
	Planejamento Turístico e Marketing				2	80	60
	Subtotal de carga horária	0	4	9	22	1400	1050
	Total de carga horária	30	30	30	30	4800	3600

Quadro 4 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo.

Fonte: Cefet-RN, 2005.

Esses Cursos são organizados em séries anuais, com duração de quatro anos, sendo “cada série formada por um conjunto de disciplinas fundamentadas numa visão de áreas afins e interdisciplinares, com o limite máximo de trinta horas semanais, durante o ano letivo” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005c, p. 6).

Finalmente, pelas ideias explicitadas e analisadas nesse capítulo, torna-se relevante afirmar que o Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional do Cefet-RN, elaborado em 1999, contraditoriamente, assume, em termos filosóficos, a formação integral. No entanto, os pressupostos epistemológicos e políticos da pedagogia das competências não possibilitam ao currículo direcionar-se para um ensino integral, mas, meramente, à formação de técnicos, segundo o horizonte da *democracia* burguesa.

Observa-se a ênfase atribuída ao desenvolvimento cognitivo, sem uma análise crítico-reflexiva dos princípios reiterados pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino presentes nessa Proposta, e que se encontram relacionados diretamente à educação pela adaptação cognitivista expressa na pedagogia que orientou a Reforma para o Ensino Médio.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico, elaborado pelo Cefet-RN no ano de 2004, este pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, apto a atender às suas dimensões política, pedagógica e administrativa. Isso demanda transformação dos processos desenvolvidos no âmbito da Instituição, tanto de caráter pedagógico quanto administrativo, em um processo dinâmico, flexível e autocrítico, uma gestão democrática, como caminho a ser trilhado, a fim de reconhecer limites e superá-los, alcançando objetividade em seu fazer.

No entanto, esse documento apresenta, em suas diretrizes, a ausência de uma política de formação continuada dos profissionais da Instituição, incluindo docentes e técnico-administrativos. Essa política é considerada uma das ações necessárias à implementação do currículo integrado.

Outras limitações estão presentes, nesse documento, como a ausência da concepção explícita de currículo integrado e de seus princípios; da pesquisa e extensão, embora enfatize a necessidade dessa integração; uma definição explícita da sua política de pós-graduação, educação a distância e de educação inclusiva.

Apesar disso, a Instituição busca cumprir a sua função social, ao definir princípios e diretrizes cujo objetivo se constitui na tentativa de superação da prática

fragmentada e individualista, reflexo da divisão social em que está inserida. Ao serem materializados em práticas pedagógicas, possibilitarão a integração curricular, ultrapassando as fronteiras tradicionais entre a chamada formação científica e tecnológica, haja vista a formação do indivíduo como ser histórico e social.

Observa-se, também, que o desenho curricular dos Cursos ofertados pela Instituição na forma integrada, necessita de uma nova configuração que expresse, nitidamente, a integração entre os conhecimentos de formação geral e de formação profissional enquanto movimento que se articula e inter-relaciona.

Em face dessa realidade, considera-se que o Cefet-RN demonstra alguns avanços, em termos conceituais no plano teórico, sinalizando caminhos cujo ponto de partida é o rompimento de uma relação educativa que separa o pensar do fazer.

Por outro lado, cabe a Instituição supramencionada a avaliação do seu Projeto Político-Pedagógico que somente pode ser compreendido no contexto em que ele acontece, aprofundando as concepções e princípios que o norteiam, além das condições físicas, pedagógicas, de gestão e em termos de financiamento. O acompanhamento e a avaliação do Projeto podem favorecer o confronto entre o que foi concebido com o que está sendo executado. Para isso, é primordial o movimento dinâmico entre ação-reflexão-ação.

Apesar das reformas neoliberais produzidas em nível internacional e impostas às instituições de ensino, o Cefet-RN vem demonstrando que se encontra gerando conhecimentos.

Em suma, compreende-se que as Reformas vivenciadas no Brasil, a partir dos anos de 1990, inserem-se no contexto mundial de transformações produzidas pela crise do capital, acompanhadas no plano político pelos preceitos neoliberais em que acentuam a supremacia do mercado como sinônimo de riqueza e eficiência.

Nessa perspectiva, intensificaram-se as políticas de modernização e racionalização sob a orientação do capital financeiro internacional, em que as Instituições de Ensino tornam-se mais uma vez *locus* privilegiado de formação do *novo trabalhador*, como a referida Instituição que vem, ao longo da sua história, enfrentando desafios para implementação das Reformas que lhe são impostas. Em alguns momentos históricos, tem se antecipado as mudanças propostas pelo Ministério da Educação, como ocorreu com a elaboração da sua Proposta Curricular, implementada, no ano de 1995, e o seu Projeto Político-Pedagógico cuja construção teve início em 2004.

Com base nas análises norteadoras do presente estudo, será analisada, no capítulo a seguir, a implementação das políticas de educação profissional de nível técnico e de ensino médio no Cefet-RN, tendo, como recorte histórico, o período 1998-2002.

4 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E DE ENSINO MÉDIO NO CEFET-RN (1998-2002) NA CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS

No período de 1998 a 2002, o Cefet-RN implementou políticas formuladas pelo Ministério da Educação associadas e subordinadas aos organismos internacionais, transpondo conceitos do mundo da produção para a esfera educacional, articuladas com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do capital, assim delineadas: a) educação profissional que trabalhava o desenvolvimento de competências objetivando habilitar o estudante a ocupar um emprego, capacitando-o para uma aprendizagem contínua, e buscando adequar a sua prática às mudanças na produção; b) ensino médio que visava ao desenvolvimento de competências para a laboralidade e o exercício da vida cidadã.

Essas políticas direcionadas a setores sociais distintos resultaram na separação da educação profissional do ensino médio, provocando, inclusive, alterações no plano organizacional e político-pedagógico em instituições como o Cefet-RN, à época.

Os gestores, pedagogas e professores dessa Instituição, por meio de suas concepções, *retrataram e refrataram* a realidade vivenciada por eles, em um contexto de uma escola pública federal (Cefet-RN) de renome, no Estado do Rio Grande do Norte. Os educadores forneceram uma visão acerca das suas concepções das políticas, observando-se de forma consistente nos seus depoimentos: separação do ensino médio da educação profissional e currículo por competências e habilidades.

Com base nas entrevistas, busca-se analisar as suas concepções sobre essas políticas para a implementação dos cursos técnicos na forma sequencial¹⁰³ e concomitante,¹⁰⁴ além do curso de ensino médio¹⁰⁵.

¹⁰³ Para ingressar nos cursos técnicos na forma sequencial do Cefet-RN, os candidatos deveriam ser aprovados em exame seletivo e portar certificados de conclusão de Ensino Médio ou equivalente.

¹⁰⁴ O capítulo 3 desse trabalho trata da oferta dos cursos concomitantes na referida Instituição de Ensino.

¹⁰⁵ No ensino médio do Cefet-RN, destacava-se a educação tecnológica básica, a compreensão dos princípios básicos das letras e artes articulados à preparação geral para o trabalho, permitindo a concomitância com o nível técnico de educação profissional, dentro de critérios e possibilidades assumidas pelas normas didático-pedagógicas e condições de infraestrutura.

Devido à não participação em todos os momentos vivenciados pelos educadores, os egressos expressaram suas vivências com relação à teoria-prática no curso que concluíram e a relevância para a sua vida profissional.

Dentre as informações dadas pelos egressos, duas merecem destaque: a formação dos professores e o mercado de trabalho.

4.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO

O Cefet-RN vinha desenvolvendo um trabalho didático-pedagógico¹⁰⁶, em uma perspectiva de integração curricular, desde o ano de 1995. Com a edição do Decreto nº 2.208/97, envolto por uma concepção mecanicista e produtivista de educação que quebra a concepção de uma educação para a formação da cidadania de forma emancipada, a Instituição teve que implementar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, resultando em mudanças internas em termos administrativos e pedagógicos.

Levando em consideração essa situação, os gestores foram indagados sobre as implicações desse Decreto no Cefet-RN. O gestor G1, assim, se expressou:

A separação da educação profissional do ensino médio provocou no Cefet-RN grandes alterações no seu modelo de gestão. Quebrou-se uma corrente em curso que contaminava os atores institucionais e que defendia o fortalecimento do ensino médio integrado, via projeto político pedagógico, de 1995. Foi preciso muita criatividade dos que faziam a gestão pedagógica, ousadia por parte dos gestores e comprometimento dos quadros docentes e técnicos para que se mantivesse, não obstante uma série de dificuldades, os reconhecidos níveis de qualidade do ensino da Instituição.

Esse relato evidencia as implicações dessas políticas educacionais, impostas, verticalmente, exigindo das instituições educacionais a responsabilidade por sua implementação. Esse gestor enfatiza o comprometimento, por parte de

¹⁰⁶ No capítulo 3 deste trabalho, delineiam-se as implicações do Decreto nº 2.208/97 para o Cefet-RN.

profissionais da mencionada Instituição, em face do modelo de educação profissional instituído pelo MEC que reduzia a educação ao atendimento às necessidades de mercado e à lógica empresarial, articulando conceitos e práticas gerencialistas sob o discurso da necessidade de modernização da gestão educacional.

O gestor G2, também, ressaltou problemas que ocorreram no Cefet-RN, em decorrência dessa separação exigindo a implantação do ensino técnico com currículo independente do ensino médio, como mostra o seu depoimento:

A separação do ensino médio da educação profissional, oficializada pelo Decreto nº 2.208, foi um trauma para a Instituição porque comprometeu um trabalho que vinha sendo desenvolvido desde 1995. Esse Decreto dizia que a Instituição, prioritariamente, deveria atuar só no ensino pós-médio. Isso contrariava o nosso projeto pedagógico e houve muita resistência na Instituição, inclusive, tivemos que caminhar para adequar algumas coisas do projeto pedagógico para que também não perdêssemos tanto a qualidade. Nós sofremos com os nossos projetos de financiamento, além do orçamento normal, tínhamos dificuldade de aprová-los. O MEC dificilmente aprovava um projeto de financiamento daqui porque era uma Instituição que não estava, entre aspas, desenvolvendo uma política que o Ministério tinha em nível nacional.

Na fala do gestor G2, constatam-se dificuldades enfrentadas pela Instituição acerca dessa separação materializada em forma da lei que agudizou a dualidade, principalmente, na sua autonomia, currículo, financiamento e gestão. Essa fala é um indicativo de que o MEC condicionava a aprovação dos projetos à adesão plena aos princípios e diretrizes da Reforma da Educação Profissional assentada em mecanismos autoritários.

O gestor G3 concebeu a separação entre o ensino médio da educação profissional como prejudicial à formação do estudante. No entanto, demonstra que, atendendo à forma coercitiva do governo, o Cefet-RN teve que concretizá-la, conforme depoimento a seguir:

Esse foi um dos grandes equívocos da reforma da educação profissional, o Decreto nº 2.208. Inclusive, as instituições que ofereciam o ensino médio associado à educação profissional passaram a ser obrigadas, pelo governo, a fazer a separação do ensino médio da educação profissional. Aqui no Cefet, até nos revelamos, de certa forma, contra essa separação, mas,

como era uma exigência do governo, fizemos. Avalio que isso foi uma perda de qualidade na formação profissional. Quando um aluno tem somente a formação profissional toda a parte humanística fica perdida.

Essa questão enfatizada pelo Gestor G3 “aprofunda a separação entre a escola e o mundo do trabalho”, como diz Del Pino (2008, p. 79). Subentende-se, pois, que essa separação prejudicou o processo de construção dos conhecimentos dos estudantes, reforçou o discurso da privatização como caminho, inclusive, para a educação profissional e os itinerários formativos, segundo a origem social. Em face desse contexto, Kuenzer (1997, p. 92) esclarece o seguinte autoquestionamento:

Qual a lógica escondida sob esta aparente incompetência? A da mera redução de custos, por meio de uma pretendida aproximação do mercado, que ‘demandaria’ cursos curtos, descompromisso crescente do Estado com o financiamento da educação pública para além do fundamental, da racionalização do uso dos recursos existentes nos CEFETs e ETFs, escolas muito caras para preparar para o ensino superior, do repasse de recursos públicos para as empresas privadas como estímulo para que assuma as funções do Estado relativas à educação dos trabalhadores, inclusive, a básica (o que certamente é mais barato), e do fomento à privatização, propriamente dita.

Conforme a extensão dos problemas apresentados, decorrentes do Decreto nº 2.208/97, solicitou-se aos gestores que falassem sobre o Proep¹⁰⁷, principal fonte de financiamento da política de educação profissional em nível federal.

Analisando as falas dos gestores do Cefet-RN sobre o Proep, percebe-se, claramente, que elas evidenciaram o financiamento da educação profissional e do ensino médio. Em face disso, o gestor G1 destacou as condições exigidas para o acesso aos recursos do Proep.

¹⁰⁷ Nos capítulos 2 e 3 deste trabalho, menciona-se o Proep que, inclusive, vinculava dados quantitativos de matrícula à liberação de recursos.

Os projetos apresentados ao MEC não poderiam conter obras, reformas, equipamentos, material didático para melhoria de cursos que não fossem da educação profissional isolada na forma sequencial ou concomitante. As atividades de capacitação somente poderiam ser ofertadas para os profissionais docentes e técnicos administrativos dos cursos e disciplinas da educação profissional. Era exigido, para se obter o financiamento, que a Instituição apresentasse um programa que apontasse, em um prazo de cinco anos, a redução das atividades de todos os profissionais docentes que atuassem na formação geral. No Cefet-RN, uma das formas que encontrou-se para incluir os docentes de formação geral nesse processo foi a criação de cursos superiores de tecnologia com uma base mais humanística que permitisse sua atuação nesse nível de ensino. Outra possibilidade foi a ampliação dos programas de pós-graduação para os docentes das áreas de formação geral, permitindo uma nova formação em áreas da educação profissional.

Essa afirmação sobre o Proep remete a uma realidade de aniquilamento da educação profissional, tendo, como um dos alvos principais, os professores da formação geral, uma vez que esse Programa priorizava os cursos técnicos de curta duração e de baixo custo que formavam, como afirma Ramos (2005a, p. 52), “para o trabalho simples, prescindindo de uma formação geral de qualidade e da articulação com os princípios tecnológicos que fundamentam os processos produtivos modernos”.

Relaciona-se a essa fala, o poder de intervenção e dominação do Banco Mundial sobre os países periféricos, “relegando o ensino profissionalizante a uma posição secundária e sugerindo que, este tivesse maior participação da iniciativa privada” (OLIVEIRA, R. 2006, p. 73).

Enquanto isso, os países de capitalismo avançado¹⁰⁸ oferecem cursos que integram a formação profissional ao ensino secundário, investem no ensino superior e em pesquisa que contribui para aumentar o seu poder de dominação, em termos tecnológicos, sobre as outras nações, economicamente instáveis, e com distribuição interna das riquezas fortemente desigual.

O relato do gestor G2 sobre o Proep chamou a atenção para a postura assumida pelo Cefet-RN, antes e após a utilização dos recursos financeiros, oriundos desse Programa:

¹⁰⁸ Nos países desenvolvidos [...] observa-se que o dualismo social e educacional (inerente ao mundo capitalista) é atenuado pelas conquistas sociais que garantem melhor educação e melhores condições de trabalho [...] (CIAVATTA, 2005, p. 91).

O Proep era o instrumento para financiar as instituições que não trabalhassem com o ensino médio, financiar as instituições para qualificar pessoas em cursos mais curtos. Nós concorremos ao Proep e tivemos inicialmente vários embates porque entendíamos que era importante esse financiamento e não devíamos perder essa oportunidade. Nós conseguimos negociar que não fôssemos obrigados a seguir toda a cartilha do Proep, por entendermos, que ao termos um recurso para melhorar um laboratório, esse não devia só atender aos cursos técnicos, mas a todos os alunos. Aqui na Instituição, tivemos a oportunidade de, por exemplo, equipar todos os laboratórios de informática, a biblioteca foi totalmente reformada, muitas pessoas se capacitaram e foram adquiridos equipamentos, de certa maneira, para todas as áreas que tínhamos.

Ainda, o gestor G2 enfatiza a inserção da Instituição nesse Programa como forma de captação de recursos, além de reconhecer que a Instituição divergiu do Proep quanto à aplicação restrita dos recursos públicos à educação profissional.

Isso demonstra que, apesar de encontrar inserida em uma política que propugnava por uma escola que buscasse o seu autofinanciamento através de parceria, ofertando cursos pagos e outros serviços, inserindo empresários e trabalhadores em seus conselhos, criando fundações, compreendendo a educação como aquisição individual sem levar em consideração os fatores políticos, sociais e econômicos, o Cefet-RN cumpriu todas as determinações de um Programa, um dos instrumentos-chave de implementação da Reforma da Educação Profissional. Para isso, a negociação tornou-se necessária.

Sobre o Proep, o gestor G3 fez afirmações não destacadas pelos outros gestores, esclarecendo que esse Programa teve pontos positivos, a saber:

Na minha concepção, o Proep, como elemento de financiamento da educação profissional, teve seus pontos positivos. Eu acredito que o grande erro do Proep foi não focar esse investimento para as instituições públicas federais de ensino em todo o País. O Proep terminou financiando instituições privadas que formam profissionais, os quais pagam por isso. Eu acho que o foco do Proep era montar as escolas para depois terceirizá-las ou privatizá-las. Aqui, nós conseguimos construir a biblioteca, o laboratório de recursos naturais foi ampliado, outros laboratórios foram equipados e realizadas capacitações de professores. Para a instituição que soube utilizar esses recursos, sem entrar pelo viés da privatização, acredito que foi muito positivo.

Esse gestor G3 destacou que a falha do Proep deveu-se ao fato de haver destinado recursos às empresas privadas de educação profissional. Compreende-se

que essa postura decorreu da atribuição dada à iniciativa privada por tal Programa, considerando-a como protagonista da educação profissional, em detrimento das instituições federais e estaduais. Assim, fica claro que esse Programa vincula a educação profissional meramente ao setor produtivo.

Além disso, quando se referiu ao Proep, o gestor G3 deixou de mencionar que tal Programa favoreceu a dicotomia entre a educação geral e específica, remetendo para a formação profissional cursos pós-médios de curta duração, culminando com o discurso do MEC, na medida em que promoveu o convencimento, principalmente, de gestores para adoção do modelo da Reforma: o currículo por competências e habilidades, a avaliação e a certificação por competências.

Em se tratando de currículo, os três gestores fizeram menção a competências e habilidades, que não deixam claras as contradições entre capital e trabalho. Nesse contexto, o gestor G1 expressou assim a sua concepção sobre esse modelo de currículo:

O currículo passou a enfatizar as competências e habilidades, de forma não muito clara, tentando separá-las, como se fossem categorias totalmente fragmentadas, e capazes de formar para o mercado, dando aos formandos a empregabilidade. Pregou-se como solução para a busca da empregabilidade, as saídas intermediárias que permitiriam o retorno para conclusão dos cursos, ou, no caso dos formados, uma entrada em outro curso. Isso resultou em frágil formação que lhes permitia um emprego temporário, pois quem saía sem uma base sólida de formação humanística, científica e técnica, não se consolidava no mercado e, portanto, não conseguia a sonhada empregabilidade.

Nessa fala, portanto, vê-se a importância para o devido entendimento sobre as implicações educacionais e sociais do modelo de currículo por competências e habilidades para a formação técnico-profissional, além do discurso da empregabilidade, trazendo uma identidade plena com a lógica do capital e não com os interesses dos trabalhadores. Isso reflete a contradição dessas ideologias no que diz respeito a uma educação básica *omnilateral*, politécnica.

Sobre esse assunto, o gestor G2, inicialmente, reconheceu que os cursos de curta duração eram inviáveis à formação de habilidades e atitudes nos estudantes, o que se encontra explícito no seu relato:

De certa forma, o contexto que nós vivenciamos, nos levou a quê? Na minha concepção, a uma perda de qualidade. Isso não é porque eu defendo o projeto que nós tínhamos, construído coletivamente em 1994. As próprias empresas, eu, como dirigente, e algumas pessoas achávamos que aquele aluno que a gente sempre se preocupou para que além de ser técnico tivesse atitudes adequadas, estava perdendo um pouco disso. O aluno era trabalhado em um curto espaço de tempo em que não poderia desenvolver determinadas habilidades.

No depoimento do gestor G2, fica clara a existência de conflito, pois, ao mesmo tempo que ele faz uma crítica ao currículo por competências e habilidades, mostra-se favorável a este, conforme consta no depoimento a seguir.

A questão da competência tem um lado positivo. Não sou daqueles críticos que acham que a competência é só uma coisa ruim. Foi uma oportunidade para a gente também perceber o que havia em nível do mundo do trabalho. Não adianta formar um profissional dissociado do mundo do trabalho, da sociedade produtiva que não estaria se adequando a realidade. Eu vejo a discussão de competência por esse ângulo. Quando trabalho somente as competências na perspectiva tecnicista, eu acho que não é o caso. Inclusive o nosso aluno, em função da questão da competência técnica passou a ter certa dificuldade de ter maior identidade com a Instituição (G2).

Ressalta-se que a noção de competência pretende modelar uma realidade enquanto tenta justificá-la, apresentando-se com valores positivos, modificando as reais relações entre capital e trabalho. Conforme afirma Kober (2004, p. 33) em sua crítica:

É preciso ter em conta, porém, que a noção de competência se desenvolve no interior de mudanças socioeconômicas ligadas à reorganização da reprodução e acumulação do capital, agora no seu modo financeiro, sendo portanto, impregnada da lógica e dos valores do mercado, em consonância com sua origem empresarial. É essa a lógica que está sendo transportada para a escola [...].

O gestor G2 finalizou a sua fala destacando a interferência negativa para a formação dos estudantes quando as competências são trabalhadas com base no tecnicismo. No entanto, não menciona que, também, os cursos técnicos isolados com caráter imediatista, tecnicista, produtivista e economicista, estruturados com

base em competências e habilidades não permitiam que eles se reconhecessem como indivíduos sociais coletivos que faziam parte da história da Instituição.

A pedagogia das competências com suas categorias difunde um modelo, aparentemente, contraditório e distorcido de formação, ao se proliferar por meio de cursos de curta duração, dissociados da cultura geral, ao buscar, na realidade, satisfazer interesses imediatos do mercado, preparando indivíduos que poderão compor o quadro de trabalhadores periféricos, ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2007).

O relato do gestor G2 apresenta diferenças com relação à fala do gestor G1 que apontou as dificuldades do currículo por competências e habilidades para a formação do estudante. Esse é um aspecto que encontra correlação com a literatura que fundamenta este trabalho.

Portanto, nesse processo em que a noção de competência vem ordenando as relações de trabalho e as relações educativas, Ramos (2002, p. 170) considera que

A noção de competência deve apresentar-se como objeto de análise crítica pelos educadores, trabalhadores e todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com o fim de se reconhecer seu real significado e a essência do fenômeno a que faz referência. É preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e então reconstruir seu significado não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação dela.

Em se tratando do currículo por competências e habilidades, o relato do gestor G3, de certa forma, apresenta semelhança com a fala do gestor G2, a saber:

Acho que todo currículo deve procurar realmente formar o técnico competente explorando as competências profissionais dentro da sua formação [...]. No momento do Decreto nº. 2.208, esse termo competência ficou muito desgastado porque focava basicamente na técnica e não na competência como formação global do cidadão, no sentido assimilar, interpretar, ver criticamente aquilo que está resolvendo para que possa contribuir para a transformação da sociedade. Esse é o meu entendimento de competência num grau maior. Até hoje, as palavras competência e habilidade têm alguma rejeição por conta do viés tecnicista que lhes foi dado. É técnico, tem que saber apertar o parafuso a tantos graus. No nosso

entendimento, o currículo por competência e habilidade vai muito além disso, vai à formação integral do cidadão.

Ao tratar da competência como “formação global do cidadão”, o gestor G3 agrega a esse termo, que não é novo, a formação integral, associando verbos de ação que são mensuráveis.

Menciona-se que a formação integral, expressão inserida de modo especial no pensamento pedagógico socialista cujos princípios diferem da pedagogia das competências, por compreenderem os conceitos de politecnia, *omnilateralidade*¹⁰⁹, os fundamentos pedagógicos da Escola do Trabalho¹¹⁰ e da Escola Unitária. De acordo com Ciavatta (2005, p. 126):

Mais do que um termo singelo, a ‘escola do trabalho’ deve ser entendida como processo social complexo, agir humano, movimento de idéias e ações que acompanham a introdução do trabalho na escola como um princípio educativo. A ‘escola do trabalho’ tem origem no contexto da Revolução Industrial e toma forma tanto na sociedade liberal burguesa quanto na sociedade socialista após a Revolução de 1917, mas com sentido diverso nos dois sistemas.

Na concepção marxiana, a formação integral tem como perspectiva o domínio científico e tecnológico do processo de produção pelos trabalhadores e favorece as condições para a construção de uma estrutura social que tenha os trabalhadores como classe dirigente.

Dessa maneira, competências e habilidades que, historicamente, se apresentam à educação com diversas conotações teóricas, epistemológicas e ideológicas, não caminham juntas com a perspectiva de educação no viés socialista.

Desse modo, a noção de competência potencializa o individualismo que interessa ao capital, além de apresentar superficialidade em relação ao domínio do conhecimento, empobrecendo a formação dos indivíduos.

¹⁰⁹ Politecnia, escola unitária e *omnilateralidade* são analisadas no capítulo 2.

¹¹⁰ “O trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação” (PISTRAK, 2000, p.44).

Nesse contexto, a gestão, também, aparece, explicitamente, nos depoimentos dos gestores, ao falarem sobre as decisões, em termos administrativos (organizacionais e estruturais) e pedagógicos, tomadas pela Instituição diante das políticas de educação profissional e de ensino médio implementadas. Nas palavras do gestor G1:

No Cefet-RN, as reformas do ensino médio e da educação profissional provocaram mudanças drásticas no modelo de gestão da Instituição, em termos administrativos e pedagógicos. Criaram-se gerências para as áreas afins e articuladas da educação profissional e criou-se uma gerência específica para o ensino médio e a formação de professores. [...]. Para não se perder o foco no processo acadêmico, aberto, democrático, formado na dialética construtiva da boa gestão escolar, buscou-se levar para as gerências o apoio pedagógico com a presença física da pedagogia, o que permitiu o equilíbrio das ações de supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar, que passaram a ser trabalhadas de forma articulada. A presença da pedagogia, atuando diretamente nas gerências educacionais, foi a maior responsável pela manutenção da qualidade do processo de ensino do Cefet-RN [...].

No depoimento do gestor G1, fica claro o destaque à decisão tomada pela Instituição: a inserção e a participação da equipe pedagógica nas gerências educacionais¹¹¹ criadas segundo o ideário da reforma imposta pelo Decreto nº 2.208/97, constituindo-se em mais uma iniciativa da Instituição na concretização da separação entre ensino médio e educação profissional. Dando continuidade ao seu depoimento, ele afirmou que no Cefet-RN,

abriram-se vagas para alunos egressos do ensino médio e buscou-se implementar com respaldo na Portaria nº 646/97, o ensino médio puro. Estimulava-se o mesmo aluno a fazer o curso técnico sequencial e se procurava parceiros como o Estado para a oferta do ensino médio concomitante [...].

Seguindo quase a mesma lógica argumentativa do participante anterior, o gestor G2 demonstrou incerteza quanto à natureza dos vários cursos oferecidos, especificamente, aqueles que ocorreram de forma isolada. O mesmo gestor

¹¹¹ No capítulo 3 deste trabalho aborda-se a criação das gerências educacionais no Cefet-RN.

mencionou outras estratégias operacionais utilizadas pelo Cefet-RN para recebimento de recursos diante dos limites de financiamentos impostos à Instituição para operacionalizar a política de educação profissional induzida pelo MEC que cerceava, inclusive, a distribuição dos recursos para o ensino médio. Retrata, também, a constituição de um corpo de professores desse nível de ensino bastante qualificado, que no seu entendimento contribuiu para que os estudantes não apresentassem problemas de desempenho em termos educacionais. Ainda chama atenção para as consequências da separação da educação profissional do ensino médio, como se pode ver a seguir.

A Instituição passou pelo momento de reestruturação de cursos e oferta de outros, de certa maneira, meio isolados. Éramos solicitados a apresentar propostas de criação de cursos. No caso do ensino médio, acho que não tivemos muita dificuldade, pois os resultados dos nossos alunos foram excelentes. Nós tínhamos um grupo de professores da melhor qualificação. Percebo que o aluno que fez só o ensino médio perdeu porque teve que passar mais um ano se ele queria fazer o curso técnico. Para a Instituição, isso não era bom porque havia uma grande saída de alunos no terceiro ano para fazer o vestibular e eram aprovados. Foi uma época de apertar os cintos e de entender que a gente estava em um contexto desfavorável ao financiamento [...]. Como a Instituição recebia financiamento mais para a educação profissional, internamente todo recurso que entrava como financiamento era para tudo. O ensino médio não foi prejudicado porque dentro da Instituição não havia discriminação.

Esse depoimento traz indicadores que dão sustentabilidade à dualidade na educação brasileira, ao mesmo tempo que os procedimentos utilizados pela Instituição foram contrários às orientações da Reforma da Educação Profissional em termos de financiamento de modo a não comprometer a qualidade do seu ensino.

Assim, as restrições dos recursos ao ensino médio possibilitam um espaço amplo para a privatização da esfera educacional desse nível de ensino.

Por outro lado, o gestor G3 mostra como o Cefet-RN foi tomando iniciativas para atender a uma política que, na prática, não inter-relacionava saber e fazer, teoria e prática, ensino e trabalho, mas que transformava a educação em valor de mercado, negando a sua condição de direito social. A seguir, expõe-se o relato do gestor G3:

Teve-se que fazer uma reforma do nosso currículo que era integrado. Houve uma nova formatação dos projetos de curso. Na estrutura para funcionamento desses cursos também teve alteração porque, a partir de então, o ensino médio havia sido separado da educação profissional. Criou-se uma gerência somente de ensino médio. Além da mudança de currículo que foi um trabalho que precisamos fazer com muita correria porque as coisas foram a toque de caixa em 1998 para implementação do Decreto nº. 2.208. Teve toda uma correria para fazer uma adaptação, desfazendo tudo aquilo que havíamos feito no Projeto Pedagógico de 1995.

Nesse depoimento, o gestor G3 deixa explícito que a resistência inicial da Instituição ao Decreto nº 2.208/97 foi substituída por uma adequação à nova política.

Frigotto e Ciavatta (2006, p. 350), ao analisarem o processo de implantação da Reforma, nas instituições federais de educação profissional, afirmam:

O processo de cefetização teve peso significativo de sedução mais ampla. A outra moeda de troca configurou-se nos recursos do PROEP, essa com ênfase coercitiva. Com efeito, o PROEP indica o vínculo orgânico da Reforma do Ensino Médio Técnico com os organismos internacionais e constitui-se num mecanismo de constrangimento ativo por parte do MEC.

Constatam-se, assim, ações que desestruturaram a estrutura organizacional e o trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido na Instituição para organização de outro que era contrário ao princípio da formação humana em sua totalidade. Esse contexto reporta a Gramsci (2006), ao referir-se à escola de sua época, semelhante à situação vivenciada pelo Cefet-RN:

[...] as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Essa contradição pode trazer, como, por exemplo, profundas consequências, em termos de concepção e organização curricular, ao processo de formação dos estudantes.

Solicitou-se aos gestores que procedessem a uma avaliação geral do contexto da implementação das Diretrizes Político-Pedagógicas do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Cefet-RN, destacando os seus aspectos positivos e/ou negativos. Atendendo a essa solicitação, eles apontaram as dificuldades vivenciadas pela Instituição no período (1998-2002), marcado por meio de políticas de reestrutururação da gestão, organização e financiamento que contribuíram para desestabilizar os projetos das instituições de ensino, modificando os seus objetivos, a sua função social e a sua concepção pedagógica.

Com relação a esse período, o depoimento do gestor G1 expressou as dificuldades na implementação dessa Política em termos administrativos e pedagógicos.

No Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a separação do ensino médio da educação profissional modificou, de forma profunda, a gestão administrativa e pedagógica do Cefet-RN que, poucos anos antes construía um projeto participativo. Foi mais desafiador e mais difícil para os gestores, docentes e técnicos da Instituição manterem o nível de qualidade no ensino a partir dessas mudanças. O comprometimento da maioria daqueles que a fazem permitiu que se construísse sobre os entraves legais um verdadeiro processo educacional coerente e vinculado à verdadeira história da Instituição.

Visualiza-se, no depoimento do gestor G1, uma polarização: inicialmente, deixa subjacente que essa Política enfatizadora da educação como serviço, provocou mudanças na Instituição; posteriormente, afirma que o comprometimento da maioria dos que a fazem foi relevante para o Cefet-RN não passar por modificações no seu âmago reconhecido historicamente como de qualidade.

Semelhante ao depoimento do gestor G1, o gestor G2 retratou em sua fala que

O governo Fernando Henrique Cardoso foi de dificuldades para a educação como um todo. O fator que a gente pode colocar como negativo foi a formação curta, uma tentativa de especialização, preocupação com quantidade. Foi bom porque a Instituição ou as instituições puderam testar seu nível de resistência, de estrutura, de estruturação que tinham. Porque é muito fácil a instituição dizer: 'eu sou isso, eu faço tal'. Mas na hora da dificuldade, ela teria mesmo essa estrutura para resistir, para fazer bem feito?

O depoimento do gestor G3, a seguir, apresenta uma leitura mais crítica sobre esse período e as consequências dessas políticas para o Cefet-RN que “trazem uma perspectiva pedagógica, individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108). A esse propósito, o gestor G3, assim, se pronunciou:

No governo Fernando Henrique Cardoso, a formação profissional poderia ser feita por qualquer segmento da sociedade seja público ou até dando preferência ao segmento privado para que fizesse essa formação profissional. Não estava muito preocupado com a formação integral do cidadão, mas sim com a formação técnica por competências e habilidades profissionais. A escassez de recursos, nessa época, para as instituições públicas federais, foi gritante. Recursos para investimentos não existiam. O custeio era mínimo para a Instituição que deveria procurar financiamento externo ao governo para se manter. Podia-se fazer convênios, vender cursos, era, realmente, a privatização do ensino profissional [...].

Os posicionamentos dos gestores deixam claro uma das contradições do governo desse período: a necessidade de um trabalhador qualificado para o desenvolvimento do país. No entanto, as condições oferecidas às instituições públicas, para a formação profissional, eram mínimas, em termos pedagógicos e financeiros. Ficam nítidos os aspectos da mercantilização e privatização ilimitadas da educação como produto pronto para consumo.

Ainda em se tratando da Política de Educação Profissional, buscou-se junto a uma pedagoga e três professores dos Cursos Técnicos de Nível Médio de Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, na forma sequencial, obter informações sobre a elaboração e implementação desses cursos, pelo fato de eles terem sido os responsáveis mais diretos pela elaboração e execução dos planos desses cursos na Instituição. Expressam, pois, assim ações relacionadas com a separação do ensino médio da educação profissional, o currículo por competências e habilidades, além da formação dos professores.

Dessa maneira, o Cefet-RN elaborou esses documentos tendo, como referência, o que determinava a legislação em vigor referente a essa modalidade de ensino e a seu Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional.

No que concerne ao questionamento sobre a elaboração do Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional pelo Cefet-RN, em 1999, a pedagoga P1 apresentou a seguinte argumentação:

A elaboração desse Projeto deu-se em decorrência da separação do ensino médio da educação profissional. Para isso, ocorreram várias reuniões de grupos e muitas discussões apesar dos momentos de dificuldades para os professores aceitarem o novo e desestruturarem um trabalho que vinha sendo feito na Instituição na perspectiva de um currículo integrado. De repente, com essa separação, veio uma nova estruturação do currículo que significava, primeiro, desestruturar para estruturar de novo e assim, sucessivamente. Isso dificultou um pouco a elaboração do novo Projeto Político-Pedagógico.

A pedagoga P1 deixa transparecer, ainda, na sua fala que, inicialmente, os professores resistiram à necessidade de mudança do currículo que vinha sendo desenvolvido na Instituição para elaborar um projeto político-pedagógico sem os princípios da integração curricular.

Essa mudança afetava a prática dos professores, considerados os principais agentes de implementação da Reforma de Educação Profissional, reduzindo a sua própria identidade, surtindo efeitos na formação dos estudantes por estar imbricada em estratégia de disciplinamento necessário ao regime de acumulação flexível. Isso exigiu, inclusive, da Instituição, alteração na sua função social, nos seus objetivos e na sua concepção pedagógica.

Direcionou-se para os professores a mesma pergunta feita à pedagoga P1 sobre a elaboração do Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional da Instituição. O professor D1 afirmou que uma estratégia utilizada pelo Cefet-RN, antes da elaboração desse Projeto, foi escolher, dentre os professores, aqueles que atuavam como multiplicadores nas áreas profissionais onde estavam vinculados, esclarecendo que

Fui um dos professores treinado para ser multiplicador, junto a todos os colegas da área tecnológica, sobre os princípios da Reforma da Educação Profissional. Juntamente com a equipe pedagógica tivemos um treinamento coordenado por duas consultoras que eram responsáveis diretas pela elaboração do Projeto de Reestruturação Curricular do Cefet-RN. Esse projeto foi muito bem elaborado em termos técnicos e pedagógicos pelas

consultoras. A partir daí, paulatinamente, foi realizado um trabalho até a construção da matriz curricular de cada curso.

O depoimento do professor D1 evidencia que o Projeto foi elaborado por consultoras, em substituição ao anterior, que havia sido construído contando com a participação coletiva. Isso caracteriza o caráter impositivo da Reforma que utilizou o Proep como instrumento financeiro de coação às instituições para adesão à Reforma de Educação Profissional de Nível Técnico.

Ainda deixa claro que, para a implementação dos cursos técnicos e do ensino médio, a Instituição ofereceu curso de capacitação para que alguns docentes e equipe pedagógica assimilassem e, conseqüentemente, reproduzissem o discurso de interesse imediato, pragmático e utilitário das reformas, uma vez que atuariam como multiplicadores junto aos demais docentes no processo de elaboração dos currículos.

O professor D2 trouxe, em sua fala, outro indicativo referente à fase de elaboração desse Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional, lembrando:

Eu me lembro de algumas discussões que tivemos em reuniões pedagógicas, nas quais discutimos questões sobre as formas de entrada, a estrutura curricular dos cursos e, principalmente, aquela questão referente ao aproveitamento ou certificação de competências. Não me lembro tanto dessa fase porque geralmente tenho aulas durante essas reuniões. Ficava tendo conhecimento do que era discutido depois nas reuniões de grupo, realizadas em outro horário.

Essa informação dada pelo professor D2 evidencia que o processo de elaboração desse Projeto ocorria com a falta de participação de todos os professores, convergindo com o depoimento anterior dado pelo professor D1. Esse seria um dos pontos necessários à execução da Reforma.

Em face desse contexto e, ao se referir sobre a fase de elaboração desse Projeto de Reestruturação Curricular, o professor D3 relatou as interferências da Reforma da Educação Profissional no trabalho docente e, por conseguinte, na qualidade do ensino, como se expressou em seu relato:

Não me lembro como foi a elaboração desse Projeto, acho que em consequência das inúmeras alterações curriculares que passei ao longo desses dezesseis anos em que eu estou na Instituição. Essas alterações acabam dificultando a própria identidade do docente. Ficamos na incerteza do que vai continuar ou se vai mudar novamente. Isso acaba dando certa insegurança até em termos de planejamento a médio e longo prazos. Querendo ou não, a gente acaba passando isso para o aluno. Talvez esse Projeto tenha sido elaborado com pressa. Veio também logo em seguida a uma mudança muito grande que foi a do currículo implementado em 1995. Nós estávamos exatamente numa fase de reconstrução do nosso trabalho, a partir de novos parâmetros, de uma nova identidade, e aí veio uma cisão. Eu acho que na minha cabeça e de alguns colegas deve haver até certa confusão entre uma e outra reforma.

Esse mesmo professor deixa transparecer, inclusive, um sentimento de perda de identidade profissional — a obrigação dos docentes em atender às novas exigências do capital por intermédio da escola.

Paralelo a essas informações, procurou-se saber da pedagoga P1 e dos professores D1, D2 e D3 como havia sido a participação deles no processo de elaboração desse Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional do Cefet-RN. Percebeu-se a falta de aproximação entre as falas, ao discorrerem sobre o assunto, como se pode ver, a seguir:

A minha participação foi efetiva, durante todo o processo, ação justificada pelo fato de eu atuar como orientadora pedagógica de uma área profissional (P1).

Atuei como agente multiplicador. Fiz um curso de atualização com as consultoras para entender, inclusive, conceitos de pedagogia, presentes na reforma que foram passados para a gente [...] (D1).

De cursos e treinamentos não participei. Mas participei diretamente das construções das matrizes curriculares, daquela determinação dos módulos, da definição de carga horária por módulo, por disciplina e, também, da elaboração das ementas de cada disciplina (D2).

Acredito que, da minha parte, não se deu de forma tão participativa quanto na elaboração do Projeto Pedagógico implementado pelo Cefet-RN em 1995. Essa instabilidade das políticas públicas, que parecem não ser políticas de Estado, mas de governo, nos deixam vulneráveis ao balanço das ondas da política. Isso para quem quer trabalhar seriamente é muito complicado. É realmente estressante (D3).

Dentre os quatro relatos, o professor D2 revela, em seu depoimento, não haver participado do processo de formação com vistas à implementação da Reforma

da Educação Profissional no Cefet-RN, mas participou diretamente da construção do currículo, decorrente dessa Reforma. Isso constitui uma contradição por parte da Instituição que, após resistências, buscou capacitar os seus profissionais no sentido de torná-los aptos a subsidiar a elaboração de documentos referentes ao seu currículo.

Ressalta-se que esse professor possui formação acadêmica em bacharelado cujo curso não apresenta em sua estrutura curricular conhecimentos pedagógicos e princípios correspondentes àqueles presentes nos documentos norteadores da Reforma da Educação Profissional.

O professor D3 demonstrou preocupação com as constantes mudanças de currículo no Cefet-RN, decorrentes de políticas que, inclusive, poderiam alterar a natureza do seu trabalho, ao objetivarem atender às novas necessidades do capital, implicando perda de autonomia. Tais políticas são envoltas em um jogo de interesses econômicos, políticos e sociais, sem conexão entre os meios e fins, em prol da população em geral. Nas políticas educacionais também difundem as pedagogias do *aprender a aprender*, do *modelo de competências* com seus conceitos e formas de avaliar.

Nesse processo de consolidação da separação do ensino médio da educação profissional que valorizava o instrumental, em detrimento do político, solicitou-se à pedagoga P1 que situasse as condições em que se deu a implementação dos Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico no Cefet-RN em 2000, tendo, como referência, a elaboração e a implementação dos planos de curso por módulo. Ela respondeu que

a elaboração e implementação dos planos de curso ocorreram por módulos distintos, seguindo a organização curricular focada na noção de competências e habilidades. Devido os alunos entrarem na Escola muito jovem mesmo aqueles que concluíram o 2º grau, os professores e alunos decidiram que seria interessante a conclusão do curso técnico e não apenas a aquisição de uma certificação parcial de um módulo pois, às vezes, as empresas precisam remanejar os indivíduos para outra atividade e eles somente têm uma certificação.

A realidade evidenciada por essa pedagoga é resultante da flexibilidade presente no Decreto nº 2.208/97, ao permitir, inclusive, saídas intermediárias¹¹² com certificação parcial na “suposição de que a organização modular correspondesse às profissões efetivamente existentes no mercado de trabalho” (CUNHA, 2005, p. 256). Isso traria a simplificação e a minimização formativas.

Com relação à questão citada, os professores foram questionados quanto à elaboração e a implementação dos planos de curso, por módulo, ainda em 2000.

A análise das informações sobre esse assunto evidenciou que as respostas apontam indicativos diferenciados. De acordo com o professor D1, o formato da organização curricular por competências e habilidades veio determinado do Ministério da Educação. Ainda segundo ele

quando a gente foi montar o curso por módulo, ele já veio um pouco marcado do MEC. Às vezes não atendia muito a nossa realidade. O que a gente teve de fazer? Adaptar-se ao que tinha na época. Inclusive isso foi muito questionado porque existe especificidade de região para região. O curso começou, acredito, com bastantes falhas. Por exemplo, a questão de habilidade. O aluno, antigamente, ia fazer uma solda e o professor veria só o produto final. Com os conceitos de competência e habilidade, o professor tinha que ver as condições do aluno desde o início. Tenho certeza que nenhum professor com a grande quantidade de alunos que tinha conseguiu fazer isso.

Observa-se, no depoimento do professor D1, a presença do verbo adaptar, recorrente na maioria das falas. Isso significa ajustar o trabalho pedagógico ao modelo de educação profissional da Reforma sob a ótica da pedagogia empresarial.

Na fala do professor D1, percebeu-se que as políticas implantadas no Brasil, quase sempre, não levaram em consideração as singularidades regionais, comprometendo, assim, o processo ensino-aprendizagem e ocultando diferenças como se as necessidades educativas fossem homogêneas.

O depoimento do professor D2 enfocou ações que determinaram a necessidade de complementação dos módulos, por acharem que os estudantes dos

¹¹² “As saídas intermediárias constituem alternativa pedagógica bastante apropriada à organização por módulos, pois estes permitem fechar um bloco de competências em que estão previamente definidas as operações mentais a serem demonstradas pelos alunos” (OLIVEIRA, E. 2005, p. 93).

cursos não apresentavam as competências gerais apoiadas em bases científicas e tecnológicas, trabalhadas na educação básica, assim como limites no processo de implementação do currículo que tem raízes no plano estrutural do capitalismo.

Aproveitamos várias disciplinas do curso técnico anterior e inserimos um módulo inicial básico para revisarmos os conteúdos básicos do 2º grau para os módulos técnicos. Quanto à implementação do curso modular, penso que foi meio que forçada com a cara e a coragem, pois nós professores não estávamos preparados para essa mudança tão grande, como também os alunos. O resultado é que continuamos fazendo tudo como anteriormente. Os professores de cada módulo, raramente, faziam reuniões para avaliar o aluno pelo seu desempenho no módulo, cada um dava a sua nota e era feita a média (D2).

O professor D3 expressou sua preocupação com os idiomas exigidos pelo mercado de trabalho para a formação do técnico em turismo, tendo, como eixo nucleador o modelo de competências, em vez de um ensino de línguas estrangeiras, voltado à ampliação da formação intelectual, cultural e científica do cidadão no sentido de sua emancipação.

Na realidade, isso significa vincular, meramente, os objetivos de ensino aos objetivos produtivistas', como se pode verificar, a seguir.

Nos três módulos do Curso de Turismo, havia sempre a nossa preocupação, como ainda há hoje, de enfatizar a questão dos idiomas. Então, nos três módulos, as discussões que nós tínhamos eram exatamente sobre como incluir nesses módulos os idiomas. [...], ou seja, a nossa preocupação era exatamente como distribuir essas disciplinas de forma que elas pudessem ser contempladas pelos módulos (D3).

Verificou-se, no plano de Curso Técnico de Nível Médio de Turismo¹¹³ na forma sequencial, que consta no perfil profissional de conclusão dos egressos, a seguinte competência: “utilizar adequadamente idiomas estrangeiros como meio de interação com clientes” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001c, p. 11). Entretanto, observa-se a existência de

¹¹³ O capítulo 3 deste trabalho contempla inclusive a análise do Curso Técnico de Nível Médio de Turismo na forma sequencial.

carga horária insuficiente no curso para atender aos objetivos a que se propunha em termos de línguas estrangeiras, além da Língua Portuguesa.

Em se tratando do planejamento da avaliação do ensino por competências, a pedagoga P1 apresentou alguns indicativos que esclarecem o caráter meramente cognitivista dessa abordagem e da avaliação classificatória.

Os professores avaliavam os alunos por competências a cada módulo. A maioria dos professores seguia fichas de avaliação e os objetivos dos planos de ensino de cada um. Assim, chegavam à conclusão se o aluno estava apto ou não. Mais ou menos 50% dos professores chegaram a usar todas as fichas e outros 50% usaram uma ou outra. A gente criou uma ficha que continha a foto de cada aluno para facilitar a avaliação. Avaliar por competências não é fácil. Teve momentos de dificuldades até de se entender o conceito de competência.

Os professores, também, falaram sobre o ensino e a avaliação do desempenho do aluno por competências e habilidades, a saber:

Se eu tivesse uma turma de 18 ou 20 alunos, o meu trabalho por competências e habilidades nela, com certeza, seria mais produtivo. Como eu ia fazer um trabalho desse, se eu tinha 40 alunos. Isso era muito complicado. O grande erro do MEC foi a questão da quantidade e a qualidade caiu muito. Se tivesse sido bem implementado, esse trabalho teria sido bem melhor (D1).

O professor D1 destacou na sua fala uma das condições de trabalho oferecidas pela Instituição e que era inviável para implementação do currículo por competências e habilidades: número excessivo de alunos por turma. Trabalhar segundo o currículo prescrito pela Reforma da Educação Profissional requeria, inclusive, o acompanhamento individualizado de cada estudante. Nisso fica evidente a contradição do discurso oficial.

O professor D2 seguiu quase o mesmo raciocínio do professor D1 em relação ao ensino e à avaliação do desempenho do aluno por competências e habilidades, quando expôs que

Do ponto de vista pedagógico, era muito interessante o que propunha o projeto como deveríamos avaliar os alunos. Na prática, eu acho que não deu muito certo. A gente tinha muita dúvida sobre o que era competência e habilidade na hora de avaliar o aluno. Em uma sala de aula com 35 ou 40 alunos, era muito complicado fazer avaliação individual. Então, nós continuamos avaliando da mesma forma que avaliávamos, através de provas bimestrais, trabalhos e seminários. Eu acho também que até hoje eu não tenho direito na minha cabeça o conceito de competência e habilidade. Era sempre uma dúvida maior na hora que nos reuníamos para ter que discutir isso.

Nota-se que os professores D1 e D2 enfatizaram o grande número de alunos como fator problemático para o desenvolvimento do trabalho pedagógico estruturado por competências e habilidades, não indo à essência do problema a que fizeram referência. Na verdade, as suas falas trazem as competências como se não tivessem uma dimensão estrutural de tarefas a serem realizadas ou condutas.

Entende-se que o grande número de alunos, em sala de aula, para se trabalhar um currículo por competências e habilidades é um fator de risco para o processo de ensino-aprendizagem, pois a avaliação requer um acompanhamento contínuo e individualizado por parte do professor. Além disso, os módulos tinham um tempo determinado de conclusão que podia não corresponder ao tempo de aprendizagem dos alunos. A Instituição, também, não disponibilizou horários nos seus centros de aprendizagem para que os estudantes pudessem tirar as suas dúvidas, semelhantes ao que acontecia com os estudantes do ensino médio.

Percebe-se, nas falas dos professores D1 e D2, que esse currículo não foi implementado na íntegra em face do que determina a Reforma da Educação Profissional.

No tocante ao ensino e à avaliação do desempenho do estudante por competências, o professor D3 mencionou a estruturação do curso por módulo, a sua obrigatoriedade e a dificuldade de avaliar por competência. Ela esclareceu que

A separação por módulo, por um lado dava ao aluno a condição de ter certificação parcial, porém, nenhum nunca solicitou. Por outro lado, criava certos compartimentos de conhecimentos, como se o que ele aprendesse, não tivesse ligação. A gente trabalhava por módulo porque era uma determinação. O ensino e a avaliação por competência não funcionaram. No entanto, acho que a determinação de trabalhar por competência ajuda muito o professor. A grande dificuldade é chegar a essa competência. Uma coisa é fazer isso em uma turma de trinta alunos, mas a gente tinha centenas de alunos. Acabava sendo uma coisa que a gente fazia sem o

devido critério. A gente usava um instrumento com a foto de cada aluno, pois só assim conseguia avaliar. A gente até fazia conselhos de turma.

Em seu depoimento, o professor D3 apresentou contradição ao se posicionar sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico por competência. Inicialmente, focalizou a modularização, o ensino e a avaliação por meio dessa abordagem. Em seguida, valorizou o trabalho por competência e enfatizou o grande número de estudantes, em sala de aula, como fator desfavorável à consecução desse trabalho, corroborando com os depoimentos dados pelos professores D1 e D2.

Esses depoimentos demonstram as dificuldades e limites vividos pelos professores, diante da Reforma da Educação Profissional.

Ainda ao se referir sobre o ensino e a avaliação do desempenho do aluno por competências, o professor D3 retratou as condições operacionais e pedagógicas para que o currículo se concretizasse na prática, expressando-se:

Lembro que foi um processo muito desgastante para a gente e logo depois tudo mudou. Existem conhecimentos numa área como a de Turismo, que você não pode avaliar em uma prova escrita, pois tem que colocar o aluno numa situação que demonstre aquele procedimento. A gente também não tinha laboratório para colocar o aluno numa situação de hotelaria, de agência, de hotel. Eu não sou contra mudanças, mas para mudar uma Escola, você não pode simplesmente mudar sem dar ao professor, que é quem está na ponta, as condições de processar essa mudança que se traduz também nos procedimentos didáticos. O professor tem que ser capacitado.

Sobre o currículo por competências e habilidades que visava contribuir para a melhoria da prática pedagógica do professor, implementado no Cefet-RN em 2000, estruturaram-se alguns quesitos, tipo múltipla escolha, mas com espaço livre destinado a comentários, que foram respondidos pela pedagoga P1 e os professores D1, D2 e D3. Ao respondê-los, assinalaram os aspectos privilegiados por esse currículo, em termos pedagógicos, considerando: a) participação ativa dos estudantes nas atividades propostas pelo professor; b) elevação da aprendizagem; c) o currículo e a realidade dos estudantes; d) o currículo e o mercado de

trabalho¹¹⁴. Atribuíram 1 para o quesito que consideravam menos relevante e 6 para aquele mais relevante.

Existe uma posição convergente da pedagoga e dos três professores, referente ao currículo por competências e habilidades, ao considerarem como a) menos relevantes: a participação ativa do estudante nas atividades propostas pelo professor; a elevação da aprendizagem, pois esse currículo exigia que os estudantes tivessem os conhecimentos do ensino médio necessários ao estudo dos conteúdos das disciplinas técnicas; o currículo e a realidade dos estudantes; b) mais relevante: o currículo e as exigências do mercado de trabalho. Essa relação estava condizente com as exigências da Reforma da Educação Profissional em decorrência da nova divisão social e técnica do trabalho.

Finalizando o bloco de perguntas aos entrevistados, indagou-se à pedagoga P1: qual a sua avaliação a respeito dessa Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico para a prática docente? Obteve-se dela a seguinte resposta.

Eu acho que teve vantagem e desvantagem. Esse projeto que separou o ensino médio da educação profissional tinha uma vantagem. O curso técnico acontecia de uma forma mais rápida, mas por outro lado o aluno que chegava aqui com o 2º grau nem sempre o trazia com qualidade. Na maioria das vezes, o professor para começar o seu próprio conteúdo precisava rever com o aluno o que ele deveria trazer. Geralmente, começavam-se os módulos com uma semana de revisão o que não era nem sempre suficiente. Era necessário ter no mínimo um mês para fazer uma atualização dos conhecimentos dos alunos. Isso implicou principalmente em mudança na prática do professor [...].

A vantagem destacada pela pedagoga P1 apresenta certa limitação, em termos de compreensão acerca da reforma. Assim, a análise teórica realizada,

¹¹⁴ Utilizou-se a expressão mercado de trabalho e não mundo do trabalho por observar que este era um termo utilizado pela maioria dos professores entrevistados. Para Soares (2008, p. 23), “no capitalismo, o mercado de trabalho passa a ter a função de regular a pressão do trabalho sobre o capital, e não só de simples *lócus* de realização de trocas, mas principalmente um componente do capitalismo que assegura a realização de trocas que tiveram sua hierarquia determinada nos primórdios do capitalismo. Em relação à expressão mundo do trabalho Souza Júnior (2000, p. 219) diz: “O mundo do trabalho seria a realização e efetivação desta atividade através das suas mais diversas formas, incluindo todos os fenômenos articulados como a legislação do trabalho; as formas alternativas de trabalho [...], o trabalho desregulamentado, o trabalho precário; os investimentos do capital; a formação dos trabalhadores; a tecnologia presente; o nível de desemprego [...]”.

nesse trabalho, induziu à seguinte observação: a) a formação rápida dada pelos cursos modulares não permitiam uma trajetória formativa organicamente estruturada para os estudantes das classes populares, restringindo, cada vez mais, o seu acesso ao ensino superior; b) uma semana de revisão não garantia a recuperação de conhecimentos que se constituem pré-requisitos para as disciplinas técnicas que exigem sólida formação geral.

Provavelmente, essa lacuna de aprendizagem contribuiu para a incidência de repetência¹¹⁵ principalmente no Curso Técnico de Nível Médio de Geologia e Mineração na forma sequencial. A pedagoga P1 afirmou que a reprovação, nesse Curso, deveu-se a algumas desistências dos estudantes, que foram registradas como reprovação, assim como a falta de domínio de conteúdos que deveriam ter sido estudados pelos discentes no ensino médio.

Sobre como essas mudanças implementadas no Cefet-RN repercutiram, na sua prática pedagógica, o professor D1 pronunciou-se:

Eu nunca adaptei tudo o que estava sendo proposto pelos Projetos Político-Pedagógicos do Cefet-RN ao meu projeto de ensino. Procurei adaptar o que era possível. Sempre tive a preocupação em relacionar os conteúdos da minha disciplina com aqueles de outras disciplinas de formação geral. Além disso, também sempre fiz adaptação dos conteúdos da disciplina que leciono com as necessidades do mercado brasileiro, já que a Ciência Geológica é muito dinâmica e tem evoluído em muitos casos, anualmente.

Percebe-se que o professor D1 demonstrou que buscou preservar sua autonomia e poder relativos ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, em função das mudanças ocorridas em termos curriculares que determinavam uma reestruturação do trabalho docente.

Nota-se, no depoimento do professor D2, uma reação desfavorável ao ensino por competências e habilidades, principalmente, ao se ressentir da falta de base dos estudantes integrantes dos cursos sequenciais. Fato, também, destacado pela pedagoga P1. Esse professor D2 ressaltou que

¹¹⁵ O gráfico 1 discriminado no capítulo 3, deste trabalho apresenta resultados e análise dos índices de repetência dos Cursos Técnicos de Nível Médio de Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo na forma sequencial.

Eu avalio o ensino por competências e habilidades de forma negativa. Principalmente, porque nós não podíamos exercer as atividades propostas para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. No meu ponto de vista, principalmente, porque eles vinham com uma deficiência muito mais elevada do que tínhamos previsto. Então, não tínhamos como avançar muito em determinados conceitos e práticas porque faltava a base necessária para que isso fosse desenvolvido. Acabava-se, tendo alunos que vinham com uma determinada base e outros alunos sem base. Elevava-se o nível e a maioria não acompanhava. Baixava-se muito o nível, havia pessoas que estavam além desse nível.

A fala do professor D3 traz, em foco, a desconexão entre a formação do professor e aquela que estava sendo exigida pelos documentos oficiais. Coloca, inclusive, em questão, a sua própria formação como bacharel e de outros profissionais que, também, nessa mesma condição que ele exercem a função de professor. Menciona a importância da capacitação em serviço e exalta o Projeto de Reestruturação da Educação Profissional do Cefet-RN, conforme depoimento:

Continuei ensinando e avaliando da mesma forma, com algumas alterações que não refletiam a totalidade do Projeto porque para mim, o grande problema foi que nós, professores, não estávamos preparados para ensinar por competências e habilidades. Imagine aquelas pessoas que não vêm da área de humanas. Vêm, por exemplo, das engenharias e não foram preparados para serem professores. Quer dizer, o professor não chega na sala de aula para repetir conteúdo. Eu acredito que o problema desse Projeto é que ele não encontrou as pessoas devidamente preparadas para dar conta dele. Talvez por força da pressão, a Instituição não teve o tempo necessário de fazer a preparação desse profissional professor [...].

O professor D3 expressa, nesse seu depoimento, que a resistência ao currículo foi em função da falta de condições para implementá-lo. Para ele, ensinar por competências e habilidades é fácil para aqueles indivíduos oriundos de cursos que lhes permitem uma formação pedagógica.

Esse depoimento aponta, pois, para um currículo que não contribuiu, na sua totalidade, para mudanças no trabalho didático-pedagógico, desenvolvido pelo professor D3, demonstrando falta de correlação entre o que está prescrito e a prática.

Verifica-se, assim, que a mudança esperada pela Reforma, quanto ao ensino por competências e habilidades, não se efetivou na prática pedagógica, evidenciando “[...] a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma

educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta um grande fosso” (OLIVEIRA, D., 2003, p. 33).

Observa-se, portanto, na fala da maioria dos entrevistados, uma reação negativa em relação ao currículo por competências e habilidades que desestruturou o trabalho que vinha sendo desenvolvido no Cefet-RN, construído com expressiva participação coletiva, tendo como um dos seus princípios, a *omnilateralidade*.

Quanto à relação teoria e prática no Curso Técnico de Nível Médio de Controle Ambiental na forma sequencial, procurou-se ouvir o egresso E1. A sua fala trouxe em evidência estágio e o mercado de trabalho. Ao questioná-lo sobre essa relação, ele enfatizou:

Entendo que relacionar a teoria à prática é importante em qualquer curso. No entanto, não tivemos a oportunidade de fazer o estágio. Acredito que isso dificultou o ingresso no mercado de trabalho. Tivemos um seminário técnico com carga horária de 100 horas. Para a realização desse seminário elaboramos um projeto, fizemos um diagnóstico da situação ambiental de um município do Rio Grande do Norte e apresentamos esse trabalho em grupo.

Para o egresso E1, o estágio era uma forma de articular a teoria à prática e de inserção no mercado de trabalho. A partir desse depoimento, é necessário fazer as seguintes considerações: a) por não serem dimensões distintas, a teoria e a prática devem estar presentes de forma articulada e inter-relacionada em todos os momentos de formação dos indivíduos como seres históricos e sociais; b) em um curso técnico, o estágio, também, é relevante, por fazer parte do processo formativo e como elemento que pode favorecer a ligação entre a teoria e a prática. Sobre esse assunto, Kuenzer (2005, p. 26) esclarece: “[...] a integração entre conhecimento básico e aplicado só é possível no processo produtivo, posto que não se resolve nada através da junção de conteúdos”; c) O ingresso no mercado de trabalho, possibilitado pelo estágio, como entende o egresso E1, pode também ocorrer de forma precarizada por meio de exploração do indivíduo de forma mais intensa pela empresa. Não se constitui garantia de emprego, principalmente, nessa lógica de mercado que contribui para a competitividade, assim como para a precarização do trabalho e desemprego.

A informação prestada pelo egresso E1 sobre a inexistência da realização do estágio, permitiu que se buscassem esclarecimentos junto ao professor D2¹¹⁶. Na opinião desse docente:

O seminário técnico foi utilizado como uma alternativa para a falta de estágio. Dessa forma, aqueles alunos que não conseguiam estágio, realizavam atividades de pesquisa dentro dos nossos projetos já em andamento ou em projetos específicos elaborados pelos professores para estudar algum assunto novo. Quanto à carga horária, parece que a mínima exigida era de 100 horas. Eu mesmo orientei vários alunos e penso que os resultados atenderam as nossas expectativas.

Vale ressaltar que o Plano do Curso Técnico de Nível Médio de Controle Ambiental na forma sequencial não faz menção a estágio, mas a projeto e/ou atividade didática proposta durante e ao final de cada módulo. É diferente do Plano de Curso Técnico de Geologia e Mineração na forma sequencial que enfatiza a obrigatoriedade do estágio curricular de 400 horas/aula, ao final do curso. Essa organização teve respaldo no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999, p.48):

A prática profissional supõe o desenvolvimento ao longo de todo o curso de atividades tais como: estudos de caso, conhecimento de mercado e de empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo.

O egresso E1 destacou que enfrentou dificuldades no início do curso, em decorrência de ter concluído o 2º grau há muitos anos e não se lembrar dos conteúdos anteriormente estudados, como, por exemplo, de Química. Estes eram necessários para fazer análise da água em disciplina específica do curso técnico.

O relato do egresso E1 é condizente com depoimentos da pedagoga e professores ao apresentar dificuldades que significam uma fragilidade do curso.

Ao ser questionado sobre a relação do Curso com a sua vida profissional, o egresso E1 afirmou desempenhar atividades que não são correlatas, haja vista ao ingressar no Curso, exercia atividade burocrática em uma Instituição onde

¹¹⁶ O professor D2 lecionou na turma em que estava matriculado o egresso E1.

permaneceu após o Curso. Não havia pretensão em ser profissional na Área de Meio Ambiente por não haver cumprido estágio ao final, ou seja, não tinha familiaridade com a Área.

4.2 POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO

A Proposta Curricular do Ensino Médio do Cefet-RN centrava a atividade educativa no desenvolvimento de competências e habilidades, assim como em uma abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos que requeriam mudanças significativas para a organização da escola e orientação do trabalho pedagógico.

Esse documento referendou o discurso presente em documentos oficiais que *educação agora é para a vida e educação profissional é um complemento à educação básica*.

Diante disso, procurando-se obter informações sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio no Cefet-RN, solicitou-se aos gestores G1, G2 e G3 que tecessem os seus comentários sobre o assunto em questão. O gestor G1 iniciou a fala fazendo alusão à separação entre formação geral e profissional, avaliando a Instituição nesse processo, visando se adequar a essa Reforma. Nesse sentido, afirmou que

a oferta do ensino médio propedêutico apresentou implicações de natureza epistemológica, advindas da nova concepção do ensino, que contrariava a histórica característica do Cefet-RN, e de toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A oferta era predominante do ensino médio profissionalizante vinculando formação geral e profissional, ligeiramente semelhante ao que hoje denominamos ensino médio integrado. Por outro lado, parte dos professores de disciplinas denominadas de formação geral teve que se adaptar para atendimento às novas articulações propostas, ao mesmo tempo em que conviviam com a insegurança de manutenção de seus postos de trabalho na Instituição.

O mesmo gestor deixa claro que nem todos os professores da formação geral se adaptaram aos princípios pedagógicos da Reforma de Ensino Médio, isto é, mudar suas práticas. Deduz-se que alguns deles resistiram ou acataram, de forma

fragmentada, as mudanças pretendidas pela política advinda do Ministério da Educação.

O gestor G1 citou, também, outra implicação para implementação dessa Proposta de natureza organizacional no que se refere à estrutura e infraestrutura do Cefet-RN.

[...] foi necessário re-adequar o desenho institucional por conta da nova oferta educacional, ensino médio propedêutico, não previsto na missão da escola. Isso provocou a criação de um espaço acadêmico-institucional responsável pela articulação das disciplinas de formação geral. Nesse ínterim, aprofundou-se a dificuldade de articulação da área científica, aqui compreendida pelas linguagens e códigos, ciências humanas e ciências da natureza e matemática. Nessa reestruturação, a equipe pedagógica do Cefet-RN desempenhou importante papel, na medida em que transformou-se no principal elo de ligação entre as áreas de formação geral e de formação técnica. Nesse caso, em ampliação das tarefas da equipe que precisou consolidar articuladamente suas funções de supervisão e orientação educacional.

Ainda tratando desse processo de implementação, o gestor G1 especificou as consequências em termos de financiamento que a Instituição teve ao ofertar o Curso de Ensino Médio em face da redução dos recursos que gerou baixa capacidade de sustentabilidade financeira da Instituição. Esses esclarecimentos são dados por ele nos seus depoimentos a seguir.

A oferta de ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nunca esteve presente nas prioridades do MEC. Essa oferta se confrontava com as políticas de financiamento do Governo. O orçamento do Cefet-RN decresceu durante esse período se comparado com as instituições da Rede que não optaram por essa formação. As regras existentes para a distribuição do orçamento necessário à manutenção da escola priorizavam a oferta de educação profissional técnica e praticamente desconsideravam a oferta do ensino médio propedêutico. Quanto a investimentos, a situação era mais precária. A única fonte de financiamento era o Proep. Este exigia a redução gradual, até a extinção desse ensino, obrigando a gestão do Cefet-RN a buscar alternativas, nem sempre com apoio governamental, para ampliação e melhoria de infraestrutura das áreas e laboratórios para a oferta do ensino médio propedêutico e programa de capacitação e qualificação destinado aos profissionais de formação geral.

Complementando, ainda, o seu relato, o gestor G1 demonstrou, em sua fala, que o Cefet-RN não foi passivo às determinações dessa política de governo, que acredita ter sido vinculada, simplesmente, aos interesses de segmentos específicos e que, na realidade, não supunha a vinculação da ciência com a prática, subordinando o conhecimento apenas à funcionalidade da produção.

O gestor G2 prestou o seguinte depoimento, situando o anacronismo da dicotomia entre ensino médio e educação profissional viabilizada por dispositivos legais que exigiam mudanças no trabalho desenvolvido pela coletividade escolar visando adequar a formação às necessidades do mercado:

Diante da separação do ensino médio da educação profissional, tivemos que implantar o ensino médio propedêutico, apesar de entendermos que não era função da Instituição trabalhar com essa parte acadêmica de forma isolada. Entendo que a principal implicação da implantação do curso de ensino médio propedêutico foi a criação de dificuldades para que a Instituição efetivamente viesse a cumprir os pressupostos da sua função social vinculada à educação técnica. O projeto político-pedagógico oportunizava ao estudante cursar um ensino médio voltado para o vestibular.

Segundo a informação dada pelo gestor G2, o Cefet-RN teve de cumprir as determinações da Portaria nº 646/97¹¹⁷. Por isso, diminuiu a sua oferta de número de vagas, medida de grave impacto social, prejudicando o acesso, em número maior, dos alunos oriundos das classes populares a uma Instituição pública, que buscava desenvolver um trabalho com qualidade social e de ensino, expressa nos processos de aprendizagem por ela desencadeados.

O relato do gestor G3 sobre esse assunto deixou claro que a Instituição foi *obrigada* a oferecer o ensino médio. E complementou dizendo:

Como a nossa história de formação profissional sempre passou pela formação integral do cidadão e, avaliando que o ensino médio era um dos pontos fortes, o Cefet-RN continuou ofertando o ensino médio, agora, na forma propedêutica. Sabemos que esse não é o viés educacional de uma casa de educação profissional e tecnológica, mas, avaliamos que o ensino médio "puro" foi um sucesso e a procura, por parte da sociedade nordestino-grandense, foi muito grande. Tivemos um índice alto de aprovação na

¹¹⁷ No capítulo 3 deste trabalho explicita-se como a Portaria nº 646/97 infringiu direito constitucional ao impor a redução do número de vagas de ensino médio em instituição pública de ensino.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Com a revogação do Decreto nº 2.208 e a edição do Decreto nº 5.154, a Instituição trabalha com um novo projeto político-pedagógico, voltado para os cursos técnicos integrados.

Observam-se semelhanças nos depoimentos dos gestores, ao demonstrarem insatisfação em desestruturar um trabalho, que buscava integrar os conhecimentos científicos aos específicos de cursos organizados por áreas de conhecimentos.

Nesse contexto, analisam-se, também, as concepções de uma pedagoga e de três professores que desenvolveram atividades didático-pedagógicas no Curso de Ensino Médio, implementado pelo Cefet-RN.

As falas trazem possibilidades e limites dessa implementação, realizada na Instituição no período 2001-2006.

O início da entrevista deu-se com a questão relativa à fase de preparação para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 1999.

No depoimento da pedagoga P2, encontra-se semelhança com um dos depoimentos do gestor G2, ao tratar da implementação do Curso de Ensino Médio no Cefet-RN, observando-se, inclusive, uma analogia com outros prestados pelos professores ao enfatizar o envolvimento de consultores na elaboração de projetos da Instituição.

No primeiro momento, o ensino médio não era prioridade, mas a educação profissional de nível técnico e tecnológico. O ensino médio veio por uma decisão da Instituição em implantá-lo, por entender que como instituição pública ainda oferecia uma formação de qualidade. Assim, o Cefet-RN contratou uma consultoria para elaborar a Proposta Curricular do Ensino Médio e o currículo por competências foi o grande foco (P2).

O professor D4 deixa claro, em seu depoimento, o quanto os professores tiveram dificuldades em entender o que estava sendo proposto pela Reforma do Ensino Médio, ao trabalho pedagógico. Isso significava des(montá-lo) para atender às exigências de um currículo definido por uma política educacional da qual não participaram. Ele, assim, se expressou:

Lembro que foi um período de muita discussão porque se tratava de uma coisa nova. A preparação se deu basicamente nas nossas reuniões pedagógicas. Eu lembro que a discussão maior era centrada na questão das competências e habilidades. A gente tinha que trabalhar com competências e habilidades, conforme o que exigia a Reforma do Ensino Médio.

Complementando, o professor D5 fez uma afirmação que trouxe traços fundamentais da postura de professores, diante de uma Proposta Curricular de Ensino Médio elaborada pelo Cefet-RN. Revelou, inclusive, a importância dada por essa Proposta Curricular à pedagogia de projetos, uma das estratégias metodológicas da Reforma do Ensino Médio.

A fase de preparação foi bastante conturbada, uma vez que quase todos os docentes não entendiam ou resistiam à nova proposta que era apresentava. A nova diretriz não se limitava unicamente em desvincular o ensino médio do técnico, implicava numa proposta mais ampla que se traduzia em trabalhar através da pedagogia de projetos, a qual implicava no “fim” das disciplinas de forma isolada, de acabar com a estrutura tradicional do currículo, passando a trabalhar a partir de temáticas.

Com relação à *pedagogia de projetos*, concorda-se com Garcia (2009, p. 107) ao afirmar que “Isto não pode ser confundido como integração nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura”.

Em se tratando da fase de preparação para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Cefet-RN, o professor D6 pontua alguns aspectos relevantes:

De certa forma, foi uma pancada, um caos. A gente estava trabalhando em uma tônica, de repente, mudou tudo. Eu, particularmente, não entendia quais eram os objetivos principais do governo federal. A gente ficou meio atônito. O governo divulgou novas diretrizes que não haviam sido debatidas com a comunidade e que vieram como se fossem de paraquedas. Isso foi de certa forma um transtorno educacional dentro da Instituição. Tivemos dificuldades de compreender essas diretrizes que, inclusive, norteavam a proposta curricular da Escola. De repente, começamos a dar aula como se fosse para uma escola clássica. Não estávamos preparados para essa mudança drástica.

Vale ressaltar que o professor D6 fez uma leitura crítica a respeito das diretrizes curriculares da reforma para o ensino médio diferentemente dos outros entrevistados. Como se vê, o seu depoimento revelou o conflito por que passaram os docentes, em meio às mudanças repentinas, as quais implicavam em modificações no trabalho pedagógico.

Segundo os entrevistados, essa Proposta Curricular implicava alterações nas práticas de sala de aula, envolvendo metodologias, como, o trabalho por projetos e procedimentos de avaliação que exigiam um acompanhamento contínuo dos estudantes, apesar das condições precárias de trabalho, em termos de número de professores e de infraestrutura.

Outro ponto colocado para os sujeitos entrevistados relacionou-se ao envolvimento no curso de capacitação, referente à implementação dessas diretrizes curriculares, considerando: a) como foi efetivado; b) a carga horária; c) a qualificação dos professores; d) o nível do conteúdo trabalhado; e) as condições de planejamento para implementar essa Proposta Curricular. A pedagoga P2 argumentou:

Participei de oficinas sobre elaboração de projetos. Acho que a carga horária foi em torno de 40 ou 60 horas por tema. A questão do conceito de competências era algo que naquele momento não estava muito claro. Os professores colocavam a dificuldade de trabalhar com o currículo por competência e o trabalho por projeto, em turmas com 35 ou 40 alunos.

Como se pode ver, o relato da pedagoga P2 tem proximidade com a crítica efetuada pelos professores D1, D2 e D3, com relação ao trabalho por competências e habilidades em turmas numerosas. No entanto, esses relatos não vão à raiz da principal questão: o conceito de competências e currículo por competências.

Em seguida, a pedagoga P2 fez uma afirmação mostrando que as exigências feitas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, sob a lógica das competências, envolvem, na sua visão, assegurar aos professores condições pedagógicas e de infraestrutura. Dessa maneira, posiciona-se:

Para trabalhar por competência teria que haver um acompanhamento muito próximo aos alunos. O desenvolvimento de projetos demandava um trabalho maior de acompanhamento por parte dos professores. Essa Proposta Curricular, para ser implementada, requeria uma condição não só pedagógica, mas de estrutura de sala de aula, laboratórios, número menor de alunos, formação docente, havia necessidades grandes. No meu entendimento, a Proposta Curricular do Ensino Médio não foi muito à frente porque, de certa forma, faltaram essas condições.

O exposto pela pedagoga P2 permite observar a existência de disparidade entre o discurso oficial e as condições reais da Instituição para implementação de uma proposta curricular de ensino médio.

Idêntica pergunta foi feita aos professores D4, D5 e D6, obtendo-se os seguintes depoimentos:

Formalmente, não participei de curso de capacitação. Mas dos eventos que a Instituição organizou, às vezes com o pessoal daqui, às vezes com alguém de outra Instituição para dar esclarecimentos a respeito das diretrizes da Reforma. Participei de reuniões com a equipe pedagógica e de um evento em que os consultores fizeram um seminário para apresentar a Proposta curricular do Cefet-RN (D4).

Participei das discussões e capacitação para a implementação das novas diretrizes do ensino médio. Foram contratados consultores aqui na Escola para propor as mudanças e capacitar os docentes para atuar frente às novas mudanças. A carga horária, não sei dizer, qual foi. Durante o período de capacitação observava-se a angústia de forma quase unânime entre docentes e equipe pedagógica quanto à dimensão das mudanças e o que elas representavam naquele momento para a Instituição (D5).

Não fizemos capacitação. Eu participei de vários cursos que deram suporte a uma maior gama de conhecimentos técnicos, mas não para essa quebra, a desintegração do ensino médio da educação profissional (D6).

As declarações feitas pelos professores revelam divergências quanto à existência de curso de capacitação, destinado à implementação da Reforma do Ensino Médio no Cefet-RN. O documento Proposta Curricular para o Ensino Médio do Cefet-RN faz menção à implementação de projetos de capacitação por parte do Cefet-RN para seus integrantes via Programa de Expansão da Educação Profissional, o que significa dizer capacitação para aqueles indivíduos que iriam implementar o currículo voltado para essa modalidade de ensino. Tal procedimento

pode ter contribuído para os docentes do ensino médio ignorarem ou compreenderem, de forma fragmentada, as pretensas mudanças da Reforma.

No que diz respeito à implementação da Reforma do Ensino Médio no Cefet-RN, pediu-se à pedagoga P2 que, tomando por base a sua prática pedagógica, descrevesse as mudanças ocorridas na área de conhecimentos do ensino médio em que atuou, considerando o processo inicial de implementação dessa Proposta Curricular. Segundo ela,

na fase de implementação da Proposta Curricular percebemos que prevaleceram as práticas anteriormente consolidadas pelos professores. Havia trabalhos por projetos isolados. Efetivamente, mudança na prática em sala de aula não houve, por causa das condições existentes para trabalhar com projetos e a questão do ensino por competência. Para isso, teria que haver um momento de verificação do desenvolvimento dos alunos de uma forma mais prática, condições melhores de laboratórios, turmas menores e aulas sem tempo corrido de 45 minutos. A proposta terminou sendo implementada com a mesma estrutura do currículo anterior por disciplinas, etc. Daí, o fato de não ter tido sucesso.

Nas palavras da pedagoga P2, a implementação dessa Proposta revelou-se completamente distante do que havia sido planejado em termos teóricos. Para ela, não houve mudança efetiva na prática dos professores, e condiciona isso à ausência de uma avaliação prática, contradizendo, assim, o que estabelecem o Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional e os planos de curso do Cefet-RN, na medida em que defendiam uma avaliação do processo ensino-aprendizagem de forma contínua. Além disso, ainda, ressalta as precárias condições de trabalho. Pelo exposto, constata-se que as reformas são implementadas, no entanto não são viabilizadas as condições necessárias para a sua operacionalização.

Conforme mencionado no capítulo 3 desse trabalho, o Cefet-RN também passou por dificuldades referentes à abertura de processo seletivo para o quadro permanente do magistério, uma vez que o governo federal abriu vagas para contratação de professores substitutos, um dos fatores que contribuiu para a precariedade do emprego no magistério público.

Os professores D4, D5 e D6 deram seus depoimentos sobre a relação dos seus programas de disciplina com a Proposta Curricular do Ensino Médio, implementada pelo Cefet-RN, em 2001:

O programa que a gente desenvolvia pelo menos na 1ª série, de certa forma contemplava a Proposta Curricular do Ensino Médio. Houve um aspecto que a Proposta colocava o trabalho por projeto. Nós não conseguimos atingir isso, devido a dificuldade de contato entre os grupos das diferentes disciplinas. Acho que o momento de discussão do planejamento, envolvendo todos os professores foi o grande nó que a Escola não conseguiu desatar e esse trabalho por projeto não existiu (D4).

O professor D4 apresenta um ponto importante que pode ter contribuído para a falta de materialização da Proposta Curricular do Ensino Médio do Cefet-RN: as dificuldades de sistematização de um trabalho coletivo voltado para a pedagogia de projetos.

Nesse contexto, Oliveira, D. (2003, p. 34) evidencia que

Assim, por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, são muitas as novas exigências que esses profissionais se veem compelidos a responder.

Observa-se que, na maioria das ações, não houve o esperado pelo MEC e pela própria Instituição, ou seja, uma mudança efetiva na prática pedagógica em função do que foi apregoadado pela Reforma de Ensino Médio.

O docente D5 declarou que a elaboração do programa da sua disciplina priorizou a preparação para o vestibular. Essa informação poderia indicar uma limitação à formação do segmento da classe trabalhadora que, caso, não fosse aprovado no vestibular, teria poucos recursos intelectuais para o estudante competir no mundo do trabalho.

Coerentemente com as declarações dos outros docentes, o professor D6 argumentou que desenvolveu o seu trabalho pedagógico junto aos professores de

disciplinas afins à sua área de conhecimento, procurando minorar os problemas por meio de um trabalho interdisciplinar. Percebe-se que o professor passou a considerar a interdisciplinaridade, como renovação metodológica para dar luz ao trabalho por projetos.

Os professores D4, D5 e D6 fizeram comentários sobre as mudanças ocorridas no processo inicial da implementação da Proposta Curricular do Ensino Médio:

A grande novidade era trabalhar por projeto, o que não aconteceu. Isso teria sido a grande mudança. Mesmo com todas as discussões e eventos que a Escola promoveu, a distinção entre competência e habilidade, no início não ficou muito clara. Na hora, a gente entendia, mas na prática do dia-a-dia da sala de aula, isso não ficou muito claro. Acho que apesar de a gente ter colocado no programa da disciplina, eu não sei se realmente a gente fez o que propunha o documento (D4).

A principal mudança foi no sentido de não haver mais a preocupação em direcionar os conteúdos da disciplina que leciono para os cursos técnicos. Buscou-se trabalhar em forma de projetos, porém na prática não funcionou. Primeiro pela própria falta de entendimento dos docentes em como trabalhá-los, segundo, pela resistência que muitos de nós docentes temos ao “novo”, da “quebra” do que já estávamos acostumados a fazer (D5).

Foi quebrado todo um ritmo de trabalho que eu tinha com os colegas, em função de um Projeto que não se sabia as intenções do governo aqui dentro de uma instituição federal de ensino técnico. Houve um grande mal-estar porque se disseminou entre os professores que a Escola iria cair na qualidade. O ensino ficou com o foco de preparação para o vestibular. Chegou-se a ter aulas, aos sábados, de preparação para o vestibular com professores da Instituição e convidados (D6).

O professor D4, em sua fala, argumenta que as mudanças foram pequenas para o que propunha o documento, enquanto o professor D5 demonstra satisfação em não mais ter que articular os conteúdos da sua disciplina aos do curso técnico, no qual estava trabalhando.

O posicionamento do professor D5 é reducionista em termos de desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico que articule e inter-relacione os conhecimentos de formação geral e de formação específica, principalmente, em uma Instituição de educação profissional.

Compreende-se que a estruturação de um novo trabalho implica, inclusive, condições materiais e humanas, além de uma política de valorização do magistério.

No entanto, os professores do Cefet-RN integram uma Instituição onde o movimento constante de reformas educacionais exige constantes alterações nas suas funções docentes, em face das demandas da lógica do capital.

A opinião do professor D6 representa o *sentimento* que teve ao tomar conhecimento da extinção do currículo voltado meramente para disciplinas do ensino médio. Em outra parte da entrevista, ressaltou que “A primeira palavra que veio à minha cabeça foi alegria porque eu me vi reinserido em um processo que eu queria que nunca tivesse acabado”. Ele se refere à volta do ensino médio integrado na perspectiva de uma educação científico-tecnológica.

Nas falas da pedagoga e dos professores, observam-se alguns fatores que entravam a implementação dessa Proposta Curricular do Ensino Médio, tais como: a) a dificuldade de trabalhar por competências e habilidades; b) a falta de concretização do trabalho por projeto. Diante disso, o professor D5 atribui aos professores a responsabilidade pela inexistência da sistematização do trabalho pedagógico sob o enfoque metodológico em questão.

Esse professor não levou em consideração que o MEC não se mostrou eficiente para elucidar rapidamente os conceitos de competência e habilidade, publicando, tardiamente, os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Acredita-se que essa ausência de clareza contribuiu, também, para que os docentes demonstrassem descrédito com a Reforma.

Sobre o significado dessa Proposta em termos de preparação para o mercado de trabalho e acesso ao ensino superior, a pedagoga P2 e os professores D4, D5 e D6, assim, se pronunciaram:

No primeiro momento, não visava o acesso ao ensino superior, mas como era ensino médio, os alunos tinham todos os componentes curriculares, os conhecimentos que os professores tinham que trabalhar numa perspectiva propedêutica que visava também à verticalização, à continuidade dos estudos (P2).

Acho que para o mercado de trabalho a Proposta Curricular tinha muito pouca coisa. Diante disso, pergunta-se: Que mercado de trabalho era esse

para o qual os alunos iam se preparar? Era para o trabalho no sentido restrito ou no sentido amplo? Essa coisa não ficava clara no documento. Considerando o modelo de acesso ao ensino superior da época, que ainda está em vigor até hoje, é o famoso vestibular. Acho que era uma coisa positiva. Aliás, obtivemos aqui índices de aprovação altíssimos durante esse período porque de certa forma, infelizmente o ensino médio se deixa reger pelo modelo do vestibular. Os professores, de repente, se voltaram apenas para o vestibular. De certa forma, deu certo porque os alunos obtiveram sucesso (D4).

Passamos a priorizar e até a supervalorizar o ensino voltado ao ingresso dos alunos em uma universidade federal (D5).

Em termos de preparação para o mundo do trabalho, observei desvantagem por ser um ensino desintegrado da educação profissional. Mas em relação ao acesso ao ensino superior, a Instituição deu uma grande contribuição para a entrada dos alunos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (D6).

Fica evidente, nos depoimentos da Pedagoga P2 e dos professores, que a Instituição passou a preparar os estudantes do curso de ensino médio para o vestibular, uma vez que a estrutura do currículo a permitia diferentemente da experiência vivenciada pelos professores antes da promulgação da Reforma do Ensino Médio. Isso esvaziou, em termos qualitativos, o sentido que vinha sendo atribuído pelo Cefet-RN à formação dos indivíduos com a implementação da sua Proposta Curricular em 1995.

No que diz respeito à concepção de trabalho que norteia a Proposta Curricular para o Ensino Médio, o professor D4 demonstra preocupação com a falta de clareza, ou seja, ele expressa dúvidas quanto a esse sentido no documento. E questiona: trabalho é entendido pelos autores da Proposta como produção de todas as dimensões da vida humana engendrando um princípio educativo ou reduzido à atividade laborativa ou emprego? Trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador ou do capital?

De acordo com Frigotto (1989, p. 8), assumir o trabalho, como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, implica:

Superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando todos os homens como sujeitos do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento desse processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Nesse sentido, percebe-se, criticamente, quais são as condições fundamentais para a materialização dos seguintes princípios: trabalho, cidadania, democratização e construção do saber.

Nesse cenário de conflitos decorrentes da Reforma do Ensino Médio, o professor D4 adicionou à pergunta feita, anteriormente, as dificuldades resultantes do currículo por competências e habilidades, implementado no Cefet-RN.

De repente chegou aqui uma legislação que dizia para se trabalhar por competências e habilidades e o ensino médio se isolou da formação profissional. Acho que passou pela cabeça de todos os professores: vamos formar para quê? Dar aula visando o quê? Competências e habilidades, mas para quê? . A sensação foi que nós ficamos meio perdidos. Na nossa disciplina veio a questão: existe uma língua específica para quem vai cursar o ensino médio e outra para quem vai ser técnico em mecânica? Na nossa cabeça não existia essa diferença. Apenas procuramos sistematizar a questão das competências e habilidades por meio de atividades mais incisivas no tocante à produção escrita. Havia dificuldades óbvias que eram a falta de integração entre as disciplinas e de clareza do discurso das competências e habilidades, além da inviabilidade do trabalho por projeto que a Instituição não teve como sistematizar (D4).

O professor D4 fez considerações sobre as mudanças repentinas impostas pela legislação que não levam em consideração o trabalho didático-pedagógico que os docentes vêm desenvolvendo e as suas condições de trabalho. Deixa explícito que isso gera conflitos, pois tinham que implementar um currículo por competências e habilidades cuja noção não era clara e se dava de forma separada da educação profissional.

Pelo exposto, é admissível o conflito vivenciado pelo professor uma vez que o discurso do currículo por competências e habilidades apresenta limites para a formação humana ao desconsiderar o indivíduo como sujeito pleno de potencialidades e, ainda, por enfatizar a adaptação de personalidades em face das necessidades do mundo do trabalho.

Prosseguindo a entrevista, outro questionamento direcionado para o grupo: pedagoga P2 e professores D4, D5 e D6 recaiu sobre: durante o processo de implementação da Proposta Curricular do Ensino Médio (2001-2006), quais foram as vantagens e/ou desvantagens ocorridas no Cefet-RN?

A vantagem era que a Proposta Curricular possibilitava um diálogo maior entre as áreas do conhecimento. O aluno realizava trabalhos de pesquisa de forma interdisciplinar. A desvantagem foi que a Proposta não foi implementada como realmente devia. Os conhecimentos do ensino médio foram trabalhados, na sua grande maioria, sem perspectiva interdisciplinar (P2).

Eu, particularmente, só vejo desvantagens. A separação do ensino médio da educação profissional, de repente, privou o aluno de ampliar os seus conhecimentos (D4).

A principal desvantagem foi um pouco de perda da identidade da Instituição, que historicamente sempre esteve associada à formação do técnico de nível médio. Podemos destacar como vantagem a valorização das disciplinas de formação geral, uma vez que o enfoque principal passou a ser o ensino médio. Portanto, os alunos que ingressavam tinham como foco principal o vestibular. As disciplinas de formação geral, em especial das ciências humanas, geralmente não são devidamente valorizadas pelos alunos nos cursos técnicos (D5).

Eu não sei dizer se seria uma vantagem, mas quando a gente trabalha só com o ensino médio direcionado ao vestibular é obrigada a ler muito, se prender mais ao aluno. A desvantagem era que o aluno não tinha conhecimento específico para ir ao campo de trabalho (D6).

Desses depoimentos, extraem-se questões que merecem reflexão e entendimento sobre os seguintes aspectos: a) a implementação da Proposta Curricular do Ensino Médio do Cefet-RN não obteve êxito no aspecto de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar como propunham os documentos da Reforma; b) a oposição entre conhecimentos gerais e técnicos, entre ciência e tecnologia pode não ter favorecido saltos de qualidade no processo ensino-aprendizagem, além da perda de identidade da Instituição como se encontra destacado no capítulo 3 deste trabalho.

Com base nessas evidências, direcionou-se se à pedagoga P2 a seguinte pergunta: Quais as implicações dessa política direcionada ao ensino médio para a prática docente?

A política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso foi danosa para as Escolas Federais, à medida que era muito instrumental e, excessivamente, ligada ao mercado de trabalho. Os professores do ensino médio viviam, de certa forma, com medo de serem excluídos do Cefet-RN, uma vez que não havia mais espaço para eles no currículo porque a tendência era oferecer cursos técnicos sequenciais e tecnológicos. O número de professores do ensino médio era pequeno, não havia contratação. Obviamente houve um impacto na prática deles. Isso foi extremamente negativo. Muitos deles continuaram trabalhando da forma

anterior sem a perspectiva de desenvolver trabalhos por projetos. Muitos professores resistiram a essa reforma (P2).

A fala da pedagoga P2 expõe uma situação gerada no Cefet-RN com a implementação das políticas voltadas para o Ensino Médio. O seu depoimento consta de elementos, como: a insegurança dos professores em face da ameaça de extinção desse nível de ensino na Rede Federal de Educação Profissional; a tendência em oferecer cursos sequenciais; a falta de contratação dos professores para as disciplinas do ensino médio e de mudanças na prática da maioria deles, ocasionando resistência por parte de muitos docentes. Assim, essas políticas geraram conflitos para a maioria dos professores que permaneceram desenvolvendo o seu trabalho de forma disciplinar.

Com o intuito de obter mais informações sobre o ensino médio implementado no Cefet-RN em 2001 — requisito essencial à verticalização para cursos de educação profissional em nível técnico — foi entrevistado um egresso que se codificou como E2 e teceu o seguinte comentário:

Durante o período em que estudei aqui, o curso atendeu as minhas expectativas. Os professores eram bem capacitados. A grande aprovação no vestibular decorria do nível de preparação dos alunos, feita pelos professores daqui que não ganhavam para aprovar aluno no vestibular, diferente daqueles da escola particular que é preocupada em apresentar *ranking*. Caso o Cefet se voltasse para o vestibular, prepararia mais os seus alunos.

Observa-se, nessa fala, divergência com a posição assumida pelos professores D4, D5 e D6 de terem direcionado as suas atividades pedagógicas para o vestibular. Em seguida, o egresso E2 voltou o seu depoimento para fazer comentários sobre a separação entre o ensino médio e a educação profissional:

Alguns alunos reclamavam que estavam em uma escola técnica e que somente depois, iriam fazer o curso técnico o que requeria mais tempo de estudo. Eles queriam fazer um curso integrado. Outros alunos não pensavam na parte técnica do curso, mas em se preparar para o vestibular. Achavam que o curso superior seria a melhor opção do que um curso técnico porque iriam estar mais bem fundamentados e teriam um currículo

melhor. Entendo que o curso técnico não deixa de ser uma ferramenta para quem quer entrar no mercado de trabalho. No entanto, não devemos parar em curso de graduação ou curso técnico porque o mercado exige cada vez mais conhecimentos.

Pode-se aferir, dessa fala, alguns pontos que foram destaques nas análises: a) o ensino médio como um caminho para o ensino superior, tendo, como objetivo principal, a aprovação no vestibular; b) o ensino médio e a educação profissional em um mesmo currículo; c) a formação permanente como estratégia indispensável para ingresso ou permanência no mundo do trabalho.

Percebe-se, também, que o egresso E2 atribui à educação papel indispensável ao mercado de trabalho, por meio de uma formação mais intelectualizada dos indivíduos, o que se configura como contradição do contexto de acumulação flexível. Sobre esse tema, Kuenzer (2007, p.9) argumenta que “demanda uma relação com o conhecimento sistematizado, mas, ao mesmo tempo, que inclui os trabalhadores nos postos de trabalho concretiza a sua exclusão”.

4.3 BREVES CONSIDERAÇÕES: OS CURSOS TÉCNICOS SEQUENCIAIS E DE ENSINO MÉDIO

As análises permitiram constatar que gestores, professores e pedagogas apresentaram o mesmo ponto de vista a respeito da separação entre o ensino médio da educação profissional, fortemente, influenciada pelos organismos internacionais e respaldada pelo governo federal.

Os educadores deixaram transparecer, em suas falas, que tal separação representou a fragmentação do conhecimento, ocasionou problemas em termos pedagógicos, apresentando-se algumas dificuldades: a) perda de identidade do Cefet-RN; b) estruturação e desenvolvimento de currículos orientados por políticas que priorizavam o quantitativo em detrimento do qualitativo.

Nesse cenário, os gestores apresentaram uma visão geral do Cefet-RN perante a implementação das Reformas da Educação Profissional e do Ensino Médio e enfatizaram, principalmente, as dificuldades relacionadas com o

planejamento e execução das atividades institucionais diante da escassez de recursos financeiros.

Apesar dessas dificuldades enfrentadas, a maioria dos gestores destacou pontos considerados, por eles, como positivos em um currículo por competências, diferentemente das pedagogas e dos professores que apresentaram dificuldades pedagógicas e operacionais para implementá-lo alegando a descaracterização do trabalho didático-pedagógico que vinha sendo desenvolvido na Instituição.

Nesse contexto, se inserem o Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional e a Proposta Curricular do Ensino Médio da referida Instituição, instrumentos de consolidação das reformas que implicavam, inclusive, a sistematização de um projeto de formação continuada e de um quadro de professores permanente.

Nos depoimentos dos gestores, pedagogas e dos professores, há um indício de convergência em virtude de a Instituição não haver concretizado, na prática, todas as orientações das Reformas.

Os professores demonstraram precário envolvimento com os princípios das reformas diante da pouca clareza do que estava sendo proposto.

Nos relatos das pedagogas e professores, é perceptível que não houve mudança significativa na prática pedagógica, tanto em termos de um currículo organizado por módulos, quanto de outro estruturado por disciplinas que tinha como um de seus focos a sistematização de atividades, segundo a *pedagogia de projetos* indispensável às competências.

Constatam-se, nos relatos dos egressos, informações diferenciadas em termos de perspectiva entre educação e mercado de trabalho, a saber: a) o egresso do Curso de Ensino Médio deixa entender que o trabalhador qualificado teria vaga garantida no mercado de trabalho. Essa falsa ideia remete, principalmente, para os trabalhadores a responsabilidade por sua capacidade de se (re)qualificar, (re)capacitar para ingressar em postos de trabalho. Nesse modelo de formação flexível, encontra-se o discurso ideológico da empregabilidade, de busca exclusiva pelo indivíduo de oportunidades que a sociedade ou o mercado oferecem. Desse modo, há uma grande distância para a maioria da população entre o possível, o imaginável e o real; b) o egresso do curso técnico, na forma sequencial, chama atenção para a necessidade de relação próxima entre escola e setor produtivo como forma de garantia de estágio. Implicitamente, esclarece que tal lacuna precariza a

formação do estudante em nível escolar, o que lhe dificulta conseguir melhores empregos e melhores condições de vida. Isso significa dizer que implementar uma reforma de ensino, sem as devidas condições, pode trazer implicações inadequadas à qualidade do ensino da Instituição.

O egresso E1 e o gestor G2 prestaram depoimentos semelhantes quando se referiram ao nível de formação dos professores e a sua contribuição para a aprovação dos estudantes no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Portanto, as falas dos entrevistados evidenciaram: a) houve resistência às Reformas o que não implicou que houvesse, posteriormente, uma adaptação ao novo currículo. Embora essa adaptação não tenha implicado um esforço coletivo para implementar as mudanças, tendo em vista que não havia convicção quanto à pertinência de seus princípios. Mesmo assim, segundo as falas, compreende-se que era necessário adaptar-se, inclusive, por razões de *sobrevivência* institucional, ou seja, uma acomodação passiva; b) em grande parte, o insucesso das Reformas para os que as promoveram se deveu a uma inadequada formação dos professores e equipe pedagógica com relação a seus princípios. Isso tem sido a tônica das reformas educacionais brasileiras, independente do conteúdo e do viés ideológico. Esse insucesso, também, ocorreu porque as Reformas vieram no sentido de desconstruir o Projeto Político-Pedagógico do Cefet-RN, de 1995, elaborado a partir de uma perspectiva de construção coletiva.

Diante do exposto, compreende-se que políticas educacionais devem ser formuladas, principalmente, com a participação daqueles que as executam levando em consideração, inclusive, o contexto das instituições de ensino a que se destinam, não se restringindo aos modelos estabelecidos, segundo as necessidades do mercado, mas se contrapondo aos limites do individualismo e da especialização.

O capítulo, a seguir, apresenta depoimentos sobre as entrevistas realizadas com gestores, pedagoga, professores e egressos, tendo como foco o ensino médio integrado à educação profissional que visa a uma formação sólida de conhecimentos científicos integrados e inter-relacionados a conhecimentos tecnológicos.

5 POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO (2004-2008): A IMPLEMENTAÇÃO NO CEFET-RN

Os capítulos anteriores deste trabalho constataam que a agenda neoliberal vem, desde a década de 1990, enfatizando a educação em decorrência das mudanças conjunturais ocorridas no mundo do trabalho.

Assim sendo, a política de integração, instituída pelo Decreto nº 5.154/2004, em meio às contradições do sistema capitalista de produção e de interesses de grupos, representados ou não pelo poder, possibilitou uma formação integrada irrestrita apenas à técnica, abrindo, conseqüentemente, espaços para os estudantes terem uma visão política sobre a relação trabalho e educação, diferentemente do que estabelecia o Decreto nº 2.208/97.

No Cefet-RN, essa política implicou a elaboração e o desenvolvimento de um novo Projeto Político-Pedagógico¹¹⁸ e de Planos de Cursos fundamentados nas determinações da LDB nº 9.394/96, nos decretos, pareceres e referenciais curriculares que normatizam a educação profissional e o ensino médio, além do parecer e resolução referentes à integração da educação profissional técnica em nível médio ao ensino médio.

Neste capítulo, apresentam-se as análises sobre as concepções dos gestores, pedagogas e professores do Cefet-RN, a respeito da política de integração da educação profissional ao ensino médio, implementada por essa Instituição em 2005.

Os depoimentos desses profissionais serviram de subsídios para a implementação dessa política através de aspectos relevantes, tais como: integração, formação integral, construção coletiva, formação de professores, organização do trabalho docente e gestão. Além dessas proposições, o financiamento esteve presente somente nas falas dos gestores.

Quanto aos egressos, sujeitos desta pesquisa e integrantes das primeiras turmas de 2005 dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle

¹¹⁸ O projeto político-pedagógico bem como os planos de curso foram aprovados por Resolução do Conselho-Diretor do Cefet-RN.

Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, concluintes em 2008¹¹⁹, as análises apontam para a integralização do currículo organizado por matrizes, sob o regime seriado anual, com duração de quatro anos. Esses egressos integraram as primeiras turmas de 2005. Em seus relatos, estão explícitos os avanços e as dificuldades nos cursos quanto à relação teoria-prática.

5.1 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Conforme Kuenzer (2007), uma educação que não atenda, apenas, ao mercado de trabalho, mas que possibilite a superação do conhecimento fragmentado, da *inclusão excludente* implica a sua organização em um único currículo e a garantia de condições de infraestrutura, de financiamento público específico, de recursos materiais e humanos bem como de capacitação dos educadores e desenvolvimento de trabalho coletivo. Assim, procedeu-se a uma entrevista com gestores do Cefet-RN, objetivando saber qual a concepção que eles tinham sobre essa integração, respaldada pelo Decreto nº 5.154/2004.

Os gestores G1, G2 e G3 reconheceram essa integração, como algo positivo, uma vez que a Instituição voltou a trabalhar os conhecimentos científicos e tecnológicos de forma integrada. O gestor G1 compreendeu a intenção do Decreto citado como:

¹¹⁹ Segundo dados obtidos junto ao Controle Acadêmico do Cefet-RN, os índices de evasão e reprovação, no ano de 2008, foram assim contabilizados: a) 0% de evasão e 10,53% de reprovação no Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental; b) 0% de evasão e 9,44% de reprovação no Curso Técnico Integrado em Geologia e Mineração; c) 1,01% de evasão e 15,82% de reprovação no Curso Técnico Integrado em Turismo. De acordo com a pedagoga do Curso Técnico Integrado em Turismo, as causas, para esse elevado índice de reprovação, decorreram do fato de alguns estudantes estudarem no Cefet e, ao mesmo tempo, em outra Instituição, uma vez que objetivam ser aprovados no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Assim, não conseguindo conciliar os estudos, terminam abandonando esse Centro de Educação.

No meu entendimento é um grande acerto compromissado com a formação cidadã do jovem, em idade escolar, oriundo do ensino fundamental que voltou a ter a possibilidade de concluir o ensino médio, ao mesmo tempo em que se prepara para ocupar seu espaço no mundo do trabalho e na sonhada continuidade de estudos, fator estimulante no seu caminho formativo. O ensino médio subsequente e concomitante foram mantidos, no meu modo de ver, de maneira correta, tendo em vista a diversidade da necessidade de formação técnica no País.

O gestor G1 argumentou, ainda, sobre a permanência¹²⁰ de duas formas de articulação, entre a educação profissional técnica em nível médio e o ensino médio que permaneceram nesse Decreto: a) subsequente (para quem tenha concluído o ensino médio); b) concomitante (oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental e esteja cursando o ensino médio).

A concomitância traz dificuldades para os estudantes, uma vez que desintegra as dimensões gerais e específicas do conhecimento, contribui para que as atividades escolares sejam desenvolvidas em um espaço de tempo exíguo, e proporciona o aumento dos custos com alimentação e locomoção. Provavelmente, poderá haver índice de evasão e repetência, principalmente, para os estudantes oriundos das classes populares.

O gestor G2, referindo-se à institucionalização do Decreto nº 5.154/2004, expressa, claramente, a sua aceitação em voltar a trabalhar com um currículo que permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência, a cultura, o trabalho, a educação e a realidade em que vive, com possibilidades de apreender e transformar o real. Assim afirmou:

Esse Decreto foi uma vitória para quem trabalha na rede federal de educação tecnológica e Cefet-RN. Foi o exemplo da resistência em todo o Brasil. Para a gente, foi um retorno à possibilidade de voltar a trabalhar alguns princípios da nossa Proposta Curricular de 1995. Esse Decreto permitiu oficialmente a reformulação do nosso Projeto Político-Pedagógico. A Instituição, inclusive, retornou imediatamente ao ensino integrado, eliminando, a partir desse instante, o ensino médio propedêutico.

¹²⁰ A denominação sequencial foi substituída no Decreto nº 5.154/2004 por subsequente.

Observa-se, nessa fala, uma satisfação pelo fato de o Decreto ter sido extinto e isso concorreu para desestabilizar o regime integrado durante oito anos, uma vez que vinha sendo desenvolvido, desde 1995, na Instituição.

Coerente com a opinião dos outros gestores, o gestor G3 destacou procedimentos que foram tomados pela Instituição para a implementação da educação profissional integrada ao ensino médio, afirmando que o Decreto nº 5.154/2004 foi um novo entendimento na formação do cidadão e do técnico. Argumentou, também, que

Teve-se de reformular o currículo. A questão da integração está passando por uma avaliação neste momento na Instituição. As primeiras turmas já foram formadas, saíram em 2008. Nesse currículo, devido as disciplinas específicas não se fazerem presentes no início do curso, a formação do aluno de um curso integrado fica prejudicada. Nesse novo modelo, quase toda a carga profissional está no último ano. Esse é um ponto que é questionado e acho que cabe uma revisão, isso está sendo analisado. Também precisa ser avaliada na questão da integração e a gente não teve condição ainda de fazer a interdisciplinaridade das ciências com as disciplinas técnicas. Eu acho que a Instituição, ao ter um departamento dos professores do ensino médio e outro da formação profissional, não favorece a integração.

Esse gestor G3 destacou situações desfavoráveis ao processo de implementação do currículo construído na perspectiva da integração, a saber: a) inexistência de uma avaliação do currículo integrado; b) falta de equilíbrio na distribuição das disciplinas do ensino médio e da parte específica dos cursos; c) divisão física e pedagógica entre os professores da educação geral e específica, descaracterizando o sentido de integrar. Considerando os pressupostos acima, reporta-se a Ciavatta (2005, p. 85) que remete o termo integrar “ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social [...]”.

As informações contidas na fala desse gestor levam à compreensão de que não houve por parte do Cefet-RN a preocupação em definir estratégias capazes de garantir uma organicidade, uma sistematização de ações, atividades e procedimentos que apreendessem o sentido da implementação de um currículo que tem como foco a superação da dicotomia histórica entre formação geral e profissional, conseqüentemente, a oferta de uma educação integral e humana. Isso

significa dizer que, na prática, a referida Instituição ainda não conseguiu avançar plenamente na real integração do currículo.

Em seguida, os gestores se posicionaram, radicalmente, sobre a integração do ensino médio à educação profissional na Instituição. Percebe-se, nos depoimentos deles, uma relação de convergência.

Questionado sobre as mudanças administrativas (organizacionais e estruturais) e pedagógicas para integração da educação profissional ao ensino médio no Cefet-RN, o gestor G1 explicou que

No Cefet-RN, ainda quando se estava discutindo a possibilidade de implementação do Decreto nº 5.154, já se discorria internamente sobre o Projeto que resgatava essa possibilidade de integração. Não acompanhei as possíveis mudanças administrativas, pois estava fora da Instituição naquele momento, no entanto, acompanhei as discussões pedagógicas ricas e consistentes a ponto de impactar nacionalmente os modelos discutidos à época, e que culminou com a Resolução nº 01 de 2005 do CNE-CEB para o ensino médio integrado. O retorno ao modelo pedagógico, compatível com o anteriormente construído no Projeto Político-Pedagógico, que apontava para a formação do técnico cidadão, agora dimensionado de forma mais articulada e equilibrada, tomando como base educacional o trabalho, a ciência e a tecnologia trouxeram uma mudança fundamental para o desafio de se consolidar o ensino médio integrado à educação profissional, referência para a melhoria da qualidade do incipiente ensino médio inovador.

O gestor G1 destacou a construção do Projeto Político-Pedagógico que articula princípios que se constituem como eixos centrais da educação profissional integrada ao ensino médio. Acrescenta a necessidade do diálogo constante entre o trabalho escolar e o Projeto Político-Pedagógico, identificando-se, assim, uma das dimensões da integração: o trabalho coletivo.

Nessa perspectiva e apresentando um discurso que se aproxima do gestor G1, em termos da importância da construção do Projeto Político-Pedagógico, o gestor G2 enfatizou, inclusive, a melhoria em termos de financiamento proporcionado pelo governo Lula:

Em 2004, começamos a reestruturar o nosso Projeto Político- Pedagógico. Foram dois anos em que o Diretor de Ensino passou coordenando uma grande comissão com alguns professores e as pedagogas da Instituição. Fizeram um trabalho de reavaliação do que se tinha e propuseram um novo

caminho. Em termos administrativos, construímos departamentos acadêmicos. Uma experiência que começou no Cefet-RN e hoje está muito forte na rede federal de educação tecnológica. O novo governo passou a dar à educação profissional, as condições para funcionar. Estávamos com um *déficit* muito grande em termos de financiamento e passamos a ter os recursos vinculados. A Instituição passou a ter oportunidade de apresentar seus Projetos e tê-los avaliados, reconhecidos e financiados. No entanto, ainda não se consolidou na Instituição um trabalho integrado entre os professores do ensino médio e da educação profissional. O caminho é construí-lo coletivamente [...].

Com base na fala do gestor G2, vale ressaltar que o financiamento público é uma condição determinante para a integração em instituições comprometidas com o ensino gratuito e de qualidade social, acrescido de uma gestão democrática e transparente de recursos, além de políticas públicas de formação continuada para educadores.

Faz-se necessária, ainda, a existência de uma fonte de financiamento público organizada, permanente e sistemática que ultrapasse o fator de ponderação estabelecido pelo Fundeb¹²¹ para o ensino médio integrado à educação profissional, visando atender, de forma significativa, às necessidades nas dimensões administrativas e pedagógicas das instituições que a ofertam aos adolescentes, jovens e trabalhadores. Isso implica garantia de planejamento e continuidade de ações, organicamente articuladas, conseqüentemente, avaliadas e transparentes a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazos, rompendo com modelos de programas pontuais, governamentais. Em outras palavras, significa adotar uma política pública de Estado que ofereça garantias legais e operacionais, inclusive, para o funcionamento apropriado do ensino médio integrado à educação profissional.

Como se vê, o gestor G2 faz menção à separação dos professores das disciplinas da formação geral daqueles da parte específica, constituindo-se, assim, um dos fatores desfavoráveis à efetivação do trabalho coletivo — um dos aspectos da integração — uma vez que correspondem a concepções individualistas de desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico. Além disso, sinaliza uma contradição entre os princípios norteadores do projeto político-pedagógico do Cefet-RN relacionados ao currículo integrado e o que se configura na prática: a inexistência de práticas pedagógicas compartilhadas, visando à construção de

¹²¹ No capítulo 2 deste trabalho trata-se do Fundeb.

processos de ensino-aprendizagem significativos. Integrar esses profissionais constitui-se, pois, um passo para a execução do trabalho coletivo, ou seja, para a integração.

A denominação utilizada pelo gestor G2: professores do ensino médio e da educação profissional sugere, também, que há falta de integração nesse coletivo para trabalhar com o currículo integrado, ao separar física e pedagogicamente profissionais de formação distinta. É relevante colocar esses professores em situação de diálogo permanente, de planejamento e avaliação de atividades pedagógicas, requerendo um acompanhamento sistemático por parte da equipe pedagógica. Isso se configura como uma das condições para a materialização do currículo em uma perspectiva integrada que não subordina os conhecimentos uns aos outros.

Por outro lado, o gestor G3 citou ações administrativas que poderiam ter sido implementadas, na íntegra, pela Instituição, visando à reintegração¹²². No seu relato, o gestor G3 demonstrou incerteza quanto às implicações da manutenção de um mesmo modelo de gestão para um currículo integrado, conforme salientou:

As mudanças para reintegrar, na realidade não aconteceram em profundidade no Cefet-RN. Eu acho que esse foi um ponto que a gente pecou nessa reintegração. Hoje fazendo uma avaliação depois de quatro, cinco anos, a gente percebe que essa integração talvez não tenha se dado na sua totalidade por conta de que continuamos com o modelo de gestão administrativa que tínhamos para o Decreto 2.208 e implementamos o integrado. A não reformatação dos modelos administrativos e pedagógicos, da distribuição dos professores, principalmente, nas diversas áreas profissionais trouxe prejuízo para a integração do currículo. Eu acredito que hoje a gente aponta para fazer essas correções.

É importante destacar que a implementação do currículo integrado, fundamentado nas relações entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia implica, inclusive, um repensar a gestão em termos administrativos e pedagógicos, haja vista a reintegração não objetivar o desenvolvimento de competências e habilidades, tampouco reforçar a ideia da empregabilidade que são incompatíveis com a

¹²² O gestor G3 utilizou a palavra reintegração, pois no período de 1995-1997, o Cefet-RN trabalhou com um currículo elaborado pela Instituição, que articulava os conhecimentos científicos e tecnológicos comuns aos conhecimentos científicos e tecnológicos específicos de cada Curso.

formação integrada. Diante disso, caberia ao Cefet-RN a preocupação em consolidar a integração, de forma plena, ao implementar o seu projeto político-pedagógico.

O gestor G3 se posicionou, também, sobre um dos itens destacados pelo gestor G2, ou seja, a separação entre os professores do ensino médio e da educação profissional, quando afirmou:

A gente tem que resolver a separação dos professores do ensino médio daqueles da educação profissional para que haja discussão conjunta, planejamento conjunto de disciplinas [...]. Os professores precisam conhecer dentro do curso em que estão lecionando as relações da sua disciplina com as outras. Nesse modelo que a gente está, essa integração é dificultada para que haja planejamento conjunto [...].

Dessa forma, constata-se que o currículo integrado possibilita aos professores do ensino médio e da educação profissional superarem fragilidades e ao mesmo tempo, compartilhem avanços por meio de trocas entre si, de estudos e pesquisas em conjunto, de discussão das políticas oriundas do MEC e, ainda, daquelas a serem definidas pela Instituição. Isso se contrapõe a práticas pedagógicas isoladas que visam ao sucesso individual.

O gestor G3 apontou — como fator desfavorável ao currículo integrado — a concentração maior das disciplinas da formação geral de 1ª a 3ª série dos cursos da Instituição. Segundo ele,

privilegiou-se muito, acredito, no início do curso, a questão da formação básica. Então, se tem quase que o ensino médio na sua integralidade para só a partir de então ter o ensino profissional. Hoje, nós temos quase que completamente a habilitação profissional com duração de um ano. O 4º ano do ensino médio integrado é basicamente de disciplinas técnicas. O aluno vê, durante o ano todo, disciplinas técnicas em que a parte pesada do curso na formação técnica está no último ano. Na realidade, ele tem o ensino médio agregado com poucas variações técnicas. Ao final, tem-se a formação profissional. Acredito que isso é uma dificuldade que a gente tem que corrigir.

Considera-se que a prevalência das disciplinas do ensino médio, em detrimento das demais, apresenta limite para efetivação da integração. Para Ramos (2005a, p. 122), “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e

específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Isso significa dizer que os conhecimentos científicos e tecnológicos se articulam e se complementam, epistemologicamente, formam uma unidade. Em decorrência disso, a integração dos conhecimentos deve estar evidenciada ao longo do currículo, considerando o trabalho como princípio educativo¹²³ e orientador desses eixos.

Finalizando essas entrevistas, solicitou-se aos gestores que procedessem a uma avaliação geral da implantação das Diretrizes Político-Pedagógicas referentes à integração, publicadas em documentos do MEC, destacando os seus aspectos positivos e ou negativos. O gestor G1 respondeu que

O advento do Decreto nº 5.154/2004, no Governo do Presidente Lula, provocou outra transformação na gestão administrativo-pedagógica do Cefet-RN. Só que dessa vez, sintonizada com a cultura e a história da Instituição. O resgate do ensino médio integrado à educação profissional aproxima novamente o arcabouço legal das raízes institucionais. O novo ajuste põe a Instituição no caminho que vinha sendo construído com o Projeto Político- Pedagógico, de 2005. Ao mesmo tempo, impõe um desafio maior: tornar realidade concreta, aceita, executada e defendida as propostas construídas com participação democrática representativa, estendendo-a a todas as instâncias e atores do processo administrativo-pedagógico do Cefet-RN.

Percebe-se que os gestores G1, G2 e G3 ressaltam pontos considerados favoráveis à Instituição e a algumas mudanças propostas pelo governo Lula. As falas citadas a seguir representam, também, essa compreensão:

Com relação ao governo Lula, realmente a gente tem que reconhecer que é um governo que veio dar oportunidade às instituições de ensino para, logicamente redesenhar os seus modelos. [...]. Não se pode dizer que nesse governo falta apoio porque as instituições passaram a ter interlocução. Eu acho que as promessas têm sido cumpridas, isso não era comum, em nível de governo federal anterior (G2).

No governo Lula, a Rede de Educação Profissional cresce como nunca visto antes na história do Brasil. Há a luta pela criação do Fundep que encontra-se atualmente no Congresso Nacional. Caso seja aprovado, vai gerar em torno de 9 bilhões de reais por ano para a educação profissional. Assim a gente passa a ter não só uma Rede ampla de educação profissional, mas condições de gerenciamento e manutenção dessa Rede. Em termos de

¹²³ No capítulo desta tese, evidencia-se o significado de trabalho como princípio educativo.

financiamento para o Cefet-RN até 30/12/2008, mais de 30 milhões de reais só de investimento na Instituição em novos Campi, novos equipamentos, melhoria de ambientes educacionais, parque de informática. Tudo isso propiciou uma grande melhoria na Instituição. Na parte pedagógica, enquanto no modelo anterior se separava e se formava um técnico com uma qualificação menor, em termos de formação cidadã, esse novo modelo se diferencia pela integração (G3).

Dessa maneira, os gestores visualizam, no governo Lula, novos caminhos para a organização escolar, currículo, gestão e financiamento que aparecem como fatores relevantes à concretização da integração entre ensino médio e educação profissional. Essas falas comprovam que esse governo abriu espaço para o diálogo com as instituições de ensino, objetivando a expansão e maiores investimentos na Rede de Educação Profissional. Nesses aspectos, o referido governo diferencia-se do anterior que fazia inclusive alusão contrária à ampliação da rede de escolas técnicas federais, considerando que estas somente são acessíveis a uma parcela ínfima da população e implicam grandes custos de manutenção.

Após as informações obtidas junto aos gestores sobre a implementação do ensino médio integrado à educação profissional no Cefet-RN, entrevistaram-se duas pedagogas, respectivamente, denominadas P2 e P3 que desenvolvem suas atividades junto aos professores dos cursos técnicos integrados e forneceram informações sobre o projeto político-pedagógico e a organização desses cursos.

Além delas, entrevistaram-se seis professores, sendo: a) três docentes D1, D2 e D3 de disciplinas específicas dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle Ambiental e Geologia e Mineração, assim como em Turismo do Cefet-RN; b) três docentes das áreas de conhecimento do ensino médio D4, D5 e D6, sendo um de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, um de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e outro de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A pedagoga P2 fez considerações sobre o redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico, elaborado em 2004, ao prestar o seu depoimento, tecendo comentários sobre: a) implementação do ensino médio integrado à educação profissional; b) a sua forma de atuação como profissional nesse processo; c) a elaboração dos planos de cursos e dos programas de disciplinas.

O processo de construção do PPP foi um momento de grande motivação para todos que participaram dessa construção: professores, equipe pedagógica, alunos e os próprios gestores. Nesse sentido, o trabalho da equipe pedagógica foi fundamental em todo o processo de construção dos documentos, pois fomos mediadoras entre o grupo de professores, nas diretorias e no grupo de sistematização. Havia uma questão concreta que era a implantação do currículo integrado que unia a todos (P2).

Essa mesma pedagoga expressou, em seu depoimento, um aspecto favorável à elaboração do Projeto Político-Pedagógico: a participação, ou seja, o trabalho coletivo, um dos passos essenciais no sentido da integração.

Ainda sobre o redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico, a pedagoga P3 explicitou que esse trabalho foi decorrente de uma construção coletiva, envolvendo os diversos segmentos da Instituição:

Tivemos também aqui alguns seminários com profissionais de renome nacional. A minha atuação em relação à elaboração dos documentos norteadores foi direta [...]. A Organização Didática é um documento que rege de um modo geral todas as ações referentes ao ensino. Cada capítulo foi discutido exaustivamente. Depois fomos discutindo o regulamento de cada nível. Paralelo a isso discutimos os planos de curso. Partimos do perfil profissional de conclusão do curso. Quando o grupo tinha claro o perfil, passávamos para os objetivos do curso, justificando a importância do curso. Em seguida, elencávamos as disciplinas necessárias para atender esse perfil, sem esquecermos a carga horária estabelecida.

Esse procedimento, utilizado para a construção do projeto político-pedagógico apontado pela pedagoga P3, constitui-se em um fator positivo para a busca pela integração curricular e a formação integral almejadas pela Instituição.

Atendendo, também, à solicitação das pedagogas P2 e P3 sobre o redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico, os professores D1, D2 e D3 das disciplinas específicas, e D4, D5 e D6 das disciplinas de formação geral, também, apresentaram os seus posicionamentos.

Desses currículos daqui, graças a Deus, voltou o integrado. A gente fez um trabalho diferente do MEC, pois pedimos às empresas opiniões sobre como montar a estrutura do Curso de Geologia e Mineração. Se você comparar esse Curso com aquele baseado em competências e habilidades, o currículo do integrado é superior ao do anterior. No entanto, a elaboração do plano de curso foi um problema porque a gente tinha que fixar as disciplinas básicas

fundamentais, como, Matemática e Português e as disciplinas técnicas desde o início do curso. A grande dificuldade era juntar disciplinas e carga horária. Tivemos que condensar carga horária em uma só, contemplando, inclusive, conteúdos do currículo anterior. Além disso, participei das discussões da organização didática. Foi tudo muito bem definido na época (D1).

Dentre os aspectos citados pelo professor D1, consta a participação do empresariado na elaboração dos Planos desse Curso, demonstrando uma aproximação direta dos professores do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração com as empresas.

Entretanto, convém registrar que a elaboração de um curso requer a participação dos representantes da categoria profissional a que está relacionado o Curso, sujeitos das classes trabalhadoras. Ciavatta (2009, p. 413) lembra que

Não se trata de apenas formar mão de obra para as necessidades do desenvolvimento econômico do país, mas de estruturar o trabalho produtivo e o escolar com os elementos técnicos, científico-tecnológicos e histórico-sociais, implícitos em qualquer qualificação profissional.

Fica claro que esse posicionamento contém elementos considerados fundamentais para o processo de materialização de um currículo na perspectiva da integração.

Os professores D2 e D3, ao serem questionados sobre o redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico — tendo como foco o ensino médio integrado à educação profissional — e, ainda, sobre a atuação na elaboração da organização didática, planos de curso e programas das disciplinas, assim se pronunciaram:

O que mais eu me lembro dessa época foi o alívio nosso de retornar aos cursos integrados porque esses cursos técnicos separados do ensino médio não vingaram. Colaborei novamente na elaboração de cursos, definição de disciplinas, cargas horárias, sequência de disciplinas ao longo do período, montagem de ementas, sugestões de referências bibliográficas para serem adotadas nas disciplinas (D2).

O que se ouvia no Cefet era o seguinte: mudou tudo de novo. Temos que elaborar outro Projeto Pedagógico e Plano de Curso? (D3).

O relato do professor D2 remete a duas vertentes: a) que a implementação de cursos técnicos não se sustentou devido à não integração ao ensino médio; b) que o seu acolhimento ao retorno aos cursos integrados na Instituição possibilitava ao estudante a apreensão dos fundamentos técnicos, tecnológicos, políticos, sociais e culturais, presentes no mundo da produção. Já o depoimento do professor D3 traduz a preocupação dos professores concernente a mais uma mudança no currículo institucional.

As mudanças são, de fato, necessárias quando o currículo não tem como foco a formação dos indivíduos, como seres sociais mais o mercado de trabalho, ao organizar os seus cursos separando a educação profissional integrada da formação geral e do currículo o trabalho como princípio educativo. Essa situação estava sendo vivenciada, no Cefet-RN, e, por determinação legal, não tinha o indivíduo no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, mas o desenvolvimento de competências e habilidades incorporadas do setor produtivo.

Sobre a questão abordada, os professores D4, D5 e D6 das disciplinas de formação geral, assim, argumentaram:

No processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, tivemos muitas reuniões que aconteceram para nos inteirarmos da concepção que subjazia o Projeto. Era a integração entre as disciplinas de formação geral e as de formação profissional. A palavra chave passou a ser a integração. A integração tinha que se dar entre essas disciplinas. Acho que foi o ponto mais complexo: lidar com diferentes áreas. Na elaboração da organização didática me lembro que podíamos sugerir alterações na redação e na supressão de itens. Nós fizemos uma revisão das ementas, dos programas para atender a essa nova realidade (D4).

Participamos das discussões do Projeto Pedagógico, da Organização Didática e dos Programas das Disciplinas. Quanto aos Planos de Curso, as discussões ficaram praticamente com os professores das chamadas disciplinas técnicas. A diminuição da carga horária das disciplinas implicou diretamente na qualidade do nosso fazer pedagógico. Por exemplo, ficamos com menos tempo para trabalharmos os conteúdos de forma lúdica (D5).

Particpei das discussões referentes ao Projeto Pedagógico e à Organização Didática. Dei sugestões para a avaliação que seria descrita na Organização Didática. Em relação ao programa da minha disciplina, os conteúdos continuaram praticamente os mesmos. Continuamos trabalhando de forma interdisciplinar. Não houve minha participação na elaboração dos Planos de Curso das áreas profissionais. Tive uma conversa informal com alguns professores do Curso de Geologia (D6).

O professor D4 acrescentou, ainda, que não havia participado da elaboração dos Planos de Curso, mas de palestras com professores das áreas técnicas que lhes permitiram conhecer o perfil de conclusão do Curso, inclusive, em termos de sua disciplina que faz parte da formação geral, além de ter tido uma visão das áreas profissionais e das condições exigidas pelo mercado de trabalho visando à contratação do técnico.

Um outro ponto levantado para a pedagoga P2 foi sobre a sua atuação, junto aos professores, no decorrer do planejamento dos programas das disciplinas. A pedagoga P2 explicou: “Tento refletir conjuntamente com os professores que trabalham o currículo integrado. Dessa forma, há necessidade de dialogar com outros saberes que não sejam de uma mesma área de conhecimento”.

Verifica-se, no relato dessa pedagoga P2, a preocupação em realizar uma interlocução com os professores das disciplinas de formação geral e específicas. Essa inquietação é primordial para que o currículo não se apoie em conteúdos dissociados, mas se constitua em um dos elementos fundamentais ao processo de integração.

Essa mesma questão foi direcionada à pedagoga P3 que, assim, se pronunciou:

A minha atuação nesse momento é tentar resgatar junto ao professor a importância do seu papel no sentido da formação integral do educando. Tentamos desenvolver o trabalho em grupo no sentido de refletirmos e socializarmos as experiências, por acreditarmos que aprendemos com o outro como se pretende trabalhar o conteúdo. Momento rico para evitarmos as superposições de conteúdos e fazermos os ajustes necessários à elevação do conhecimento do aluno.

No seu depoimento, a pedagoga P3 deixou clara a sua preocupação em buscar desenvolver um trabalho que não banalize o processo de construção do conhecimento, por meio de uma visão pedagógica fragmentária, pragmatista e economicista.

Por sua vez, os professores D1, D2 e D3 trouxeram alguns pontos constitutivos em seus depoimentos sobre a forma como se relacionavam seus programas de disciplinas ao(s) curso(s) de ensino médio integrado em que lecionam:

Levo em consideração o que está escrito no Plano do Curso (D1).

Todo ano, todo semestre a gente adequa a nossa disciplina aos novos conceitos que surgem e que são relativos aos conteúdos que trabalho. Então, a gente deixa os conceitos em linhas gerais, porém sempre estão se acrescentando, ao programa, novos conteúdos. Isso é diferente do Livro de Física que é a mesma coisa, só a abordagem é diferente (D2).

Tenho a preocupação de relacionar o programa da disciplina ao mercado de trabalho. Também não dá para você, hoje, trabalhar dentro de uma área sem estar antenado com o que acontece no mercado de trabalho e levar isso para os alunos. Então, a gente, hoje, começa a trabalhar com o aluno, dentro dessa visão do mercado e eu, particularmente, faço isso, buscando que ele comece a fazer essa análise. “Vamos ver se é mesmo assim, vamos conversar com alguém, procurar alguém do setor, pesquisar”. Trabalho muito com debates (D3).

Enquanto o professor D1 remete a sua fala para a adequação da sua disciplina ao Plano de Curso, o professor D2 considera relevante atualizar a cada semestre o seu programa de disciplina aos novos conceitos. Já para o professor D3, o foco principal dos seus programas de disciplinas está voltado para o mercado de trabalho. Quanto ao enfoque dado por esse último professor, ressalta-se que é necessário o docente ter cuidado para não subordinar os conhecimentos, exclusivamente, à funcionalidade da produção para atender às suas demandas estritas e imediatas, em detrimento da concepção de ser humano como sujeito político; de educação como um processo formativo e não limitada à condição mercantil e de trabalho em seu sentido histórico e ontológico presentes no Projeto Político-Pedagógico da Instituição, concepções essas que diferem das posições assumidas por esses professores.

Analisando-se essas falas, chega-se à conclusão de que um dos problemas cruciais por parte da Instituição, ao implementar o citado Projeto Político-Pedagógico, foi a falta de um processo de formação continuada dos docentes e equipe pedagógica em relação ao ensino médio integrado.

Ao serem questionados como relacionam os seus programas de disciplinas ao(s) curso(s) técnicos integrados em que lecionam, os professores D4, D5 e D6 pronunciaram-se:

O programa é unificado para todas as áreas. Nós trabalhamos na perspectiva de gêneros textuais que contemplam tanto o meio científico como o meio profissional (D4).

O programa é um só para todos os cursos. Na prática buscamos sempre relacionar os conteúdos com o curso, no qual ministramos as aulas. Ao trabalharmos nos Cursos Técnicos de Turismo, temos a preocupação de ressaltar como o técnico de turismo pode e deve, através do conhecimento da natureza, explorar sua atividade econômica de forma sustentável (D5).

A gente trabalha os conteúdos de forma a contemplar o curso: trabalho textos direcionados para todos os cursos, tais como: práticas de laboratório, diálogos em que os alunos colocam os seus conhecimentos (D6).

Constata-se, assim, a preocupação desses professores em direcionar os seus programas para os cursos em que lecionam, sem promover o empobrecimento científico e humanístico dos conteúdos.

Um currículo em que a educação profissional está integrada ao ensino médio implica, como afirma Fernandes (2005, p. 101), “[...] a superação da lógica da Física para o vestibular e da Física para a Mecânica, e tantas outras diferenciações, irracionais, que nunca foram vencidas pela escola”.

Trazendo mais uma contribuição à pergunta anteriormente feita, o professor D6, que está vivenciando a busca pela integração curricular no Cefet-RN, destacou a necessidade da participação dos professores da formação geral em aulas de campo, recurso pedagógico importante para realização de pesquisas.

A pedagoga P2, quando questionada sobre as estratégias de acompanhamento construídas junto aos professores, com relação ao currículo integrado, assim, se pronunciou:

Atualmente, estamos tentando nos reunir com os professores de formação geral para planejarmos conjuntamente nas reuniões de grupo, ao menos uma vez por mês, mas nem sempre temos o número significativo de professores, não tem sido fácil.

Identifica-se, nesse depoimento, a dificuldade em desenvolver um trabalho conjunto entre esses professores. Isso reforça, principalmente, a falta de preparação dos professores e equipe pedagógica antes da elaboração do currículo integrado e no seu processo de implementação.

Diante dessa pergunta, a pedagoga P3 destacou as estratégias de acompanhamento do currículo integrado, afirmando:

Vejo as estratégias de acompanhamento de forma falha ou difícil. Algumas coisas que dificultam esse acompanhamento são: professores que somente dão aulas e vão embora; os que só têm 20 horas ou outras atividades e não vão quase à Diretoria do Curso; alguns dão aulas no horário das reuniões pedagógicas semanais e professores que trabalham com várias séries e cursos. Às vezes os interesses dos professores são bem diferentes dificultando, portanto, estarem juntos sempre no mesmo horário da reunião pedagógica. Nesse momento, sou a única pedagoga, na Diretoria, para fazer o acompanhamento do currículo junto aos professores e alunos.

A pedagoga P3 mencionou algumas ações desenvolvidas junto aos professores e que, segundo ela, têm surtido resultados satisfatórios:

O planejamento das atividades, como aulas, visitas técnicas, projetos; conversa com os alunos; avaliação do processo ensino-aprendizagem com os professores e alunos; utilização de instrumentos para avaliar e redimensionar algumas ações; conversa individual com o professor sobre as estratégias de aprendizagem; socialização das atividades relevantes desenvolvidas em sala de aula; estímulo ao professor para trabalhar com os alunos seus avanços e dificuldades; orientação sobre as dificuldades dos alunos e as possibilidades de mudança de estratégias em sala de aula.

Consta, no relato da pedagoga P3, um conjunto de informações. Dentre elas, encontram-se problemas de caráter operacional e pedagógico que são prejudiciais, principalmente, a um currículo que busca integrar formação geral, técnica e política. Tais problemas, em síntese, dizem respeito à falta de um trabalho coletivo compartilhado entre todos os indivíduos que, possivelmente, conhecem a própria realidade, bem como o contexto no qual estão inseridos e à falta de ruptura com o modelo organizacional implementado no currículo anterior.

Assim, no currículo que tem o trabalho e a pesquisa como princípio educativo tornam-se relevantes as reuniões pedagógicas, destinadas à discussão, à avaliação e ao (re)ordenamento das atividades ora produzidas na Instituição, devendo, pois, estar relacionadas com os princípios norteadores do seu projeto político-pedagógico.

Compartilhando com Frigotto (2005, p. 77), sobre o ensino médio integrado, menciona-se um dos desafios destacados por ele para que se efetive e demarque uma concepção e a prática em direção oposta ao imediatismo tecnicista, produtivista e economicista: “[...] a mudança no interior da organização escolar, que

envolve a formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. [...]”.

Em face desse contexto, mais informações foram obtidas visando avaliar o currículo integrado, implementado no Cefet-RN em 2005. Foram formuladas outras perguntas complementares às pedagogas P2 e P3 e aos professores entrevistados: Qual a sua concepção sobre a integração entre ensino médio e educação profissional? A pedagoga P2 respondeu: “Uma concepção que possibilita aos alunos uma formação integral que prepara para o mundo do trabalho”.

Essa pedagoga, ao responder à pergunta que lhe foi formulada, deixou de mencionar que um projeto de ensino integrado à educação profissional deve contemplar os seguintes eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nessa perspectiva, o trabalho, como princípio educativo, porque, inclusive, “leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros” (RAMOS, 2010, p. 55).

Levando-se em consideração o exposto, observa-se, ser, também, importante ressaltar que a integração na perspectiva da formação integral dos indivíduos extrapola a preparação exclusiva para o exercício de profissões técnicas, ao possibilitar aos estudantes “a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral e das relações sociais nas quais a mesma se insere” (RAMOS, 2010, p. 55).

No fragmento abaixo sobre a concepção de integração, constata-se que a pedagoga P3 fez considerações relevantes para materialização do currículo nessa perspectiva.

A integração é o que me parece mais apropriada, pois apresenta maior diálogo e trânsito entre as disciplinas. Muito embora saibamos que para que haja essa integração deveria haver uma estrutura que proporcionasse ao professor e aluno o envolvimento com esse currículo. Montamos aqui o currículo integrado e a estrutura continuou a mesma. A distribuição dos professores em nada mudou. Por exemplo, os professores que trabalham numa determinada série, só ficam naquela série. O planejamento não leva em conta o perfil do curso. Os professores do ensino médio não têm como se encontrar e nem planejar com os professores da área profissional. Acredito que essa estrutura deveria mudar para que os envolvidos conseguissem selecionar, organizar, reorganizar, socializar os conhecimentos, além de tudo, dialogar entre os diferentes saberes. Sabemos que essa mudança não se dá de forma repentina e não é só uma questão técnica, é política e social. Não é fácil, mas é possível (P3).

Esse relato leva à seguinte reflexão: que tipo de ser humano e profissional o Cefet-RN quer formar, diante das condições pedagógicas, técnicas e materiais que estão sendo oferecidas para o desenvolvimento do currículo, no sentido de articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, categorias indissociáveis da formação humana?

Como enfatiza Ciavatta (2006), mudanças no contexto da Instituição devem ser realmente desencadeadas em nível de definição de estratégias acadêmico-científicas de integração, processo de ensino-aprendizagem e avaliação do currículo.

Nessa perspectiva, integrar o ensino médio à educação profissional demanda um acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido pelos professores e desenvolvimento de projetos de formação docente e técnico por parte da Instituição.

Os professores D1, D2 e D3 fizeram as seguintes colocações a respeito de como concebem a integração entre o ensino médio e a educação profissional:

Primeiro entendo que integrar significa relacionar o ensino médio à educação profissional. Gostaria de acrescentar que os alunos do integrado chegam muito melhor preparados para as disciplinas técnicas. O nível de questionamento deles é bem mais elevado. Posso dizer que na minha disciplina, eles chegam a fazer questionamentos mais complexos do que os alunos do curso superior que não fizeram o ensino médio aqui. Estão mais interessados em pesquisa, perguntam mais, questionam mais. A aula é mais dinâmica, muito mais interessante, por causa da participação maior dos alunos (D1).

Integrar, para mim, é organizar um curso de forma mais prática inter-relacionando os conteúdos das disciplinas do ensino médio com os conteúdos das disciplinas técnicas. Realmente se isso estivesse ocorrendo aqui seria perfeito. No entanto, essa integração até hoje não ocorreu. Como o curso é anual houve também problemas de distribuição de carga horária no momento de montagem da matriz curricular. Na 2ª série, a gente teve que se adaptar aos horários dos professores do ensino médio, devido à matriz curricular ter mais disciplinas de educação geral no início do curso do que disciplinas técnicas que ficaram mais concentradas na 4ª série (D2).

O ensino médio, vamos dizer assim: é a base obrigatória, isso quer dizer que se você tiver um profissional que fez o ensino médio, há vários anos, e está com tudo apagado na cabeça e vem para cá somente fazer a parte profissional, você também não tem um bom profissional. Em minha opinião, é fundamental também um bom ensino médio. Entendo que integrar significa não separar o ensino médio da educação profissional (D3).

Está evidente, nos depoimentos dos professores, a compreensão sobre a relevância da integração entre o ensino médio e a educação profissional. No entanto, integrar vai além da presença das disciplinas de formação geral e específica em um mesmo currículo. Faz-se necessário, inclusive, que o trabalho, a ciência e a cultura — núcleo básico do currículo integrado — estejam anunciadas nas atividades pedagógicas dos professores, sem justaposição de conhecimentos no decorrer da formação dos indivíduos.

Nesse sentido, os conhecimentos gerais e específicos se inter-relacionam não apenas na escola, nos processos produtivos, mas em toda a vida social, possibilitando, assim, a compreensão das partes no seu todo, conseqüentemente, uma formação científica e ético-política sólida (RAMOS, 2010). Isso implica conceber o trabalho como princípio educativo, e o indivíduo como cerne da organização do trabalho educativo e pedagógico. Nesse movimento que considera a realidade como não estática, Ramos (2010, p. 51) compreende:

O conceito de integração, entretanto, vai além da forma. Não se trata de somar os currículos e/ou cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente, à organização curricular ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia.

Nessa perspectiva, busca-se um processo formativo que incorpora a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, em uma perspectiva político-pedagógica estruturada na formação *omnilateral* dos indivíduos, tendo em vista serem capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, superando a exploração de uns pelos outros, como afirma Gramsci (2006), diferentemente da formação de técnicos e de dirigentes, direcionada à produção controlada, segundo interesses de grandes grupos detentores de capital.

O depoimento do professor D2 evidencia que o Cefet-RN ainda não conseguiu avançar nessa direção, apesar de o currículo estar envolto em princípios

que apresentam características de uma formação que tem, como viés, a politecnicidade¹²⁴, compreendida como domínio dos conceitos científicos e das técnicas.

Essa realidade é condizente com os relatos dos professores D4, D5 e D6 das disciplinas de formação geral os quais reiteraram que concebem a integração entre o ensino médio e a educação profissional da seguinte forma:

Integrar não significa simplesmente juntar. Integrar passa primeiro por uma concepção de formação profissional, de mundo de trabalho. Integrar o ensino médio à educação profissional significa trabalhar a disciplina de formação geral de uma forma que ela esteja em sintonia com o mundo do trabalho. Não que eu professor tenha que simplesmente fazer um trabalho com o professor da área técnica. Eu acho que é no dia-a-dia da nossa disciplina, dentro dos limites dela que devemos tentar fazer com que o aluno perceba esse mundo que ele vive onde circulam vários discursos. Isso tem que ser trazido para a sala de aula. Ele está discutindo o conceito científico da área dele, mas tem que saber que, ao lado daquele conceito, existem outros que entram em conflito com o que ele está aprendendo. [...]. Integração é coisa mais ampla, é questão de visão de mundo, de trabalho, de tudo (D4).

Vejo como necessária a integração uma vez que as mudanças no mundo do trabalho exigem profissionais que tenham uma preparação mais ampla. Além disso, a formação do profissional-cidadão se faz necessária para se exercer a cidadania no real sentido da palavra. Porém, na prática ainda vejo que se tem muito a avançar, ou seja, falta a real integração entre a educação profissional e o ensino médio. Essa real integração pode ocorrer por meio de cursos de capacitação docente e mudança na estrutura curricular (D5).

Eu vejo nesse Projeto Integrado todo o envolvimento com a vida do cidadão. Isto significa preparar tanto o indivíduo para a vida como para o mundo do trabalho (D6).

Verifica-se, nesses depoimentos que aquele prestado pelo professor D4 apresenta alguns elementos, em parte relacionados à integração. Traz evidência da clareza do seu papel como docente diante de um currículo integrado que implica, também, a adesão de professores abertos à inovação. No entanto, na sua fala, não se identificam os princípios fundantes do currículo integrado materializado no projeto político-pedagógico do Cefet-RN em vigor.

¹²⁴ Na compreensão de Kuenzer (1992), “o ensino politécnico se concretizaria através de uma estrutura curricular que tivesse o trabalho como princípio organizador, em que os conteúdos se articulassem enquanto totalidade, superando a fragmentação e autonomização das disciplinas”.

Quanto ao professor D5, o seu relato limita a concretização da integração a dois aspectos: capacitação dos professores e a mudança na estrutura curricular. É importante reiterá-las, no entanto, acrescenta-se a elas, como por exemplo, a melhoria e a manutenção da estrutura física e material da Instituição, além do fortalecimento dos seus fundamentos teóricos e metodológicos em um único currículo.

No que diz respeito ao professor D6, a sua fala contém um elemento bastante difundido pela Reforma do Ensino Médio do final dos anos 1990: a preparação do sujeito para a vida e não na vida, buscando superar a visão produtivista e mecanicista da educação.

Em face dessa realidade, as pedagogas P2 e P3 ressaltaram as vantagens e desvantagens da implementação do ensino médio integrado à educação profissional, posicionando-se sobre cada uma delas:

Cito como vantagens o diálogo entre as disciplinas da formação geral e as técnicas, além da verticalização dos estudos, pois esse ensino permite aos estudos o acesso ao ensino superior. Como desvantagem, a falta de estrutura administrativa que dificulta a viabilização do currículo de forma satisfatória (P2).

Como vantagem, a integração é a que nos parece mais apropriada, pois permite a real integração entre teoria e prática, ensino e prática profissional, ensino-trabalho-comunidade, a formação integral do educando e o trabalho de conteúdos culturais. Isso é possibilitado pelos conteúdos do ensino médio e da educação profissional que caminham juntos. Como desvantagem, cito a estrutura de departamento daqui que continuou a mesma apesar do currículo integrado ter sido implementado. Os professores da parte de formação geral e profissional não planejam juntos, são distribuídos por série e não por Cursos, como é o caso daqueles de formação geral. Os seus programas das disciplinas não levam em conta a necessidade do Curso, como por exemplo, o professor de Matemática ensina os primeiros anos de todos os cursos. É um programa só. Não há diálogo entre esses professores. Não há tempo e nem espaço para isso (P3).

Dentre as vantagens destacadas pela pedagoga P2, encontra-se um diferencial do ensino médio integrado daqueles cursos de curta duração repaldados pelo Decreto nº 2.208/97: a continuidade de estudos.

Nessas duas falas, encontram-se, também, elencados fatores internos desfavoráveis à busca pela construção da unidade dos conhecimentos trabalhados em cada curso. Assim sendo, a Instituição mudou teoricamente o currículo, mas

apresenta falhas no seu processo de operacionalização que se refletem em nível pedagógico.

O professor D1 explicitou as vantagens e desvantagens da implementação do currículo integrado no Cefet-RN, como se vê a seguir:

Comparando com o curso subsequente, eu vejo, praticamente, somente vantagens no ensino médio integrado. A desvantagem que eu vejo é o perfil do nosso aluno que mudou muito ultimamente. Eu não vejo mais os alunos do ensino médio integrado vindo para o Cefet fazer o curso por causa do ensino técnico. Eles vêm fazer o ensino médio aqui porque é de qualidade e o interesse deles é o vestibular. A maioria dos meus alunos do curso técnico integrado ou são alunos da Universidade Federal ou estão fazendo cursinho para ingressar nessa Instituição. Não estão fazendo o curso porque têm interesse em ser técnicos. Não sei se isso está relacionado com o curso ou outro motivo. Eu penso que o perfil do aluno mudou. Começam a abandonar o curso na 4ª série. A coisa mais difícil é conseguir alguém para assumir um estágio. Eles não estão interessados no estágio, mas no vestibular. Muitos dizem que vão fazer um curso superior dentro da mesma área técnica porque sabem que levam uma bagagem muito grande adquirida no curso técnico daqui.

Ao defender o currículo integrado, Ramos (2005, p. 125) diz que “nosso objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam atuar como profissionais”. Isso significa dizer que o ensino médio integrado visa fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias para que possam continuar os seus estudos, assim como se constitui em possibilidade de busca pela garantia dos seus direitos sociais básicos de educação e trabalho.

Também sobre as vantagens e desvantagens do currículo integrado, implementado no Cefet-RN, o professor D2 expôs o seu pensamento ao afirmar:

Vejo vantagem na implementação do ensino médio integrado, pois não podíamos continuar com aqueles cursos dissociados da educação profissional. [...]. Logicamente tem que haver algumas adaptações, readequação no currículo porque os cursos do integrado precisam ser readequados a cada ano. O nosso aluno pode trabalhar em empresas multinacionais. A gente está querendo fazer um currículo para dez anos, isso não está correto. Não digo isso somente com o currículo, mas, nós professores devemos passar também por uma readequação.

O processo de construção de qualquer currículo deve ser visto como algo inacabado que demanda discussão de seus propósitos e formas de implementação, acompanhamento e avaliação à medida que vai sendo implementado, por envolver “conhecimentos a serem transmitidos, práticas políticas e administrativas, condições estruturais, materiais e a formação de educadores”, como afirma Machado (2010, p. 94).

O professor D3 apresentou, em seu relato, algumas vantagens e desvantagens relativas ao ensino médio integrado, diante das condições reais vivenciadas na Instituição. Ofereceu sugestões visando à superação dos problemas apresentados, como esclarece:

A vantagem é que o aluno do integrado vive mais a Escola. O professor tem condição de educar melhor aquele sujeito porque ele vive quatro anos na Escola, não é um passante. Eu acho que esse aluno cria raízes mais profundas com a Instituição. A desvantagem que eu acho proporcional à vantagem é que o aluno com 14 anos não sabe o que quer da vida, escolhe tal Curso, mas não sabe nem porque está ali. É o que mais acontece com os meus alunos. A desvantagem é profissionalizar um garoto que não sabe normalmente o que quer. Talvez o ideal fosse ele ingressar na primeira série no Cefet-RN e durante esse ano teria várias palestras com profissional de cada área. Acho que seria uma atitude mais profissional, mais responsável da Escola. A gente se preocupa com o conhecimento técnico que ele vai ter aqui, mas não se preocupa com o conhecimento dos Cursos da Instituição que ele deveria ter antes de entrar aqui.

Analisando-se o depoimento do professor D3, ressalta-se: a) a Instituição deveria fazer uma divulgação maior de cada Curso, junto às Escolas públicas e privadas; b) a forma integrada de organização curricular permite aos concluintes a continuidade de estudos em nível de educação superior, uma vez que não se limita a uma habilitação profissional de técnico em nível médio, conforme prevê o Parecer CNE/CEB nº 39/2004; c) o currículo integrado deve contemplar tanto as disciplinas de formação geral quanto as específicas desde a 1ª série.

Nessa lógica de implementação do ensino integrado, o professor D4 apontou uma vantagem e vários entraves que estão contribuindo para que a integração não se materialize na Instituição, como se pode constatar em seu depoimento:

Quanto à vantagem, entendo que é dar condições ao aluno de ter essa visão de mundo mais ampla. Dele poder relacionar as bases científicas com as técnicas. A desvantagem que eu vejo até o momento é que essa integração, de fato, não está sendo possível acontecer por causa da dificuldade operacional que a Instituição tem de promover momentos de discussão com todos os professores. Na verdade, não há comunicação entre os professores das disciplinas de formação geral com os professores das áreas técnicas. Dou aula em todos os cursos, mas não tenho discussão com os professores das disciplinas técnicas. Falta a integração que está posta no currículo. Faz-se necessário que o aluno perceba que está fazendo um curso integrado. Será que ele sai daqui sabendo que fez um curso integrado?

A integração entre os professores da formação geral e específica deveria ocorrer continuamente no sentido da (re)definição dos processos de ensino-aprendizagem como de elaboração curricular, pois, integrar é um processo dinâmico e formativo que supõe a atuação participativa.

Quanto à crítica do professor D4, é similar a do professor D5, uma vez que indica dificuldades do tipo operacional e pedagógico no processo de operacionalização do currículo integrado no Cefet-RN. Diante disso, é de suma importância enfatizar que essa Instituição dispõe, na carga horária dos professores, de espaços semanais destinados às reuniões pedagógicas. No entanto, os docentes das disciplinas de formação geral estão lotados em uma Diretoria e aqueles da formação específica em outras. Essa organização administrativa é contrária ao pressuposto teórico da integração que contém elementos integrantes das disciplinas em uma dimensão de totalidade.

Em face do exposto, os professores D5 e D6 apresentaram sugestão para que a ação formativa possa se efetivar na prática:

Com o ensino integrado, aponto a volta da identidade da Instituição, até então 'perdida'. O Cefet volta a cumprir a sua função social que é a formação integrada do técnico-cidadão. Quanto à desvantagem, aponto a falta de uma prática que integre a educação profissional e o ensino médio e a falta de preparação dos docentes para atuar de forma integrada. Deveria ter cursos de capacitação para os docentes no sentido de se inteirarem sobre como trabalhar de forma integrada. Acho que esse é o ponto principal. Se o docente não entende o que é trabalhar de forma integrada, como ele pode mudar seu fazer pedagógico? Suponho que a própria estrutura curricular não ajuda a trabalhar de forma integrada (D5).

O professor D5 ainda fez indagações e recomendação a respeito da escolha realizada pelos estudantes adolescentes que ingressam em um curso de ensino médio integrado. Isso fica claro, nas suas palavras, a seguir:

Eu sou favorável ao ensino médio integrado. No entanto, vejo cada vez mais estudantes de idade cada vez menor ingressando no Cefet e pergunto: Por que vocês estão fazendo o Curso Integrado de Controle Ambiental? O que lhes levou a fazer Geologia e Mineração? Por que vocês escolheram Turismo? Percebo que eles não sabem responder. Deveria ter um profissional capacitado aqui para fazer um trabalho com eles. Quando os alunos assumem a postura sobre o Curso que escolheram, então vejo vantagem, pois se envolvem mais com os estudos. E a Escola prepara muito bem os alunos para a vida lá fora. Falta aos alunos o esclarecimento do que é currículo integrado, no qual está inserido.

O relato do professor D5 trouxe elementos contemplados pelo professor D3, quando se referiu à falta de esclarecimento, por parte dos estudantes adolescentes, a respeito do seu ingresso em um curso de ensino médio integrado. Entende-se como relevante: a) a Instituição dialogar com os estudantes sobre as suas aspirações e expectativas; b) os vínculos entre formação e emprego no mercado capitalista; c) o processo de produção das áreas profissionais a que estão vinculados os Cursos ofertados. Tal postura é política e educativa.

É importante destacar os procedimentos que o professor D6 disse que adota ao buscar a estruturação de um trabalho integrado com os professores das disciplinas de formação específica, conforme depoimento a seguir.

Eu procuro sempre que posso conversar com alguns professores da área técnica, mesmo que não seja uma coisa oficial para tirar as minhas dúvidas. Necessito trabalhar a disciplina que leciono de forma que, quando esses alunos chegarem à parte específica do curso, tenham embasamentos para que o professor possa inserir os conteúdos [...].

Esse professor torna transparente a sua disposição e abertura na medida em que procura desenvolver um trabalho didático-pedagógico que não esteja restrito à sua disciplina, mas integrado a outros saberes. Tal postura é significativa para a formação integrada. Por isso, pressupõe a necessidade de envolvimento dos

diversos indivíduos envolvidos nesse processo de educação que visa possibilitar aos estudantes a continuidade dos estudos e de inserção no mundo produtivo.

A propósito disso, cita-se Machado (2010, p. 82), por ter elencado propostas de ações didáticas integradas para serem desenvolvidas na prática educativa, como possibilidade de êxito de um currículo integrado. Nesse sentido, afirma:

É preciso ocorrer uma certa convergência sobre que ser humano e que profissional se quer formar, como também quais estratégias seriam as mais indicadas para traduzir operacionalmente os valores e as perspectivas que foram priorizadas. Assim, o planejamento, a organização, a sistematização, o controle e a orientação do processo didático, da atuação docente e da atividade cognoscitiva dos alunos precisam se mostrar com coerência interna e evidenciar, de forma consistente, a construção intencional desses sentidos e dessas perspectivas.

O esclarecimento de Machado (2010) fornece subsídios para a sistematização do trabalho pedagógico integrado em que os conhecimentos gerais fundamentam os específicos formando uma unidade. Ramos (2010, p. 53) informa:

[...], no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Procurando conhecer como a política da educação profissional integrada ao ensino médio se traduz na prática pedagógica das pedagogas, elas esclareceram:

Procuro orientar e acompanhar o trabalho realizado pelos professores e os projetos desenvolvidos pelos alunos, possibilitando a articulação entre os vários saberes. No entanto, ressalto algumas dificuldades principalmente na matriz curricular do Curso de Turismo por ter a maioria das disciplinas no último ano (P2).

Embora acreditando no currículo integrado e não medindo esforços para que ele se materialize, o desenvolvimento da minha prática não tem sido fácil, podendo dizer em determinados momentos frustrantes. Há

necessidade, além da clareza, do que vem a ser um currículo integrado, condições pedagógicas e administrativas. A nossa estrutura organizacional é rígida, a distribuição de disciplinas reforça a forma de um trabalho isolado. Porém, considero que realizo um trabalho integrado com os professores, objetivando favorecer os avanços desse currículo que continua sendo desenvolvido no Cefet-RN, de forma desintegrada (P3).

Apresentam-se, inclusive, nas falas das pedagogas P2 e P3, dificuldades com as quais se defrontam no cotidiano da Instituição para implementação do currículo integrado que pressupõe diálogos entre os envolvidos, observando como o compreendem, o interpretam e o implementam. Além disso, condições estruturais, materiais e formação continuada dos profissionais envolvidos, tendo em vista a concretização dos objetivos da aprendizagem.

Diante disso, é válido salientar que implementar um currículo que busca a unidade entre a concepção e a execução, romper com a fragmentação entre o geral e o específico, que tem como princípios o trabalho, a ciência e a tecnologia e a cultura, conseqüentemente, a formação de indivíduos com compromisso, assim como responsabilidade individual e coletiva, em uma Instituição com problemas operacionais em termos administrativos e pedagógicos, indica que ainda não foi priorizada de fato a integração de forma significativa. Trabalhar com o ensino médio integrado não configura somente a mudança de denominação de curso, a revisão de conteúdos e de carga horária, o acréscimo de disciplinas na matriz do curso, mas a garantia de condições essenciais para a sua implementação: espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, professores concursados e capacitados, estrutura organizacional não rígida e financiamento perene e permanente.

Nesse sentido, o currículo integrado possibilita a compreensão do real como totalidade, assim entendida por Kosik (2002, p.44): "[...] realidade como um todo estruturado, dialético no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido". Kosik (2002, p. 50) enfatiza, também, que "o conhecimento concreto da realidade é um processo de concretização que procede do todo para as partes e da parte para o todo". Isso significa considerar o conhecimento na perspectiva da totalidade.

Com relação às políticas implementadas no Cefet-RN (período 1998-2008), traduzidas na prática do docente, o professor D1 emitiu a seguinte resposta:

A gente tenta saber o que está mudando, Qual é a nova ordem que, de certa maneira, a gente tem que seguir e a melhor maneira de se adaptar a ela. Em alguns casos é muito complicado. Algumas coisas a gente tenta adaptar [...]. Faço uma leitura daquilo que é possível, em função do conteúdo que se tem a transmitir. Eu vejo os cursos que a gente tem hoje muito generalistas e parece que é o que o mercado tem procurado muito ultimamente. Talvez fosse a hora de a gente pensar se realmente há demanda de mercado e se aprofundar em determinadas linhas de pesquisa.

Para o professor D1, essas políticas interferem, parcialmente, no seu trabalho didático-pedagógico, alegando que faz uma leitura do que está sendo teoricamente *proposto* como mudança e tenta, na medida do possível, adaptar. Entende-se que adequar princípios de uma prática docente anterior, baseada na pedagogia das competências, a uma outra cujo currículo integra o ensino médio à educação profissional e que opõem-se radicalmente, em termos de pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, é inviável.

Defende-se o desenvolvimento de uma prática docente em uma perspectiva de compreensão do real em suas múltiplas dimensões e possibilidades de transformação, tendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos da integração dos conhecimentos, em face de uma formação sólida.

Questionados sobre as citadas políticas e como elas são traduzidas, nas suas práticas, os professores D2 e D3 explicaram:

Devemos ser realistas. Eles ficam mudando essas políticas. Na minha prática e na dos outros colegas, o que eu vejo é que a gente não dá para mudar tanto, a gente faz uma adaptação e vai tentando com o tempo mudar porque tem hora que você tem dois, três currículos no mesmo período. É muito complicado, principalmente, para quem é da área técnica como eu que não tenho curso de licenciatura (D2).

Às vezes, não sei nem em qual política eu estou inserido. Não sei o que está acontecendo porque tenho de me preocupar em não ficar desatualizado na minha área de ensino. Eu procuro fazer o melhor em sala de aula, da forma que eu acho que é melhor porque afinal de contas, depois de tantas mudanças, tanta gente mexeu nesse bolo que eu acho que solou. Você vai para uma reunião pedagógica e agora não é mais Cefet é IFRN. Estou aqui há 16 anos. Entrei quando era Escola Técnica, depois mudou para Cefet e agora estou no IFRN. Quando eu entrei aqui, a Escola era de um jeito, depois teve a mudança curricular de 1995, em seguida a de 1998, depois veio essa outra de repente existe um departamento e de repente não existe mais. Eu acho muito difícil você chegar a alguma conclusão a respeito disso (D3).

Diante desse cenário, observa-se que as considerações desses sujeitos indicam: a) o professor D2, por não ter formação pedagógica, pode ter dificuldade para enfrentar o desafio das mudanças curriculares; b) o professor D3 sente-se confuso com a quantidade de mudanças construídas em diferentes instâncias e, por distintos indivíduos, dentro e fora do espaço escolar e elucida o seu descrédito às Reformas. Tece, pois, considerações sobre as Reformas sem discuti-las e chegar a um ponto conclusivo.

Fica claro, nesses depoimentos, que essas políticas trazem mudanças que desestabilizam o trabalho didático-pedagógico que vem sendo realizado pelos professores, uma vez que são norteadas por princípios epistemológicos e pedagógicos, dos quais muitas vezes eles não têm domínio teórico-prático. Por isso, é fundamental a Instituição, ao implementar as diretrizes de uma política, acompanhá-las e avaliá-las sistematicamente, por meio de diálogo, de ação conjunta.

Nesse sentido, os professores D4, D5 e D6, ao falarem sobre como essas políticas se traduzem em suas práticas, responderam:

A mudança do ensino técnico para o ensino médio propedêutico foi abrupta e a volta também. Nesses quinze anos que estou aqui, essas políticas governamentais para o ensino trazem mudanças abruptas. De repente, vem um documento e separa tudo. Depois volta novamente com outra visão. Você está fazendo uma coisa e vem uma concepção totalmente diferente. Acho que a mudança deveria acontecer no sentido de complementação. Eu acho que as mudanças repentinas deixam o professor atônito. De repente, ele tem que seguir uma política porque é oficial. Houve uma crítica muito grande dos professores daqui acerca da noção de competência, de habilidade, até certo ponto estreita do saber fazer. De repente, a gente teve de se moldar a esse discurso que era incoerente com a nossa prática (D4).

Não vejo que haja na prática a integração entre a educação profissional e o ensino médio, conforme diz o currículo. A minha prática limita-se a tentativas de vincular o conteúdo ministrado à área profissional do Curso e, isso, em minha concepção, não é trabalhar de forma integrada. [...]. Não temos um trabalho integrado com os professores das áreas técnicas (D5).

As políticas educacionais mexem com a prática do professor. A gente está trabalhando em um ritmo, repentinamente, dizem que temos de mudar. Acho que o governo deveria definir claramente quais são as políticas públicas para a educação. Eu me incomodo muito, isso mexe comigo por ser de escola pública que está suscetível a essa variedade de mudança de política. Eu tento fazer um bom trabalho. Questiono: mudou a política, então, o meu trabalho está todo perdido? Essas políticas criam conflitos e resistências. Eu procuro não sair muito da minha prática pedagógica anterior. Eu uso o menor percentual possível do que é imposto (D6).

Pelo que se observa, os professores apresentaram idênticos posicionamentos, em quase todos os trechos das suas falas, acerca das relações dessas políticas em suas práticas. Todavia, em alguns momentos, algumas falas se diferenciaram, possibilitando as seguintes interpretações: a) o professor D4 relacionou mudanças à complementação. Isso indica que defende manter, quase na íntegra, o trabalho pedagógico que desenvolve; b) o professor D5 assume que não trabalha de forma integrada, pois o próprio currículo do Cefet-RN diverge, na prática, daquilo que defende na teoria; c) o professor D6 demonstrou insatisfação com as mudanças constantes, cujos desdobramentos são mínimos em seu trabalho pedagógico.

Essas falas trazem elementos que indicam que essas políticas não estão provocando, na íntegra, mudanças consideráveis na prática didático-pedagógica desses professores.

5.2 CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

As informações fornecidas pelos egressos, de 2008, se relacionam aos Cursos: Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental, Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração e Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo que concluíram os seus estudos no Cefet-RN.

O egresso E3, ao descrever como ocorreu a relação entre teoria e prática no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental, respondeu:

A teoria era levada à prática por meio de trabalhos, projetos, atividades de campo e nos laboratórios. Isso se dava através das aplicações do nosso conhecimento para atingirmos o objetivo esperado naquele projeto ou trabalho. A relação entre teoria e prática parece ser simples, mas não é. Quando estudamos a teoria, tudo parece muito simples e fácil. Quando chegamos, às vezes, na prática, encontramos algo que não era aquilo que vimos na teoria, ou seja, não era tudo de acordo com o que aprendemos [...].

Para o egresso E3, às vezes, a teoria estudada não tem correlação com a prática que está sendo desenvolvida nas empresas. Com base nessa resposta, vale

destacar que, provavelmente, a teoria e a prática, enquanto dimensões que se articulam e reciprocamente se relacionam em uma totalidade, não estiveram presentes ao longo de todo o curso, desfavorecendo, de certa forma, a busca pela consolidação dos conhecimentos científicos e tecnológicos em um currículo que tem como uma de suas categorias a integração.

Quando faz referência ao trabalho produtivo e ao escolar, Ciavatta (2009, p. 413) diz que ambos “devem ser estruturados com os elementos técnicos, científico-tecnológicos e histórico-sociais, implícitos em qualquer qualificação profissional”.

Conforme essas colocações feitas sobre a relação teoria e prática, lançou-se o mesmo questionamento ao egresso E4 do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração cuja resposta foi:

O curso que conclui no Cefet-RN integra muito bem teoria e prática. No caso do Curso de Geologia e Mineração em que não se pode ter um laboratório específico, como ocorre em Química ou Física, é de extrema importância, que sejam realizadas aulas externas para a fixação do conteúdo dado pelos professores nas dependências da Escola. O que me chamou a atenção foi a grande burocracia apresentada para que as aulas de campo fossem realizadas. O Cefet deixa a desejar nesse quesito e muitas atividades externas foram canceladas por falta de: recursos, diárias para os professores, transportes, entre outras barreiras com as quais nos deparamos.

O egresso E4 destacou, em sua fala, limitações quanto às condições operacionais disponíveis no Cefet-RN para a realização de aulas de campo. Essa atividade tem como um dos seus objetivos principais inter-relacionar a teoria à prática.

Quanto ao egresso E5 do Curso Técnico Integrado em Turismo, antes de responder à indagação, tratou de mencionar a sua organização, em termos de estrutura curricular. Em seguida, fez comentários sobre a relação teoria e prática explicando:

O Curso Técnico Integrado de Turismo do Cefet-RN é organizado assim: a sua duração é de quatro anos, sendo que nos três primeiros a gente vê principalmente as matérias do ensino médio. Como o meu estágio foi realizado no terceiro ano, pude aplicar bem os conteúdos de inglês, francês

e espanhol. Por isso, eu iniciei o estágio, um pouco sem saber muita coisa da parte específica do meu curso. Se eu tivesse estudado outras disciplinas que eu só fui ter no quarto ano, talvez tivesse relacionado mais o estágio com o Curso de Turismo. Apesar disso, relatei a teoria à prática na medida do possível porque as disciplinas do ensino médio, principalmente, Língua Portuguesa me ajudou muito quando cheguei ao estágio, pois, os professores trabalham muito bem a comunicação. As disciplinas estrangeiras também me ajudaram a desenrolar e a me dar bem no estágio.

O relato do egresso E5 permite visualizar que o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo apresenta uma matriz curricular¹²⁵ cuja distribuição de carga horária, entre as disciplinas da formação geral e da parte específica, é desproporcional, ou seja, há grande concentração dos conteúdos de formação geral nas três primeiras séries, em vez de existir um equilíbrio com aqueles da parte técnica.

Uma questão norteadora de cunho profissional para os egressos referiu-se à relevância da teoria e da prática estudadas no Curso por eles. O egresso E3 declarou que

A relevância da teoria é compreender, na maioria das vezes, como funciona o que vemos na prática. E a relevância da prática é aplicar os conhecimentos obtidos no Curso e buscar aprimorar a prática. A teoria é importante para entendermos as coisas. A prática é importante uma vez que fica fácil aplicar a teoria. Na empresa em que estagiei, houve aprofundamento do que estudei no Cefet, pois ficava por dentro de todo assunto ligado à área que atuava. O contato direto com a área, tanto está me ajudando a fixar os conhecimentos, bem como a visualizar particularidades que facilitam ainda mais a compreensão da teoria.

Por sua vez, encontram-se ambiguidades no relato do egresso E3, com relação ao primeiro questionamento que lhe foi formulado, uma vez que explicitou ter se deparado, às vezes, com problemas de inter-relação entre a teoria estudada no Cefet-RN e a prática desenvolvida na empresa.

¹²⁵ No capítulo 3 desta tese, constam as matrizes dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle Ambiental, Geologia e Mineração bem como Turismo, que mostram a prevalência das disciplinas de formação geral na 1ª série e uma maior concentração de disciplinas específicas na 4ª série.

Entretanto, ao responder à segunda pergunta, mostrou o contrário, destacando o seu campo de estágio como um espaço que lhe proporcionou o aprofundamento dos seus conhecimentos teóricos.

O egresso E4 do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração explicou que para a sua vida profissional:

A teoria e a prática, vivenciadas no Cefet-RN, estão muito coerentes com a realidade vivida na empresa. A grade curricular teve algumas falhas e deve ser revisada para que os mesmos erros não sejam repetidos. Refiro-me a falhas porque a disciplina Topografia não foi ministrada e é algo muito importante na área de Geologia e Mineração em nível mundial. Acredito ter ocorrido um equívoco, visto que a disciplina Desenho Topográfico foi dada, porém sem ter nada a ver com Topografia e houve um direcionamento maior para a área da Mecânica e Construção Civil. Foi um débito muito grande da Instituição para com a nossa turma que foi prejudicada. No entanto, fiquei satisfeito com a proposta do Cefet-RN que é encaminhar mão de obra qualificada ao mercado cada vez mais exigente. O Brasil está precisando cada vez mais de mão de obra especializada e o Cefet-RN está cumprindo seu papel.

Ao substituir uma disciplina relevante para a sua formação por outra que não atendeu às expectativas, observou-se uma falha de caráter operacional no Curso, segundo depoimento do egresso E4. Em decorrência disso, procurou-se conversar com o professor D2¹²⁶ que apresentou a seguinte justificativa:

Os conteúdos de Desenho Geométrico foram colocados em Desenho Topográfico para minimizar a falta da disciplina Topografia. Acho que havia falta de professor de Topografia e que alguns professores não concordavam com a inserção dessa disciplina na matriz curricular apesar de ser uma disciplina importante para o curso. Como o curso é anual, houve também problemas de distribuição de carga horária no momento de elaboração da matriz curricular (D2).

Entende-se, pelos depoimentos dos egressos, que o Cefet-RN vivencia dificuldades para garantir as condições operacionais e pedagógicas a essa oferta de ensino integrado.

¹²⁶ O professor D2 ministra aulas no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração.

Em relação ao egresso E5, ele argumentou sobre a relevância da teoria e da prática estudadas no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo para a sua vida profissional:

O Curso de Turismo é muito amplo e dividido em vários segmentos. Há um curto espaço de tempo para a gente estudar todos os conteúdos e ainda tem o ensino médio. A gente vê um pouco de tudo, mas não de forma aprofundada. Se fosse o contrário a gente estaria mais qualificada para o mercado de trabalho. A minha sugestão é a seguinte: as disciplinas específicas do Curso devem ser distribuídas nas quatro séries. Se eu tivesse tido no início do Curso disciplinas, como Introdução ao Turismo e Guiamento, o meu estágio realizado na terceira série teria sido melhor. Eu acho que levei o que aprendi até essa série para o estágio e do estágio para o Cefet. Isso me fez entender melhor as aulas das disciplinas direcionadas ao turismo, debater melhor na sala de aula e ajudar os próprios colegas a entender o que aprendi no estágio.

Ele, ainda, apresentou sugestões voltadas à superação das dificuldades vivenciadas nesse Curso, tais como: a) redimensionar o Curso, haja vista a sua amplitude; b) distribuir as disciplinas básicas relativas ao turismo, desde o início do Curso, pois o estudante que, se submeter ao estágio a partir da 3ª série, não enfrentará tantas dificuldades.

5.3 BREVES CONSIDERAÇÕES: A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO

Ao analisar, de forma geral, as concepções dos sujeitos dessa pesquisa sobre a concepção que têm de integração, constatou-se que: a) a representante da equipe pedagógica P3 limitou-se a citar fatores que contribuem para a integração e dificuldades enfrentadas na Instituição no sentido da materialização do currículo nessa dimensão, não indo à essência do seu significado para um trabalho didático-pedagógico e, conseqüentemente, para a formação dos estudantes; b) os professores D1, D2 e D3 das disciplinas específicas e D5 da formação geral conceberam a integração meramente como inter-relação ou junção do ensino médio

à educação profissional; c) o professor D4 e, de forma parcial o docente D5, demonstraram que têm uma melhor compreensão dessa categoria.

O gestor G2 e os professores D4 e D5 chamaram a atenção em suas falas para a desintegração entre os professores da formação geral e específica que entendem dificultar o desenvolvimento de um trabalho integrado.

Segundo os professores D2 e D4, respectivamente, a integração não está se materializando na Instituição por falta de: a) de inter-relação entre os conteúdos; b) de integração real entre educação profissional e ensino. Essa fala apresentou correlação com o depoimento do gestor G3 que admitiu falta de mudanças profundas para atingir esse objetivo.

É válido ressaltar, também, que, diferentemente da avaliação feita em relação à implementação das diretrizes político-pedagógicas do ensino médio e da educação profissional, no período 1998-2008, na Instituição, todos os gestores entrevistados destacaram algumas ações do ponto de vista pedagógico e administrativo, consideradas, por eles, positivas, adotadas pelo governo federal a partir de 2004.

Outro ponto destacado refere-se às semelhanças nos relatos dos professores D4 e D5, ao mencionarem a existência de falhas nas condições operacionais oferecidas pela Instituição, dificultando o desenvolvimento das suas atividades didático-pedagógicas na perspectiva do currículo integrado. Daí, se conclui que não basta a vontade da Instituição em implementá-lo, mas ações que garantam a sua concretização.

Por outro lado, é visível a semelhança presente nas falas do gestor G3, do professor D2 e do egresso E5 quando deixaram claro que a prevalência de um maior número das chamadas disciplinas básicas (1ª a 3ª série) nos cursos integrados do Cefet-RN, constitui um problema para a formação dos estudantes, haja vista a exiguidade do tempo para trabalhar os conteúdos das disciplinas específicas.

Observa-se, ainda, que os depoimentos prestados pelos professores D2 e D3 contêm uma tendência explícita de direcionamento dos seus programas de disciplinas para o mercado de trabalho, apesar de o Cefet-RN ter implementado um currículo cujos princípios estão voltados para a formação integral dos estudantes, ao buscar incorporar os conhecimentos científicos, tecnológicos e a cultura nesse processo formativo.

Percebe-se, nos relatos dos professores D3 e D5, convergências, ao exporem suas preocupações, em relação aos critérios de escolha do Curso, por parte de estudantes que ingressam nos cursos técnicos integrados. Ao mesmo tempo, constatou-se unanimidade nos depoimentos dos professores das disciplinas de formação geral D4, D5 e D6 concernente à falta de envolvimento deles na elaboração dos planos de curso das áreas profissionais.

Entende-se que essa falta de participação configura-se como uma das dificuldades de integração diante de um currículo que tem como um dos seus princípios o trabalho como princípio educativo. Essa ausência pode resultar em sobreposição de conhecimentos expressos nos conteúdos.

Ressaltam-se os relatos dos professores D2 e D3 que apresentaram informações semelhantes com o depoimento anterior do docente D1, quando trataram como as citadas políticas se revelam nas suas práticas pedagógicas.

Verifica-se que há relação nos relatos dos professores D2 e D3, referentes à angústia vivida por eles em função das mudanças curriculares ocorridas no Cefet-RN devido à exigências de políticas que, muitas vezes, não refletem as necessidades da Instituição. Nessa mesma direção, também, convergiram os relatos dos professores D4, D5 e D6 ao tratarem dessas políticas nas respectivas práticas pedagógicas.

Percebe-se, também, que os gestores, a pedagoga e os professores fizeram a defesa pelo retorno da integração, nesse caso, por meio do Decreto nº 5.154/2004¹²⁷.

Principalmente os egressos E3, E4 e E5 revelaram, em suas falas, algumas fragilidades especificamente nos aspectos administrativo e pedagógico, quanto à relação teoria e prática, vivenciada no curso e na vida profissional.

Em síntese, pode-se concluir que os educadores entrevistados apresentaram dificuldade de apreensão dos principais fundamentos do Projeto Político-Pedagógico e do currículo integrado, tais como: a função social da Instituição, a concepção de ser humano, de educação, de trabalho. Diante disso,

¹²⁷ Segundo Batistolli; Júnior Grossi; Garcia (2010, p. 202), “o Decreto nº 5.154/2004 não explicitou claramente qual era a política da educação profissional e tecnológica do governo, mas orientou de forma implícita os caminhos desta modalidade de ensino, enfatizando a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, em três tipos de oferta: integrada, concomitante e subsequente”.

indaga-se: como há integração se os educadores não compreendem seus princípios fundantes?

A falta de concretização do trabalho coletivo e da formação continuada dificulta a compreensão desse processo e a viabilização das condições para um processo de formação continuada de docentes, equipe pedagógica e gestores, visando ao aperfeiçoamento do currículo.

Os discursos da maioria dos entrevistados foram sempre relacionados com a importância de atender, simplesmente, às necessidades do mercado de trabalho, em vez de buscarem superar a visão produtivista e mecanicista da educação e da escola. Nesse sentido, faz-se necessária a estruturação de um trabalho didático-pedagógico que contribua para o desenvolvimento pleno dos estudantes e não se limite “às oposições entre conteúdos gerais e técnicos, entre ciência e tecnologia”, como afirma Machado (2010, p. 82). Ademais, que contribua para a formação de adolescentes e jovens, que lutem por espaços no mundo do trabalho e busquem dar continuidade aos seus estudos.

Finalmente, por trazerem uma leitura de suas vivências, a respeito da integração entre a educação profissional e o ensino médio, as informações obtidas, junto a esses sujeitos, fornecem subsídios para que sejam feitas as considerações finais deste trabalho, tendo inclusive como suporte os documentos que referendam as políticas de educação profissional e de ensino médio, no Brasil a partir dos anos 1990 e, ainda, o referencial teórico-metodológico que fundamenta o estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as políticas de ensino médio e de educação profissional técnica implica compreender as mudanças do processo de acumulação capitalista nos aspectos históricos, econômicos e sociais, bem como as consequências no mundo do trabalho e na educação, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

Nesse contexto, inserem-se, inclusive, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a globalização — fenômenos intrinsecamente relacionados com o processo de transformações do capitalismo em nível mundial em face da crise que vem afetando o processo de acumulação do capital desde a década de 1970 com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo-fordismo e de suas formas de fragmentação. Conseqüentemente, o ideário neoliberal contempla o processo de reestruturação produtiva bem como o da globalização que assume, hoje, a *mundialização do capital*, principalmente, caracterizada pela hegemonia do capital financeiro.

Na relação capital e trabalho, os impactos são profundos, haja vista a redução da força humana de trabalho, a maximização do desemprego e subemprego em dimensão estrutural, o aumento do número de migrações em todas as direções, a destruição e/ou precarização das formas e relações de trabalho, e, ainda a violação das conquistas sociais dos trabalhadores. Esse impacto vem agravando as tensões e fragmentações atingindo fortemente, uma significativa parcela da população mundial, contribuindo, assim, para que as contradições sociais estejam, cada vez mais, presentes.

Na atual conjuntura, caracterizada por céleres avanços científico-tecnológicos incorporados aos processos produtivos sob a égide do capital de exploração sem limites, em que o trabalho ao invés de gerar transformação causa destruição, observa-se que a degradação da natureza e da humanidade é intensificada em escala globalizada.

Assim sendo, esse processo de reestruturação produtiva influencia na educação, considerada obsoleta pelo poder hegemônico para atender aos novos métodos de trabalho. Isso implica novas demandas por qualificação diferenciada daquela força de trabalho da produção fordista, em que a produção determina a

demanda. Portanto, os indivíduos precisam se adaptar a esse novo processo de valorização do capital — fatores determinantes para o êxito desse modo de acumulação flexível que se impõe cada vez mais às corporações transnacionais. Entende-se que essas necessidades de mudanças requerem ser ressignificadas para que os processos formativos possam ir além das exigências do mercado.

Em face desse quadro, tão diverso e excludente, marcado por mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico, em que as relações entre Estado, sociedade e mercado são reelaboradas trazendo implicações para a educação, os países de capitalismo avançado vislumbram, na escola, a oportunidade de uma formação de caráter geral, humanista, voltada para a manutenção de suas estruturas de poder e de privilégio. Para isso, investem no ensino superior e em pesquisa de ponta.

Para os países periféricos, existe, sobretudo, reservada uma formação de cunho tecnicista e profissionalizante separada da formação geral postulada por organismos internacionais como o Banco Mundial, que desempenham *um papel importante* na definição e encaminhamento da educação, postulando articulá-la às demandas de mercado.

No Brasil, onde existem contradições e singularidades próprias, são implementadas políticas de educação profissional técnica e de ensino médio sob a orientação dos organismos internacionais vinculados aos mecanismos de mercado. Isso aproxima a educação das tendências produtivistas, tendo em vista adaptar a educação, a qualificação técnica ao mercado e ao sistema produtivo.

Essa adaptação reforça a dualidade histórica educacional, orgânica à sociedade capitalista: a escola que prepara, exclusivamente, os indivíduos para que possam prosseguir os estudos tendo, como horizonte, o mercado com vistas a assumirem a concepção e o controle do processo de trabalho e outra que forma para o setor produtivo de baixa complexidade destinando a força de trabalho à execução de tarefas.

A educação escolar envolve ampla diversidade de aspectos que reforçam essa dicotomia, porquanto, na maioria das vezes, se apresenta contraditória entre a formação humana para a vida e para o trabalho.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio bem como as da Educação Profissional explicitam a necessidade de preparar as pessoas para um mundo em mutação, na medida em que enfatizam as

competências tidas como necessárias ao currículo, e centradas no individualismo sob os jargões dos pilares da educação para o século XXI.

Em relação ao ensino médio, as competências vinculam-se às suas áreas de conhecimento em articulação com as várias tecnologias, consideradas relevantes para o ingresso no mercado de trabalho após a conclusão dos estudos em nível superior.

No que concerne à educação profissional, as competências, no currículo, expressam a empregabilidade e a flexibilidade como possibilidade de admissão a esse mercado, no decorrer ou ao final dos cursos técnicos de curta duração.

Convém assinalar que as referidas Diretrizes estão ancoradas em uma dimensão individual e de aprendizagens relevantes às mudanças do mundo de trabalho, visando à garantia da hegemonia do capital.

É evidente a constatação de que as Reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional, implementadas no Brasil, ao final dos anos de 1990, opuseram-se às singularidades dos indivíduos e de suas particularidades históricas. O discurso da formação de competências e habilidades na educação destacou-se como viabilizadoras de emprego e renda, recaindo mais intensamente na política de educação profissional sem tratar das contradições que produzem, gravemente, a realidade social marcada por imperativos econômicos.

Nesse sentido, a educação é reconsiderada como propulsora do desenvolvimento, em vez de ser entendida como apropriação do saber historicamente produzido, “meio de formação do homem pelo processo de conhecimento da natureza e de si e pelas relações com os demais seres humanos”, como afirma Ciavatta (2009, p. 404).

Mais uma vez, a escola subjugam-se a interesses político-econômicos, tendo a polivalência como forma de assegurar os ganhos da produtividade mediante uma formação imediatista e unilateral dos indivíduos, isto é, sujeitando o conhecimento à mera instrumentação utilitarista.

Assim, o descompromisso com a natureza da escola afeta o trabalho do professor, e, por extensão, a aprendizagem dos estudantes e demais elementos da dinâmica institucional que, sucessivamente, vêm enfrentando mudanças repentinas em virtude das determinações de políticas que têm, intrinsecamente, como palavra-chave, adaptação e não emancipação, tendo em vista a adequação das ações

institucionais em nível administrativo e didático-pedagógico às suas determinações que, na realidade, são coerentes com os princípios da gestão empresarial.

Um exemplo dessa situação é a, então, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, posteriormente, denominada Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte que, seguindo prescrições legais, e tendo, como um dos parâmetros, a melhoria da relação custo/benefício, enfrentou problemas operacionais e pedagógicos ao efetivar a separação do ensino médio da educação profissional, no início do ano 2000, comprometendo uma formação humana que possibilitasse aos estudantes intervirem técnica e politicamente nas atividades complexas dos processos produtivos.

As análises referenciadas, neste trabalho, explicitam que as políticas de ensino médio e educação profissional implementadas no Cefet-RN, na década de 1990 e início do ano 2000, causaram entraves à operacionalização dos currículos.

Quanto à educação profissional, o Decreto nº 2.208/97 se mostrou inflexível no que tange à separação entre o ensino médio e a educação profissional, expressando, inclusive, o fortalecimento das diferenças de classes no país, invertendo a concepção de educação para a cidadania, formando somente indivíduos para o mercado de trabalho.

Os dados sinalizam, pois, que, para a implementação dessas políticas formuladas sem o respaldo dos docentes — principais agentes executores — a referida Instituição enfrentou dificuldades administrativo-pedagógicas.

A esse propósito, constataram-se, nas falas dos sujeitos da pesquisa e nos documentos analisados da Instituição: financiamento restrito sob condicionalidades; formalização de parcerias públicas e privadas, em decorrência da precarização dos recursos financeiros provenientes do orçamento público; contratação temporária de professores que não atendia às demandas; constituição de consultorias para elaboração de projetos pedagógicos de educação profissional e de ensino médio estruturados conforme a pedagogia das competências, em contraposição ao trabalho coletivo que vinha desenvolvendo; implementação de cursos técnicos *flexíveis* e de curta duração; elaboração de currículos de educação profissional técnica em nível médio que não garantiam em todos os Cursos Técnicos, na forma sequencial, o estágio profissional supervisionado.

Ao ceder às pressões do Ministério da Educação para implementação dessas políticas, o Cefet-RN procedeu a mudanças nos seus objetivos e função

social, além da estruturação de currículos de ensino médio e de educação profissional fundamentados sob uma base cognitivista e instrumental de ensino, gerando, inicialmente, resistência e, posteriormente, acomodação parcial por parte dos professores.

Pelo exposto, observou-se que as mudanças propagadas tanto pela Reforma do Ensino Médio quanto da Educação Profissional efetivaram mudanças, porém, não significativas nessa Instituição, diante das suas complexidades: os seus princípios apresentavam teor híbrido, permeados por várias tendências pedagógicas que demandavam a apropriação de várias teorias pelos professores e pedagogas, acompanhamento sistemático e individualizado dos estudantes apesar da existência de grande número por turma, além de provimento de recursos humanos, físicos, tecnológicos e materiais.

Os educadores entrevistados conceberam essas Reformas dos anos 1990 como algo negativo para a Instituição, uma vez que afrontaram a sua identidade, impondo-lhes um currículo por competências e habilidades, assim como exigiram o desmonte da sua Proposta Curricular que não havia sido elaborada meramente para atender ao perfil do *novo* trabalhador fundamental à lógica do capital, pois considerava os princípios científicos e tecnológicos importantes para a formação dos estudantes.

Com base nessas constatações, observou-se que muitas das recomendações presentes nas políticas de ensino médio e de educação profissional técnica em nível médio, implementadas na Instituição correspondentes ao período 1998 a 2002, apresentam contradições entre o que é dito, oficialmente, e o que pode ser estabelecido na prática pedagógica dos professores.

O estudo permitiu chegar à conclusão de que não é papel das instituições de ensino comprometidas, historicamente, com a educação, como o Cefet-RN, cumprirem tarefas definidas exclusivamente por outros, como o MEC. Essa falta de participação destituiu os docentes de sua identidade, prejudicou a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da Instituição, o acesso dos estudantes oriundos das classes trabalhadoras aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, ocasionando a organização do trabalho pedagógico centrado no individualismo.

A estruturação desses currículos, segundo os novos parâmetros definidos pela lógica da produção, estabeleceu um conflito entre o trabalho

desenvolvido pelos professores do Cefet-RN e o que as políticas esperavam deles, refletindo-se de forma problemática, no processo ensino-aprendizagem, conforme depoimentos dos sujeitos deste estudo.

Pelas entrevistas, chegou-se à conclusão de que a revogação do Decreto nº 2.208/07 e aprovação do Decreto nº 5.154/2004 foram consideradas pertinentes pelos gestores, pedagogas e professores, uma vez que voltar a trabalhar o currículo de forma integrada significa conceber a educação escolar numa perspectiva de formação humana, pois não basta formar para o mercado de trabalho ou para a sobrevivência, mas possibilitar aos estudantes provenientes das classes trabalhadoras, o ingresso no mundo do trabalho, e, assim, continuarem seu processo formativo.

Desse modo, considera-se a integração não, apenas, uma necessidade histórica e social fundamental, mas também um desafio político-pedagógico na medida em que visa à formação de indivíduos aptos a atuar como dirigentes e não, apenas, como dirigidos, conforme explicita Gramsci (2006).

As análises empreendidas sobre a integração da educação profissional ao ensino médio no Cefet-RN indicaram que a sua priorização não se efetivou, na íntegra, na Instituição, embora tenha sido elaborado e implementado um Projeto Político-Pedagógico, em 2005, fundamentado na integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso ficou explicitado, sobretudo, na fala dos egressos que destacaram problemas relacionados a condições operacionais em termos administrativos e pedagógicos, apesar de reconhecerem a qualidade do ensino da Instituição.

Essa falta de integração resultou em algumas dificuldades, tais como: apreensão dos fundamentos do currículo integrado principalmente por parte dos professores, conseqüentemente, possibilitando que adaptações fossem feitas no trabalho didático-pedagógico, as quais não correspondem explicitamente aos princípios fundantes desse currículo; organização do trabalho didático-pedagógico, em sua maioria, centrado em ações individuais; matrizes curriculares que apresentam falta de integração entre as disciplinas de formação geral e específicas ao longo das séries; falta de sistematização de um trabalho que integre professores da formação geral e específica; inexistência de um processo sistemático de formação dos profissionais, com base na nova concepção curricular, direcionada aos

indivíduos diretamente envolvidos com os cursos técnicos integrados; tempos de aulas e de reunião pedagógica coincidindo semanalmente.

Em relação às matrizes curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados do Cefet-RN, o estudo apontou que necessitam ser reconstruídas, considerando os princípios do currículo integrado, os dispositivos legais e o Projeto Político-Pedagógico da Instituição. Ressalta-se, também, que esse documento necessita de um aprofundamento referente à concepção de integração curricular. Faz-se, ainda, necessária uma distribuição equilibrada entre o número de disciplinas de formação geral e específica ao longo das séries, no sentido de propiciar uma formação que integre teoria à prática desde a 1ª série.

Por outro lado, o estudo contribuiu para que se tecessem as seguintes considerações, em relação ao currículo na perspectiva da integração: avaliar os planos de curso técnicos de nível médio integrados no processo; dispor de financiamento perene e permanente; ter apoio total dos gestores, de professores, pedagogas e estudantes no que diz respeito à integração entre educação profissional e ensino médio.

Implementar um currículo de educação profissional integrada ao ensino médio implica, também, a construção de uma proposta de gestão realmente participativa e de financiamento. Tal necessidade precisa ser enfrentada com uma política permanente e sustentável para a garantia de sua continuidade de forma pública e gratuita e com qualidade socialmente referenciada.

Com base no referencial teórico e nos dados analisados, entende-se que há necessidade de que sejam oferecidas condições para que a integração se concretize, não, apenas, em termos quantitativos, como: número de estudantes matriculados; índices de aprovação e reprovação; número de professores capacitados; número de espaços disponíveis, como também, em termos de infraestrutura adequada, melhor atendimento social aos estudantes economicamente desfavorecidos, e um acompanhamento permanente e sistemático do trabalho didático-pedagógico, além da aprendizagem dos estudantes.

Urge o aprofundamento teórico e prático dos princípios norteadores do currículo integrado por parte dos professores, pedagogas e gestores para que possam atuar, de forma sistemática, envolvendo estudantes e família. A ausência de um conhecimento radical desses princípios dificulta a implementação adequada da política da integração curricular por parte dos envolvidos. Indicou, ainda, que os

estudantes necessitam de maiores esclarecimentos sobre os objetivos do ensino médio integrado e do curso em que estão matriculados.

O currículo que integra formação geral, técnica e política, necessita, sem dúvida, de estruturação do trabalho coletivo em todas as esferas da Instituição, compreendida como lugar de aprendizagem e de interpretação do mundo, tendo em vista a sua transformação, em função de todos os indivíduos. Uma concepção de currículo que evidencia o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, a integração vai além da interdisciplinaridade, norteados os conhecimentos escolares a serem trabalhados, e exigindo, ainda, que seus segmentos estejam, efetivamente, envolvidos na definição, acompanhamento e avaliação das políticas da Instituição.

Nesse cenário, compreende-se que a integração entre os docentes participantes de um mesmo currículo, rompe com a ideia equivocada que, de um lado, está o *pensar*, a teoria; do outro, o *fazer*, a prática. Para isso, torna-se fundamental a instauração de outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos, tendo em vista a inter-relação teoria-prática.

Nessa perspectiva, gestores, pedagogas, professores e estudantes, em conjunto podem discutir e apreender a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio, as suas possibilidades e desafios, visando a sua concretização, envolvendo, também, acompanhamento e avaliação das decisões assumidas. Para que isso se efetive, há necessidade de terem, como suporte, a literatura disponível e o Projeto Político-Pedagógico da Instituição. Ressalta-se, ainda, que o Projeto Político-Pedagógico deve ser referência para todas as ações em âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

Torna-se relevante a capacitação dos gestores, pedagogas, professores e técnico-administrativos, de forma permanente e sistemática sobre temáticas relativas à sua área por serem agentes do processo educativo e que podem e devem assumir papel ativo nas definições curriculares. Processos de ensino-aprendizagem, de acompanhamento e avaliação de cada Curso podem ser objetos constantes de reflexão.

A compreensão é de que há necessidade de elaboração e desenvolvimento de um projeto de formação pedagógica por parte dessa Instituição que tenha — como um dos focos — o currículo integrado, uma vez que a maioria dos professores das áreas técnicas são bacharéis, ou seja, sem formação pedagógica em nível superior.

Com relação aos projetos político-pedagógicos implementados pelo Cefet-RN, no período 2000 a 2005, referentes ao ensino médio, educação profissional técnica e integração entre educação profissional e ensino médio, percebe-se que ficou uma lacuna, no que se refere à elaboração e execução de um planejamento voltado para o acompanhamento e avaliação desses documentos, contando com a participação dos seus diversos segmentos.

Assim, os resultados deste estudo permitem que se façam algumas sugestões para a referida Instituição, no sentido de: a) buscar sempre, para fundamentar o seu currículo, uma pedagogia que se contraponha a perspectivas sociológicas, filosóficas, culturais e pedagógicas funcionalistas e pragmáticas que naturalizam o dualismo como as políticas vivenciadas mais diretamente nos anos 1990 e início dos anos 2000; b) organizar o tempo docente e os espaços escolares para a integração entre os professores. Essa determinação requer ser discutida, planejada e avaliada no processo junto aos envolvidos; c) discutir as políticas referentes ao ensino sob um olhar de criticidade, analisando os seus fundamentos, identificando as finalidades sociais a que se destinam, junto à coletividade escolar. Lopes (2004, p. 196) complementa que: “[...] não cabe às escolas apenas ler, entender e implementar as definições curriculares oficiais ou resistir, a elas”.

Historicamente, a Instituição tem vivenciado mudanças constantes, em decorrência de políticas que se dizem educacionais, mas desestruturam o seu trabalho pedagógico e administrativo.

Este estudo contempla dados de uma realidade que permite a defesa da integração ensino médio e educação profissional como necessária e exequível, apesar dos limites impostos pela sociedade capitalista para uma educação que desenvolva “as bases científicas para o domínio e transformação racional da natureza, a consciência dos direitos políticos, sociais, culturais e, capacidade de organização para atingi-los” (FRIGOTTO, 2010, p. 30). Diante do exposto pelo autor, defende-se a inviabilização da separação no interior da escola da relação dialética teoria e prática.

Os dados demonstram, portanto, que a implementação do currículo integrado que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura proposto para o ensino médio integrado à educação profissional, a partir de 2005, no Cefet-RN implica mudanças na prática pedagógica dos professores. No entanto, questões operacionais e pedagógicas, principalmente a ausência de processos sistematizados

de formação continuada dos professores, no que se refere aos fundamentos do projeto político-pedagógico estão dificultando a concretização integral de um currículo dessa natureza na Instituição. Isso se pressupôs no início deste trabalho.

Na prática, as políticas de ensino médio e de educação profissional, a partir dos anos 1990, implicaram a realidade em descaso com a profissionalização restringindo-a à dimensão teórico-operacional dos processos de trabalho e formação da cidadania no sentido contrário ao da emancipação, por apresentarem medidas de racionalidade técnica para gestão dos recursos públicos, omitirem a contradição entre capital e trabalho e tentarem ignorar a realidade das escolas, reduzindo-as à condição mercantil.

Portanto, devem ser questionadas pelos educadores a respeito de sua origem, seus determinantes, seus objetivos, a quem servem e as suas contradições. Deve-se buscar a formulação e implementação de uma política pública de educação profissional integrada à educação básica de qualidade, igualitária, formadora de indivíduos autônomos e construtores de processos sociais democráticos.

Muitas ações, no entanto, ainda podem ser delineadas em termos pedagógico-administrativos para que os diversos segmentos do Cefet-RN, hoje, IFRN, possam, realmente, construir um currículo integrado buscando resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho enquanto essência humana e histórica. Para isso, faz-se necessária uma avaliação do processo de implementação do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio pela Instituição.

Nessa perspectiva, a busca pela formação *omnilateral* deve ser um desafio permanente, tendo, como base, o trabalho enquanto princípio educativo calcado na ideia de Gramsci (2006) em que o trabalho não pode ser dever de apenas alguns, de “indivíduos ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros”, como afirma Frigotto (2001, p, 41).

Para isso, torna-se fundamental a consolidação da formação geral inseparável da educação profissional, no sentido de buscar superar uma *formação* que limita os indivíduos ao ensino da prática em detrimento do processo de construção de compreensão e atuação sobre a realidade de exploração do trabalho.

Desse modo, é essencial uma formação crítica e reflexiva em que os estudantes, conscientes de sua temporalidade, possam atuar sobre o mundo e transformá-lo.

Percebe-se a necessidade de um currículo que, na prática, não se limite a conhecimentos técnicos, mas oportunize aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, filosóficos e sociais que dão suporte à tecnologia a ser desenvolvida por eles no trabalho, conduzindo ao aumento de escolaridade. Acrescente-se, ainda, a necessidade de se buscar a integração ensino e trabalho, escola e sociedade, ciência, trabalho, educação, cultura e tecnologia.

Este estudo, certamente, não encerra as discussões sobre as políticas de educação profissional e de ensino médio implementadas no Cefet-RN, uma vez que diretrizes curriculares são periodicamente reeditadas ou elaboradas para ajustar a educação às exigências do capital.

O tema — cuja abordagem se deu numa perspectiva epistemológica, mas, acima de tudo, crítica e reflexiva — é instigante e, sem dúvida, poderá atrair professores, pesquisadores que, na busca de crescimento intelectual e profissional, haverão de se somar a esta produção científica, com contribuições pertinentes ao tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDERSON, Perry et al. A Trama do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-180.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-48.

_____. **Desertificação Neoliberal no Brasil**: Collor, FHC e Lula. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Antonia Francimar da; MOURA, Dante Henrique; PEREIRA, Ulisséia Ávila. Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília, 2006.

BARACHO, Maria das Graças. **Informações sobre o Proeja**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <ulisseia@cefetrn.br> em 3 maio 2010.

BATISTOLLI, Édna Corrêa; JUNIOR, Geraldo Grossi; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. As redes estaduais de ensino e a construção de uma política nacional de educação profissional. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Educação profissional e**

tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BENKO, Georges. **Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI.** 3. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de Educação**, Madri, n. 20, maio/ago. 1999.

BOITO JÚNIOR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Revista Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n.17, p. 1-25, 2003.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil -1988. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica.** Brasília, 2005a. p.1-5.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional: Legislação Básica: Técnico de Nível Médio.** 7. ed. Brasília, 2008a. p. 5 - 7.

_____. Decreto nº 5.244 de 1º. de outubro de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica.** 6. ed. Brasília, 2005b.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica.** Brasília, 1998a, p. 61-64.

_____. Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007. In: **Educação Profissional: Legislação Básica: Rede Federal.** Brasília: 2007a. p. 217-219.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto>>. Acesso em: 24 fev. 2010a.

_____. **Decreto s/n de 18 de janeiro de 1999.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/DNN>>. Acesso em: 24 fev. 2010b.

_____. **Lei nº 11.741, de 2008.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, 2000a.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional:** Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 2000b.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional:** Legislação Básica. Brasília, 1998b. p. 21-49.

_____. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. In: BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica:** Legislação Básica: Técnico de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Parecer CFE nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972, do Conselho Federal de Educação e da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus. In: BRASIL. **Do Ensino de 2º Grau: Leis-Pareceres.** Brasília, 1976a.

_____. Ministério da Educação. Parecer CFE nº 76/75, de 23 de janeiro de 1975, do Conselho Federal de Educação. In: BRASIL. **Do Ensino de 2º Grau: Leis-Pareceres.** Brasília, 1976b.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica.** Brasília. 2005c.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de dezembro de 1997. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica:** Legislação Básica. Brasília. 2005d.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 15, de 2 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica.** Brasília: 2001a.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 39 de 8 de dezembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional: Legislação Básica: Técnico de Nível Médio.** 7. ed. Brasília, 2008c. p. 139 -151.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. In: BRASIL. **Educação Profissional: Legislação Básica.** Brasília, 1998c.

_____. Ministério da Educação. **Programa Brasil Profissionalizado.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 fev. 2010c.

_____. Ministério da Educação. **Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica.** Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/99. In: BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica.** Brasília. 2005e.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica.** Brasília, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. In: BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica: Rede Federal.** Brasília, 2008d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: 2007c. (Documento-Base).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Projetos Prioritários da SETEC.** Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7044>. Acesso em: 23 jan. 2009c.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRUNHOFF, Suzane de. Estado-Providência e Corporativismo. In: _____. **A hora do mercado**: crítica do liberalismo. São Paulo: UNESP, 1991. p. 55-106.

CABRAL NETO, Antônio. Reforma educacional e cidadania. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 17-34.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Brasília, 1994.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. O ajuste estrutural do Estado e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. In: LIMA, Cláudia Gonçalves de; CARMO, Francisca Maurilene do; RABELO, Jackline; FELISMINO, Sandra Cordeiro. **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista** (Orgs.). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p. 201-216.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. El ajuste estructural y la evolución del mundo de la enseñanza. **Revista Internacional del Trabajo**, Ginebra, v. 114, n.6,1995.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados; Caçador, SC: UNC, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, Claudio de Moura. **Capacitación profesional y técnica**: uma estratégia del BID. Washington, D.C: Banco Interamericano de Desarrollo 2001. Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental**. Plano de Curso. Gerência de Recursos Naturais. Natal: CEFET-RN, 2005a.

_____. **Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração**. Plano de Curso. Gerência de Recursos Naturais. Natal: CEFET-RN, 2005b.

_____. **Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo**. Plano de Curso. Gerência de Serviços. Natal: CEFET-RN, 2005c.

_____. **Plano de Curso Técnico de Nível Médio de Controle Ambiental na forma sequencial**. Natal, 2001a.

_____. **Plano de Curso Técnico de Nível Médio de Geologia e Mineração na forma sequencial**. Natal, 2001b.

_____. **Plano de Curso Técnico de Nível Médio de Turismo na forma sequencial**. Natal, 2001c.

_____. **Projeto de Reestruturação Curricular**. Natal, 1999.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN**: um documento em construção. Natal, 2004, v.1.

_____. **Proposta Curricular para o Ensino Médio**. Natal, 2000.

_____. **Redimensionamento do Projeto Pedagógico do CEFET-RN**: ponto de partida. Natal, 2003.

_____. **Relatório de Gestão**. Exercício 2000. Natal: 2001d.
CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: entre a cultura da escola e a cultura do trabalho. In: CIAVATTA, Maria (Org.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2007.

_____. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CLARKE, Simon. Crise do fordismo ou crise da social-democracia? **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 24, set. 1991.

COSTA, Antonio Luiz M. C. Nós e o mundo. Não basta que baste. **Revista Carta Capital**, São Paulo, ano 15, n. 517, p. 39, out. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da educação**: novos ou velhos desafios. São Paulo: Xamã, 2004.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 65-88.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, ano 22, n.1, p. 14-25, jan./abr. 1994.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais e o neoliberalismo. Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n.17, p. 86-101, mar./maio, 1998.

_____. A Política Social no Período FHC e o Sistema de Proteção Social. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 15, n.2, nov. 2003.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Educação Tecnológica: Proposta Curricular da ETRN. **Revista da ETRN**, Natal, ano 11, n. 9, 1995.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado do Rio Grande do Norte. **Termo de Convênio para oferta de educação profissional no nível técnico em concomitância com o ensino médio**. Natal, 1997.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do Welfare State. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 24, set. 1991.

FERNANDES, Carmen Monteiro. Educação e Trabalho: perspectivas para a reintegração curricular no Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional**: integrar para quê? Brasília, 2006. p. 85-102.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 201-220.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.28, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 82.

_____. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.1, p. 71-87, jan./jun., 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 61-74.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: IMOLL, Jaqueline et al (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo. **Trabalho, Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 8-21.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 93-130, abr., 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 343-372.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta; MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 139-150.

GALPERIN, P. Ya. **Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales**. In: ILHASSOV, I. I e LIAUDIS, V. Ya. Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. La Nabana: Pueblo y Educación, p. 114 -118, 1986.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional**. Caxambu: ANPED, 2004.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná**: avanços e desafios. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GAUTHIER, C. **Seminário Profissão e Profissionalização Docente**. Natal: UFRN, 2000.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Globalização, reestruturação do estado e políticas neoliberais. **Vivência**. Natal, v.11, n./2, p. 117-127, jan./dez. 1997.

GOUNET, Thomas. Fim do trabalho, fim do emprego. In: CARRION, Raul K. M.; VIZENTINI, Paulo Fagundes. **A crise do capitalismo globalizado na virada do milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 93 -111.

GRABOWSKI, Gabriel. RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. O jornalismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC**: fundamentos filosóficos e políticos. João Pessoa: UFPB, 2006.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, A. et al. (Orgs.). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997. p. 23-42.

HOBBSAWM, Eric. **Globalização, Democracia e Terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1. p. 63-78, jan./abr.2008.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Sociedade global**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

JAMESON, Fredric. Notas sobre a globalização como questão filosófica. In: _____. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 43-72.

KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação profissional**: uma tarefa de Sísifo. Campinas: Autores Associados, 2004.

KÖNING, Helmut. A crise da sociedade de trabalho e o futuro do trabalho: crítica de um debate atual. In: MARKET, Werner (Org.). **Teorias da educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 252-270.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.28, p. 1153-1178, 2007. Número especial.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 76-95.

_____. Primeira parte. In: _____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. Reforma da Educação Profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.5, n.3, p. 491-508, nov. 2007.

LAVILLE, Christie; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 145-176.

LETTIERI, Antonio. A fábrica e a escola. In: GORZ, André. **Crítica da Divisão do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 195-209.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola**: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LODI, Lúcia Helena. **Relatório de Gestão-2004/2007**. Brasília: MEC, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAGALHÃES, Fernando. **Tempos Pós-Modernos**: a globalização e as sociedades pós-industriais. São Paulo: Cortez, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 19, n. 64. p. 13-49, set. 1998.

_____. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS. **A Ideologia Alemã**: Feuerbach - A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MEDEIROS, Arilene Lucena (Org.). **De escolas de aprendizes a Instituto Federal do RN**: 100 anos transformando gerações: cronologia histórica: 1909-2009. Natal: IFRN, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petropolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 28, 2007. Número especial.

MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Brasil Profissionalizado**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <ulisseia@cefetrn.br> em 23 fev. 2010.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da EPT e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. **Revista Holos**. Natal, ano 21, set. 2005.

_____. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Educação e Política no Brasil de hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

OFFE, Klaus. Trabalho: a categoria sociológica chave? In: _____. **Capitalismo desorganizado**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago., 2009.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de Oliveira. Novos caminhos na educação profissional brasileira? In: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de Oliveira (Orgs.). **Educação Profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Educação superior: o público e privado na produção do trabalho e na vida acadêmica. In: ADRIÃO,

Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na Educação: interfaces entre o Estado e a sociedade.** São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira.** Campinas: Alínea, 2006.

_____. Os limites do Fundeb no financiamento do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro: Trabalho, Educação e Futuro: Recomendações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL, 2. , 1999, Seul. República da Coréia. **Anais...** Seul, República da Coréia: UNESCO, 1999.

PARO, Vitor. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, Vozes, 1998.

PAIM, Paulo. **Fundo de desenvolvimento do ensino profissional e qualificação do trabalhador.** Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n.80, p. 109-136, set. 2002.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. Revista **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 23, n. 80, 2002b.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **Construção do Conhecimento e Avaliação do Ensino-Aprendizagem**. Natal, 2005b. Texto-Base para exposição na semana Pedagógica do CEFET-RN.

_____. A reforma do ensino médio técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo Decreto de Educação Profissional. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p.1-8, 2005.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Caçador, SC: UNC, 2003. p. 219-233.

SADER, Emir. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-180.

SALES, Francisco José Lima. **PLANFOR**: Política Compensatória para a “inclusão” na informalidade? 2006. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História da Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 1000, p. 1231-1255, out. 2004.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. Transformações do capitalismo do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.13-24.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação**, Campinas, v.23, n.80, p. 203-234, set. 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis Silva; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SIQUEIRA, André. A maré chega mais perto. **Revista Carta Capital**, São Paulo, ano 15, n. 517, p. 43, out. 2008.

SOARES, Marcos Antonio Tavares. **Trabalho informal**: da funcionalidade à subsunção ao capital. Vitória da Conquista: Uesb, 2008.

SOUZA JÚNIOR. Mundo do trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

TANGUY, Ropé. Racionalização Pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Ropé (Orgs.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papyrus, 1997. p. 25-59.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo e competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. (Re) Significando a Reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 7-92.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO: Gestor do Cefet-RN.

Graduação:

Pós-Graduação:

Tempo de serviço na Instituição:

Período no exercício da função de Diretor-Geral:

QUESTÕES:

1- Cada item especificado, abaixo, contribuiu para a implementação de mudanças no Cefet-RN, em termos administrativos e pedagógicos, a partir de 1997. Comente cada uma deles.

- a) o Decreto nº 2.208/97 separou o ensino médio da educação profissional;
- b) o Proep veio financiar exclusivamente a educação profissional;
- c) o currículo enfatiza a pedagogia das competências e a empregabilidade;
- d) o Decreto nº 5.154/2004 possibilitou a integração da educação profissional ao ensino médio.

2-Quais as decisões, em termos administrativos (organizacionais e estruturais), e pedagógicas tomadas pelo Cefet-RN diante das reformas do ensino médio e da educação profissional implementadas no governo FHC?

3- Qual as implicações da Reforma do Ensino Médio para o Cefet-RN?

4-Qual a sua avaliação geral no contexto da implantação das diretrizes político-pedagógicas do ensino médio e da educação profissional publicadas nos Governos FHC e Lula para o Cefet-RN. Destaque os aspectos positivos e ou negativos.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO: Pedagoga que atuou nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma sequencial.

Graduação:

Pós-Graduação:

Área:

Área profissional de atuação pedagógica:

Ano de atuação:

QUESTÕES:

1-Considerando que o Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional elaborado em 1999, objetivava consolidar a separação entre a educação profissional e o ensino médio.

a) como ocorreu a fase de elaboração desse Projeto?

b) como se deu a sua participação nesse processo?

2-Situe as condições em que se deu a implementação dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Técnico no Cefet-RN (ano 2000), tendo como referência

a) a elaboração e a implementação dos planos de curso por módulo junto aos professores;

b) o planejamento da avaliação do ensino por competências;

c) o planejamento das estratégias de acompanhamento do currículo por competências.

3- A proposta do currículo por competências implementado no Cefet-RN, no ano 2000 visava, inclusive, contribuir para a melhoria da prática pedagógica do professor. Tomando, como referência essa proposta, assinale os aspectos que você considera mais favorecidos pelo documento, em termos pedagógicos. Para isso, assinale 1 para o quesito que você considera menos relevante e 6 para aquele mais relevante.

a) () participação ativa dos estudantes nas atividades propostas pelo professor;

b) () elevação da aprendizagem

c) () o currículo e a realidade dos estudantes;

d) () o currículo e o mercado de trabalho.

4- Como você avalia essa política que atendia a esses cursos sequenciais para o Cefet-RN?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO: Professores dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma sequencial.

Graduação:

Pós-Graduação:

Disciplinas:

Módulos:

Ano:

QUESTÕES:

1-Considerando que o Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional, elaborado em 1999, objetivava consolidar a separação entre a educação profissional e o ensino médio.

a) como ocorreu a fase de elaboração desse Projeto?

b) como se deu a sua participação nesse processo?

2-Situe as condições em que se deu a implementação dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Técnico no Cefet-RN (ano 2000), tendo como referência

a) a elaboração e a implementação dos planos de curso por módulo;

b) o ensino e a avaliação do desempenho do aluno por competências.

3- A proposta do currículo por competências implementado no Cefet-RN, no ano 2000, visava, inclusive, contribuir para a melhoria da prática pedagógica do professor. Tomando como referência essa proposta, assinale os aspectos que você considera mais favorecidos pelo documento, em termos pedagógicos. Para isso, assinale 1 para o quesito que você considera menos relevante e 6 para aquele mais relevante.

a) () participação ativa do aluno nas atividades propostas pelo professor;

b) () elevação do nível do processo de aprendizagem;

c) () o currículo e a realidade dos alunos;

e) () o currículo e o mercado de trabalho.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO: Pedagoga que atuou no Ensino Médio propedêutico.

Graduação:

Pós-Graduação: () Especialização Área:

() Mestrado Área:

Área do ensino médio de atuação pedagógica:

Ano de atuação:

QUESTÕES:

1- Como se deu a fase de preparação para se implementar no Cefet-RN as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio publicadas em 1999?

2- Você participou de capacitação referente à implementação dessas diretrizes? Comente a forma de realização, a carga horária, a qualificação dos instrutores, o nível do conteúdo trabalhado e as condições de planejamento para a implementação da proposta curricular do ensino médio no Cefet-RN.

3- Quais foram as condições de planejamento para a implementação dessa proposta curricular. O que requeria essa proposta para ser implementada na Escola?

4- Tomando com base a sua prática pedagógica, descreva as mudanças ocorridas na Área em que você atuou, considerando

a) o início da implementação da Proposta Curricular do Ensino Médio.

b) o final da implementação dessa Proposta, em 2006.

5- Durante o processo de implementação da Proposta Curricular do Ensino Médio separado da educação profissional (2001 a 2006), quais foram as vantagens e ou desvantagens para o ensino médio do Cefet-RN?

6- E em termos de preparação para o mundo do trabalho e para o acesso ao ensino superior?

7- O que trouxe de implicação para a prática docente a política do governo Fernando Henrique Cardoso?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO: Professores das Áreas Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas que atuaram no Ensino Médio propedêutico.

Graduação:

Pós-Graduação:

Disciplina:

Série:

Curso:

Ano de atuação:

QUESTÕES:

1-Como se deu a fase de preparação para se implementar as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio publicadas em 1999?

2- Você participou de capacitação referente à implementação dessas diretrizes? Comente a forma de realização, a carga horária, a qualificação dos instrutores, o nível do conteúdo trabalhado e as condições de planejamento para a implementação na prática pedagógica.

3- Para a implementação dessas diretrizes no(s) Curso(s) em que você ministrou aulas, qual a relação do seu programa ou ementa com a Proposta Curricular do Ensino Médio implementada no Cefet-RN, em 2001?

4- Tomando com base a sua prática pedagógica,descreva as mudanças ocorridas, considerando

a) o início da implementação da Proposta Curricular do Ensino Médio.

b) o final da implementação dessa Proposta.

5-Durante o processo de implementação da Proposta Curricular do Ensino Médio separado da educação profissional (2001 a 2006), quais foram as vantagens e ou desvantagens para o ensino médio do Cefet-RN?

6- E em termos de preparação para o mundo do trabalho e para o acesso ao ensino superior?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO: Pedagogas que atuam nos Cursos Técnicos de Nível Médio integrados.

Graduação:

Pós-Graduação:

Área Profissional de atuação pedagógica:

Ano(s) de atuação:

QUESTÕES:

1-Na sua concepção, como se deu a elaboração do redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico, em 2004, tendo em vista a implementação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio? Comente a sua forma de atuação em relação à elaboração dos documentos norteadores desse Projeto (Organização Didática, Planos de Curso e Programas das disciplinas).

2-Como você atua junto aos professores no momento do planejamento dos programas das disciplinas para o currículo integrado?

3- Que estratégias de acompanhamento são construídas junto aos professores, em relação ao currículo integrado?

4-Qual a sua concepção sobre a integração entre a educação profissional e o ensino médio?

5- Quais as vantagens e ou desvantagens da implementação da educação profissional integrada ao ensino médio no Cefet-RN? Posicione-se sobre cada uma delas.

6- Como a política da educação profissional integrada ao ensino médio se traduz na sua prática pedagógica.

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO: Professores que atuam nos Cursos Técnicos de Nível Médio integrados em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo.

Graduação:

Pós-Graduação:

Disciplina:

Série:

Curso(s):

Ano(s) de atuação:

QUESTÕES:

1-Na sua concepção, como se deu a preparação para elaboração do Projeto Político-Pedagógico, em 2004, tendo em vista a implementação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio? Comente a sua forma de atuação em relação à elaboração dos documentos norteadores desse Projeto (Organização Didática, Programas das disciplinas e Planos de Curso).

2-De que forma você relaciona seu programa de disciplina ao(s) curso(s) em que leciona?

3-Qual a sua concepção sobre a integração entre a educação profissional e o ensino médio?

4- Quais as vantagens e ou desvantagens da implementação da educação profissional integrada ao ensino médio no Cefet-RN? Posicione-se sobre cada uma delas.

APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO: Egresso do Curso de Ensino Médio.

Curso:

Ano de ingresso no Curso:

Ano de conclusão do Curso:

QUESTÕES:

1 - Considerando a atual conjuntura em que vivemos, o Curso de Ensino Médio correspondeu as suas expectativas? De que forma?

2 - Na sua opinião, e de acordo com as disciplinas integrantes da estrutura curricular, o Curso era direcionado para habilitar o estudante ao concurso vestibular ou tinha outro enfoque? Explique.

3 - Como você explica essa questão da terminalidade? O Curso teve, apenas essa finalidade ou viabilizou a continuidade dos estudos?

4 - Como você avalia o curso? Destaque os pontos positivos e ou negativos.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO: Egresso de um Curso Técnico de Nível Médio na forma sequencial e Egressos do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo.

Curso concluído:

Ano:

Campo de atuação na empresa onde trabalha (ou):

Tempo de experiência (estágio):

QUESTÕES:

- 1- Descreva como ocorreu a relação entre teoria e prática no Curso que você concluiu no Cefet-RN.
- 2-. Qual a relevância da teoria e da prática estudadas no Curso com a sua vida profissional?

ANEXOS

ANEXO A – DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997**Presidência da República**
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.**

[Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004](#)

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

§ 1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o *caput*, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º 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.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo os sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art 11. Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176 ° da Independência e 109 ° da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO B - PORTARIA MEC Nº 646/97**Portaria MEC Nº 646/97_****DE 14 DE MAIO DE 1997.**

Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e considerando o disposto nos Art. 39 a 42 e 88 da Lei nº 9394 de 24 de dezembro de 1996, bem como o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, resolve:

Art. 1º - A implantação do disposto nos Art. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.

§ 1º - As instituições federais de educação tecnológica - Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica - para dar cumprimento ao disposto do caput deste artigo, elaborarão um Plano de Implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos.

§ 2º - Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais - CONDITEC, das Escolas Agrotécnicas Federais - CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais - CONDETUF e dos Centros de Educação Federais de Educação Tecnológica - CONCEFET e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da Reforma da Educação Profissional.

§ 3º - O Grupo de Trabalho, baseado na avaliação do processo de implantação da reforma, indicará a necessidade de prorrogar o prazo inicial previsto no Plano de cada escola, que não poderá ser superior a 01 (um) ano.

Art. 2º - O Plano de Implantação deverá prever o incremento da matrícula na educação profissional, mediante a oferta de:

I - cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino

médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;

II - cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;

III - cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;

IV - cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96.

Art. 4º - O plano de implantação a que se refere o Art. 1º deverá prever um incremento de vagas em relação às vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50% no período de até 05 anos.

§ 1º - O ingresso de novos alunos, a partir do ano letivo de 1998, dar-se-á de acordo com disposto no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

§ 2º - No cálculo do incremento das vagas previsto no caput deste artigo, considerar-se-á apenas a matrícula no ensino médio e nos cursos mencionados nos incisos I e II deste artigo.

Art. 5º - Fica assegurado aos alunos das instituições federais de educação tecnológica, que iniciaram seus cursos técnicos no regime da Lei nº 5.692/71 e dos Pareceres que a regulamentam, inclusive os que ingressaram no ano de 1997, o direito de os concluírem pelo regime vigente no seu ingresso ou de optarem pelo regime estabelecido pela Lei nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97.

Art. 6º - As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender as peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino.

Art. 7º - A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros.

Art. 8º - As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.

Art. 9º - As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I - identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II - adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.

Parágrafo único. Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

Art. 10 - As instituições federais de educação tecnológica serão credenciadas, mediante propostas específicas, para certificarem competências na área da educação profissional.

Art. 11 - As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional conforme previsto no Art. nº 44 da Medida Provisória nº 1.549-29, de 15 de abril de 1997.

Art. 12 - São mantidos os dispositivos do Parecer nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, bem como os demais pareceres que, baseados em sua doutrina, criaram habilitações profissionais de nível técnico até a definição, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de novas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 13 - São mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei nº 9.394/96.

Art. 14 - As instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, ao disposto na Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

Art. 15 - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

PAULO RENATO SOUZA

Ministro de Estado da Educação e do Desporto

ANEXO C – DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004**Presidência da República**
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no [art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

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

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

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

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o [inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996](#), e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997](#).

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad