



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA FERNANDES DE FREITAS

**FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO:
AS INTERFACES DA QUALIFICAÇÃO E DA(S) COMPETÊNCIA(S)**

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- F937f Freitas, Patrícia Fernandes de.
Formação de estudantes do ensino técnico integrado: as interfaces da qualificação e da(s) competência(s) / Patrícia Fernandes de Freitas. – 2013.
183 f. : il. color., enc. ; 31 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de concentração: Educação.
Orientação: Prof. Dr. Francisco José Lima Sales.
1. Ensino técnico – Avaliação – Fortaleza (CE). 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Fortaleza (CE). Título.

CDD 373.246098131

PATRÍCIA FERNANDES DE FREITAS

FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO:
AS INTERFACES DA QUALIFICAÇÃO E DA(S) COMPETÊNCIA(S)

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Lima Sales

FORTALEZA

2013


PATRÍCIA FERNANDES DE FREITAS


FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO:
AS INTERFACES DA QUALIFICAÇÃO E DA(S) COMPETÊNCIA(S)

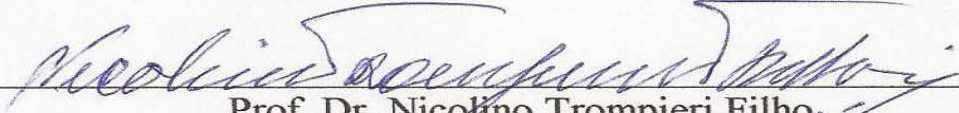
Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

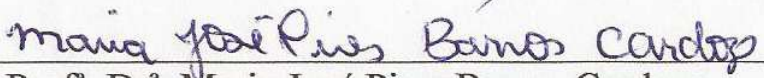
Defesa em 09 de dezembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Francisco José Lima Sales (orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)


Profª. Drª. Antonia de Abreu Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)


Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho,
Universidade Federal do Ceará (UFC)


Profª. Drª. Maria José Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

A crítica não arranca flores imaginárias dos
grilhões para que os homens suportem os
grilhões sem fantasia e consolo, mas para que
se livre deles e possam brotar as flores vivas
(Marx, 1977)

Aos sujeitos históricos dessa investigação que foram luz a este trabalho, em especial aos jovens discentes que me impuseram o dever de pensar “além” com essa investigação de me inquietar para possibilidade de gerar um texto com possibilidades de impulsionar transformações educacionais ao menos na instituição *locus* desse estudo

Ao meu pai e minha mãe (sujeitos da classe trabalhadora) que, com a pouca formação educacional formal, foram pilares para eu chegar até aqui sem perder os valores da honestidade, do respeito e da humildade.

Ao meu noivo e companheiro, Roni, pelo amor, dedicação e por manter-se ao meu lado nesses últimos anos tortuosos, mas de aquisição de muito conhecimento e sabedoria para a vida.

Ao meu orientador, homem de luta, educador de sensibilidade aguçada que busca compreender o SER HUMANO em sua totalidade.

Em memória aos primos Reinaldo, Francis, Aragacy e Júnior, e a minha Tia Belinha, que foram para um plano superior no decorrer do tempo em que estive no Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei;
não fosse por elas, eu não teria saído do lugar.
As facilidades nos impedem de caminhar.
Mesmo as críticas nos auxiliam muito.
(Chico Xavier)

A Deus, por manter-me firme na caminhada, erguendo-me sempre que pensei em desistir. Ao meu amor (Roni), meu companheiro de todas as horas, por toda paciência que teve comigo nesta longa e árdua caminhada. À minha mãe por ter suportado meus momentos de irritação e impaciência, pelo o amor e colaboração de sempre. Ao meu pai, por todo o ensinamento de ética e honestidade que seguramente trago para esta pesquisa.

Ao meu orientador, ouvinte de todas as minhas lamúrias e dificuldades, pela compreensão e dedicação, pelas indicações de outros colaboradores com toda a humildade do saber. Pelo afincado na leitura, pois sem os seus apontamentos e considerações o texto não teria tido o mesmo resultado.

À existência dos meus sobrinhos, dos quais os sorrisos e abraços foram fundamentais para eu continuar persistindo. SÃO MINHAS RAZÕES DE VIVER!

Aos membros do grupo LABOR, com quem compartilhei muitos momentos.

- Ao nosso mestre, Doutor Éneas Arrais, pelo acolhimento, ainda como voluntária no LABOR e ouvinte de sua disciplina, por toda sabedoria repassada.

- À Professora Doutora Antônia Sousa, por participar das duas bancas (qualificação e defesa) e pelo apoio em indicações de leituras, incentivo com a pesquisa de campo, por inserir-me nos estudos coletivos e sempre dizer para não me esquecer da saúde, por todas as orientações e oportunidades viabilizadas com tanto carinho nesse processo.

- Aos companheiros Jackson, Mary e Albuca, por também terem colaborado com os meus estudos antes mesmo do ingresso no mestrado; agradeço pela acolhida e troca de conhecimentos. À Professora Doutora Elenilce Oliveira, pelas importantes considerações realizadas na banca de qualificação que me levaram a um maior amadurecimento sobre o objeto de estudo e também pelas influências nos estudos coletivos.

- Às minhas queridas amigas, Camila, Keyla e Adriana, por todos os momentos de troca, consolo, colaboração e paciência. À Camila devo ainda agradecer pela disponibilidade de me levar para resolver problemas do mestrado quando eu não tinha mais forças para fazer sozinha. A Keyla e Adriana, por partilharem dos outros desafios no mestrado que são as produções e publicações. Ao querido e intelectual César, que tanto me fez sorrir nos

momentos mais drásticos, pelo apoio a mim despendido. Ao Valricélio, que humildemente me encaminhou para mais perto do método dialético, a quem sou grata pelas horas de estudo. Ao Paulo que, com sua serenidade, trocava conhecimentos conosco e com quem dividi momentos importantes no grupo. Estas também foram partilhadas com o Colega Rafael.

À Professora Doutora Maria José Pires, da UFMA (membro externo da banca) com quem compartilhei esta pesquisa desde o início, recebendo orientações por *e-mail*, conversas presenciais no Maranhão e apreensões do seu livro sobre ensino médio. Agradeço imensamente os escritos enviados na banca de qualificação e por todas as sugestões partilhadas nesse percurso.

Ao Professor Doutor Nicolino Trompieri Filho (Departamento de Fundamentos da Educação, da UFC) por aceitar o convite para participar da banca, e pela serenidade, sabedoria e disponibilidade em dialogar comigo sobre o plano amostral desta pesquisa e outros assuntos. Ele foi além das minhas expectativas de tentar fechar uma amostra de pesquisa; foi um educador no meio do meu louco processo em iniciar e concluir a tão desejada pesquisa de campo.

Ao professor Vianey pela dedicação cuidadosa na revisão desse texto, pelos elogios prestados nos momentos de maior tensão, encorajando-me a concluir esta empreitada.

Aos profissionais médicos que me acompanharam durante o último ano, em especial, a Dra. Lorena Feijó, que conseguiu propor estratégias e orientações para eu tentar chegar até o final, sempre me incentivando e viabilizando formas para eu cuidar de permanecer firme. À minha amiga-irmã, Micka que carinhosamente se dispôs a elaborar e discutir comigo sobre os gráficos apresentados neste texto e por outros tantos favores.

Aos familiares, em nome de Marcos (que muito me ajudou na qualificação com as correções ortogramaticais) e Cláudio e Saledna (por toda a assistência de infraestrutura, força e carinho viabilizados sempre que precisei). Aos demais, irmãos, cunhadas e outros familiares que agora, na reta final, tentaram compreender meu isolamento, permitindo que eu pudesse produzir esse relatório final.

Aos amigos da PROEXT do IFCE (Zandra, André, Daniel, Dandara, Rejane, Gutenberg (ex-pró-reitor) e Julieta, que deram continuidade a muitas ações desenvolvidas por mim em momentos de ausência por doença e mestrado e por me incentivarem na caminhada.

A todos do IFCE, que me abriram as portas para coletar documentos, passar informações, membros da PROEN (Armênia, Ricardo, Etelvina, Jarbiane) e em especial ao Daniel Alencar, por partilhar dados precisos para eu retirar minha amostra para pesquisa de campo. Ao professor Eduardo, por pacientemente atender minhas solicitações. À Socorro da

Coordenação de Controle Acadêmico (CCA), a qual também atendeu atenciosamente as minhas solicitações. Aos profissionais (Ana Cláudia, Núbia, Idalécio) e em especial Severina da Coordenação Técnico Pedagógica (CTP). A toda equipe do Serviço Social e da DIREX e do Programa Mulheres Mil (em especial a Auri, Luzia, Sarah, Ívia, Andrea, Eva e Carol) do *Campus* de Fortaleza por disponibilizarem espaços para realização das entrevistas em sigilo e pelo incentivo de sempre. Às amigas assistentes sociais do IFCE que compartilharam de toda minha caminhada, mandando energias, orações e pensamentos positivos, em especial Mayara que ficou contando tudo que eu falava que iria fazer após o mestrado.

Aos meus queridos companheiros de turma do mestrado 2011.2, com os quais vivi bons momentos de busca de conhecimento, troca de experiências, com os quais troquei muito sorrisos, choros e abraços; em especial, Ivoney que nesta reta final ajudou a me erguer novamente, quando achava que não teria mais forças; e Hebe, com quem compartilhei muito do mestrado e da vida na cantina da Gina. E agradeço a esta por guardar documentos trocados entre eu e Chico (meu orientador).

Aos meus colegas da Hidroginástica, em nome do professor De Angelis, que foram fundamentais para minimização das dores na lombar e nos joelhos e por proporcionarem momentos de alívio, prazer e serenidade. À Sandra por toda semana vir uma vez a minha casa, deixando-a organizada e com comida na geladeira para eu seguir o cotidiano de cada semana.

Às amigas irmãs do Clube da Luluzinha (Ana, Camila, Fábila, Kelma, Lorena, Micka e Teresa) e companhia (Geórgia e Renata) por existirem em minha vida, pelo apoio, orações e tantas outras coisas que não caberiam aqui. Aos demais amigos de quem porventura tenha esquecido; se isso tiver acontecido foi apenas um lapso de memória. Por fim, ao professor Vianey que se dedicou a revisão ortográfica deste trabalho.

Também não posso deixar de agradecer aos profissionais da coordenação da Pós Graduação em Educação da FACED, com os quais contei nesses dois anos e meio para resolução de muitas demandas.

E, seguramente, sem a atenção de Eliene Moura e o apoio de Josineide (bibliotecárias da UFC) o trabalho não teria a qualidade de formatação devida. Sou muito grata a elas pelo carinho e dedicação, assim como a Laninelvia Mesquita que prontamente fez minha ficha catalográfica.

Obrigada a todos/as por me aceitarem com minhas durezas e doçuras, com minhas compreensões e incompreensões, na minha distância e na minha presença e na minha verdadeira autenticidade de sempre, mesmo às vezes levando ao sofrimento de alguns.

Viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não-ser...

Compreendi que viver é ser livre... Que ter amigos é necessário... Que lutar é manter-se vivo... Que pra ser feliz basta querer... Aprendi que o tempo cura... Que magoa passa... Que decepção não mata... Que hoje é reflexo de ontem... Compreendi que podemos chorar sem derramar lágrimas... Que os verdadeiros amigos permanecem... Que dor fortalece... Que vencer engrandece... Aprendi que sonhar não é fantasiar...

Que pra sorrir tem que fazer alguém sorrir... Que a beleza não está no que vemos, e sim no que sentimos... Que o valor está na força da conquista... Compreendi que as palavras tem força... Que fazer é melhor que falar... Que o olhar não mente... Que viver é aprender com os erros... Aprendi que tudo depende da vontade... Que o melhor é ser nós mesmos... Que o SEGREDO da vida é VIVER!

**Clarice Lispector
E É O QUE AGORA VOU FAZER!**

RESUMO

Compreende as interfaces de qualificação e competência (s) na formação de finalistas dos cursos de Telemática e Mecânica Industrial- cursos técnicos integrados- do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *Campus* Fortaleza, tendo como recorte histórico o período de 1997, momento do Decreto 2.208/1997, que impossibilitava a integração entre ensino médio e ensino técnico, e 2004, marco do Decreto 5.154, que retoma a integração como uma das possibilidades para o ensino médio, atentando para questões contemporâneas. A investigação perpassa um diálogo sobre as categorias: (des) qualificação, competência (s) e ensino técnico integrado, por intermédio da compreensão das relações sociais entre trabalho e educação no processo de mundialização do capital. A pesquisa é norteada pela dialética, tomando a totalidade e a contradição como categorias do método para entender as categorias do objeto. Esta análise é de natureza quali-quantitativa, primando por uma discussão sócio-histórica com os interlocutores do processo - estudantes, professores e gestores da instituição, definidos com origem em um plano amostral. Como técnicas de pesquisa de campo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, com o intuito de maior aproximação aos dados que obtivemos com suporte em análises documentais (documentos sobre políticas e legislações relacionadas à educação profissional nacional e no IFCE), observações diretas à luz dos teóricos que referenciam esta investigação. Para estas apreciações recorreu-se ao diálogo com os autores marxistas na área de trabalho e educação. Deixa-se como reflexões dos dados coletados e analisados a ideia de que muitas contradições permeiam a formação dos estudantes, bem como as possibilidades e estratégias possíveis para proposição de ideias pelo menos em âmbito local que permitam uma formação capaz de promover a qualificação profissional que ultrapasse uma proposta educacional que sirva à lógica do mercado de trabalho, pautada nas competências. Espera-se com o trabalho haver maior abertura para discutir a formação oferecida aos estudantes, levando a avanços nas diretrizes educacionais e na sua execução. Vislumbra-se, ainda, que a pesquisa contribua para a reflexão sobre a temática da formação no ensino técnico integrado dentro de sua totalidade e contradições, podendo, igualmente, colaborar com novos estudos acadêmicos motivadores de maior articulação para constituição de uma educação mais equânime.

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

ABSTRACT

It comprises the interfaces of qualification and competence(s) in the training of last semester students of Telematics and Industrial Mechanics – vocational courses integrated with high school – at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará – IFCE, Fortaleza *Campus*, having as its historic scope the period of 1997, time of the Decree 2.208/1997, which made the integration of vocational and high school courses impossible, and 2004, marked by Decree 5.154 that retakes the integration as one of the possibilities for high school programs, concerning contemporary issues. The research pervades a dialogue on the following categories: (dis)qualification, competence(s) and integrated vocational teaching through the understanding of social relations between work and education in the process of mundialization of the capital. The study is guided by the dialectics, taking totality and contradiction as the method categories in order to understand the object categories. This analysis has a qualiquantitative nature, excelling for a social-historic discussion with the participants of the process – students, teachers and administrators of the institution defined by a sample plan. As field research techniques, semistructured interviews have been made with the purpose of having a greater proximity to the data obtained through document analysis (documents on policies and legislation related to the national vocational education and at the IFCE), direct observation in the light of the theorists who refer this investigation. For these appraisals, dialogues with marxist authors in the field of work and education have been resorted. The data collected and analyzed leave as reflexion the idea that many contradictions permeate the training of those students, as well as the possibilities and possible strategies for the proposition of ideas, at least at local level, which allow a training capable of promoting a vocational qualification that can surpass an educational proposal that serves the logic of the labor market, based on competences. With the present study, it is expected to have a greater openness to discuss the training offered to the students, leading to advancements in its educational guidelines and execution. It is also glimpsed that this research can contribute to reflections on the theme of training regarding integrated vocational teaching within its entirety and contradictions, as well as collaborate with new academic studies to motivate a larger articulation for the construction of a more equanimous education.

Key words: (Dis)qualification. Competence(s). Integrated Technical Teaching

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAP 2000	Acordo sobre a Conduta da Atividade Profissional
AE	Assistência Estudantil
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CCA	Coordenação de Controle Acadêmico
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CHAVE	Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções
CLEC	Centro de Línguas Estrangeiras
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUP	Conselho Superior
CTP	Coordenação Técnico Pedagógica
CPQT	Centro de Pesquisa e Qualificação Tecnológica
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional
DEMEL	Departamento de Ensino Médio e Licenciatura
DIREN	Diretoria de Ensino
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
JAC	Jornada de Arte e Ciência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEM	Laboratório de Ensaio Mecânicos
LMO	Laboratório de Máquinas Operatrizes
MEC	Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia

MTb	Ministério do Trabalho
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PIB	Produto Interno Bruto
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPPEPT	Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PUD	Plano de Unidade Didática
RH	Recursos Humanos
ROD	Regulamento de Organização Didática
SEC	Semana de Esporte e Cultura
SEMATEC	Semana de Tecnologia
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SNE	Sistema Nacional de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID	United States Aid Internacional Development
USINOR-SACILOR	- Grupo Siderúrgico Francês integrado ao grupo multinacional <u>Arcelor</u> , nascido da fusão dos grupos Usinor e Sacilor.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Referências sobre sujeitos entrevistados	21
Tabela 2	– Público/Quantitativo, justificativa para escolha dos sujeitos e sobre o que não foi possível realizar – DISCENTES	25
Tabela 3	– Público/Quantitativo, justificativa para escolha dos sujeitos e sobre o que não foi possível realizar – DOCENTES	26
Tabela 4	– Público/Quantitativo, justificativa para escolha dos sujeitos e sobre o que não foi possível realizar – GESTORES	27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Gestores quanto à área de formação	28
Gráfico 2	– Gestores quanto ao tempo de serviço	28
Gráfico 3	– Discentes quanto à idade.....	33
Gráfico 4	– Discentes quanto à locomoção para o IFCE	34
Gráfico 5	– Discentes quanto ao interesse na realização do estágio	34
Gráfico 6	– Discentes quanto à renda <i>per capita</i>	35
Gráfico 7	– Discentes quanto à escolaridade de seus responsáveis – MI	36
Gráfico 8	– Discentes quanto à escolaridade de seus responsáveis-Telecomunicações	36
Gráfico 9	– Discentes quanto ao número de familiares que moram na mesma casa	36
Gráfico 10	– Opinião dos gestores se a educação está atrelada aos interesses do mercado de trabalho.....	68
Gráfico 11	– Opinião dos gestores se a educação está atrelada aos interesses do mercado de trabalho.....	69
Gráfico 12	– Opinião dos discente sobre aspectos positivos do curso	119
Gráfico 13	– Opinião dos discentes sobre negativos positivos do curso	120
Gráfico 14	– Opinião dos discentes sobre a formação recebida	121
Gráfico 15	– Opinião dos discentes sobre a formação recebida	121
Gráfico 16	– Opinião dos docentes quanto a formação recebida pelos discentes	122
Gráfico 17	– Discentes quanto à realização de preparação para ingresso no IFCE	130
Gráfico 18	– Discentes quanto ao que pretendem fazer após a formação	134
Gráfico 19	– Discentes quanto ao que pretendem fazer após a formação Telecomunicações	135
Gráfico 20	– Opinião dos Gestores se a educação está atrelada aos interesses do mercado de trabalho, e se concorda/discorda que deve estar	137
Gráfico 21	– Opinião dos Gestores se a educação está atrelada aos interesses do mercado de trabalho, e se concorda/discorda que deve estar	138

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	34
1.1	Relevância do Estudo, <i>Locus</i> da Investigação, Elementos Justificadores desta Análise e as Influências Teórico- Metodológicas	37
1.2	Considerações sobre o Objeto de Estudo	46
1.3	Para quem? Perfil Básico dos Educandos	49
2	CRISE DO CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO	55
2.1	Reestruturação Produtiva e Crise da Acumulação Capitalista	55
2.2	Particularidades do Processo de Reestruturação Produtiva no Brasil	64
2.3	Reestruturação Produtiva, Trabalho e Educação no Brasil	72
3	DISCURSO PEDAGÓGICO DO CAPITAL PARA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	87
3.1	A Constituição do Modelo da (s) Competência (s)	87
3.2	(Des) Qualificação e Competência(s): como relacionar?	95
3.3	Reformas da Educação Profissional no Brasil e os Reflexos do Modelo das Competências	104
4	PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO APÓS O DECRETO 5.154/2004	118
4.1	Premência para o Decreto 5.154/2004 e suas mudanças para o ensino técnico integrado	118
4.2	Ensino Médio Integrado no IFCE: proposições e realidades	129
4.3	Identidades e Possibilidades do Ensino Médio Integrado no IFCE	145
5	SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES	158
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA JUNTO AOS DISCENTES ...	175
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA JUNTO AOS DOCENTES	177
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA JUNTO AOS GESTORES	179
	ANEXOS	181

1 INTRODUÇÃO

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
(Thiago de Mello)

O trabalho ora exposto é representativo do esforço em mostrar os achados da pesquisa intitulada “Formação de estudantes do ensino técnico integrado: as interfaces da qualificação e da(s) competência(s)”.

Interfaces aqui são compreendidas com base em pesquisas em alguns dicionários como limite comum a dois corpos, sistemas, fases ou espaços, que permite sua ação mútua, intercomunicação ou troca entre eles: interface produção-distribuição.

Com origem nas reflexões de Gorender (1996), fez-se o exercício de estruturação do trabalho seguindo o método histórico-dialético, partindo das categorias determinantes (categorias gerais) para as mais simples. No estudo sobre o método da Economia Política, observa-se que, para Marx (1974), esse procedimento do geral para o particular deve ser um percurso de ida e volta (dialético), continuamente, de modo a se ter um decurso histórico efetivo e obter uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Gorender (1996) explica que as categorias devem ser estudadas em suas relações internas e em suas determinações no quadro da sociedade, percebendo o lógico e o histórico, e sabendo que entre eles deve haver entrelaçamento, cruzamento e circularidade. Isto se busca desenvolver no decorrer do trabalho, exigindo muita atenção entre a abstração para o alcance do concreto pensado, pois muitos novos elementos e categorias secundárias foram surgindo no decorrer das análises documentais, observações, entrevistas e leituras.

O estudo empírico, em que se norteou como *locus* de investigação o IFCE, fez-se necessário porque, consoante Nosella (2009), numa investigação dialética há de se relacionar o particular (dado empírico) com o geral (totalidade social), evidenciando os interesses contraditórios da realidade. A articulação das relações cotidianas com as questões históricas mais gerais contribuiu significativamente para melhor apreensão do objeto, bem como para possibilitar o movimento de compreensão das categorias abstratas com as mais simples (encontradas numa realidade concreta), sem perder de vista as contradições que permearam todo o decorrer teórico metodológico.

Para o autor supramencionado, a apreensão da relação dialética entre escola e sociedade, entre estrutura e superestrutura, é o caminho único com rigor científico, pois

somente no âmbito da superestrutura o homem toma consciência das condições infraestruturais.

Frigotto (2010) alerta para noção de conhecimento como práxis no campo educacional, sendo preciso indagar-se sobre qual sentido da investigação (o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas) e a serviço de que, de quem, se despende tempo, energia e parte da vida de cada qual.

Portanto, esta investigação tem o intuito de desvelar fatos históricos da educação, focando na formação do ensino médio integrado¹, com origem em aspectos duais e de classe, com o fim de indicar contribuições ao IFCE para superação de alguns problemas encontrados, de modo que a comunidade acadêmica possa usufruir de uma educação mais qualitativa em seu amplo sentido, buscando um movimento de superação e transformação - aspecto que se considera primordial em uma investigação, pois ela precisa ter um fim, um alcance, uma capacidade de transformar o que historicamente foi expresso.

Para melhor compreensão dos leitores sobre o caminho trilhado nesta investigação, trazem-se breves detalhamentos dos assuntos a serem trabalhados em cada item do sumário, conforme segue:

- **CRISE DO CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Procede-se a um recobro histórico das transformações nos modos de organização da produção e das crises do capitalismo, dando base para entenderem-se os assuntos determinados historicamente e subsídios para uma discussão dialética sobre o objeto de estudo.

Entendendo que a reestruturação produtiva aconteceu de maneira diferenciada nos países periféricos, também se discute sobre como tal sucedeu no Brasil, servindo de fundamento para entender as interferências da reestruturação produtiva na qualificação dos trabalhadores.

Ao final, se demanda compreender os impactos da relação trabalho e educação sobre a qualificação profissional, de modo a entender os assuntos que seguirão nos demais tópicos.

- **DISCURSO PEDAGÓGICO DO CAPITAL PARA A QUALIFICAÇÃO PROFSSIONAL**

Ao compreender-se que as mudanças ocorridas no modo de produção interferem no discurso do capital para a educação, procura-se apreender a aplicabilidade desses discursos na

No título, utilizamos a expressão ensino técnico integrado, pois é assim que aparece nas legislações, contudo defende-se a concepção de ensino médio integrado, a qual permite pensar numa formação mais ampla.

transição e/ou complementaridade da qualificação para a competência, na busca de entender estes conceitos separadamente e em suas relações sociais.

Atenta-se para as interfaces das duas categorias na formação dos futuros trabalhadores do ensino médio integrado do IFCE, procurando-se alcançar o modo como o discurso da(s) competência(s) exibe-se na reforma da educação profissional no Brasil.

- **O ENSINO MÉDIO INTEGRADO APÓS O DECRETO 5.154/2004**

Vale iniciar explicando que este item é bastante complexo, pois envolve a temática central, rodeada pelos desafios para o alcance de uma proposta integrada e, se sabe, no ensino médio, é evidenciada, sobremaneira, a contradição entre capital e trabalho. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) lembram, com origem em Saviani (1997), que a LDB não proporcionou se ter um sistema educacional, mas sistemas de ensino que cooperam entre si.

Conhecendo a proposta do Decreto nº 5.154/2004 e outros documentos, parte-se aqui para a compreensão do ensino médio integrado no IFCE, procurando debater sobre a existência desse ensino, com suporte nos fatos históricos nacionais e institucionais, a respeito da permanência dessa modalidade de formação e a quem se destina. Subsidiaram esse debate as análises de entrevistas com gestores, professores e discentes, além de observações diretas e análises documentais.

- **SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO: reflexões e proposições**

No momento final, não se traçaram conclusões fechadas, pois, no materialismo histórico, a verdade não pode ser absoluta. Portanto, se resolveu, neste item, tecer uma síntese do trabalho, com resultado e reflexões que podem produzir mais investigações e proposições que possam contribuir para mudanças na formação dos discentes.

Ao longo do percurso, identificaram-se algumas dificuldades e possibilidades para realizar a investigação, que serão apontadas em seus contextos. A pesquisa de campo ocorreu num momento de movimentação institucional para se pensar novas estratégias de melhorias no Ensino Técnico Integrado de Nível Médio, tornando-o bem situado no momento histórico.

Notou-se, na coleta de dados e documentos, junto à Pró-Reitoria de Ensino, DIREN, CTP, CCA e chefias de departamentos, que esta pesquisa aparece em um momento oportuno para a instituição, a fim de que os resultados e considerações encontrados neste trabalho possam contribuir com este momento tão ímpar que vive, e assim ampliar o debate sobre as concepções de trabalho, educação, integração, qualificação, competência, mercado, emprego, empregabilidade e sociedade, e levar essa discussão a toda a comunidade acadêmica, não acontecendo apenas nos microambientes de coordenações, chefias de departamento, colegiados e conselhos. Professores e estudantes precisam ser escutados, consultados,

inclusive ter poder de deliberações em assembleias. Assim, será possível pensar a qualificação com base na definição defendida neste trabalho.

Também, no entanto, se deu em um momento bem difícil, por já estar no final de semestre, com a presença das discussões polêmicas sobre calendário escolar, porém, ainda assim, todas as portas de todos os setores foram abertas a esta investigação. Os discursos emitidos foram bem reais e concretos com a realidade por parte dos sujeitos históricos consultados. Acha-se que a conversa prévia sobre a pesquisa e a entrega do TCLE contribuíram para um diálogo aberto e transparente, produzindo discursos com grandes possibilidades de análise que este trabalho, obviamente, não deu conta de efetivar em sua totalidade.

Outro elemento dificultador foi a não existência de um só setor para tratar sobre o ensino técnico integrado, pois, assim como no MEC, há uma fragmentação entre os setores que tratam da formação básica e da formação tecnológica no IFCE, sobre o que se discorrerá no terceiro capítulo deste trabalho. O fato é que a fragmentação dificultava o acesso a dados documentais e contatos com os sujeitos pesquisados.

1.1 Relevância do Estudo, *Locus* da Investigação, Elementos Justificadores desta Análise e as Influências Teórico-Methodológicas

Despertou-se para este estudo com base em vivências profissionais no IFCE, nas quais se visualizou a configuração de um movimento que busca articular educação profissional e formação cidadã, com arrimo, seguramente, nas contradições que permeiam esta articulação. Também foi fundamental para melhor definição da temática a participação (mesmo antes de ingresso no mestrado) no grupo de pesquisa LABOR da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), que tem como um de seus temas centrais de estudos a qualificação profissional, no qual se pôde fortalecer ideologias, desmitificar algumas prenoções e melhor compreender a relevância deste estudo.

Seguramente, outras vivências pessoais e profissionais anteriores ao IFCE e ao LABOR, relativas à luta pela igualdade e efetivação de direitos sociais em movimentos sociais, interferiram na problematização do objeto; além dos estudos sobre a precarização e processos de trabalho realizados no curso de Serviço Social (formação inicial), os quais contribuíram para as escolhas de pesquisa, pois as imposições do capital nas transformações no mundo do trabalho implicam diretamente nos delineamentos das políticas e diretrizes educacionais.

A fim de colaborar com a não identificação dos sujeitos para preservá-los, conforme pactuado com eles por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), APENDICE A, foram criados códigos de identificação deles, conforme a tabela.

Tabela 1- Referências sobre sujeitos entrevistados

GESTORES (G)	
CÓDIGO	DATA
(E.G.VIOLETA)	02/10/2013
(E.G.JASMIM BRANCO)	10/10/2013
(E.G.MENTA)	01/11/2013
(E.G.ROSA CASTANHA CHÁ)	11/11/2013
PROFESSORES	
CÓDIGO	DATA
(E.P.SEMPRE VIVA)	25/10/2013 e 30/10
(E.P.LILÁS)	25/10/2013
(E.P.PAPOILA)	25/10/2013
(E.P.LÍRIO DO VALE)	06/11/2013
(E.P.ORQUÍDEA)	06/11/2013
(E.P.ROSA AMARELA)	06/11/2013
(E.P.ROSA-AZUL)	31/10/2013
ESTUDANTES TELECOMUNICAÇÕES	
CÓDIGO	DATA
(E.E.MALMEQUER)	01/11/2013
(E.E.MARGARIDA)	06/11/2013
(E.E.MIMOSA)	31/10/2013
ESTUDANTES MECÂNICA INDUSTRIAL	
CÓDIGO	DATA
(E.E PERVINCA)	08/11/2013
(E.E LAVANDA)	05/11/2013
(E.E PEÔNIA)	04/11/2013
(E.E PETÚNIA)	06/11/2013
(E.E PRIMULA)	01/11/2013

Nota: elaboração própria

Na lição de Nosella (2009), o estudo em instituições escolares representa um tema de pesquisa significativo entre os educadores em que se faz necessário explorar os seguintes tópicos: contexto histórico, instalação da escola, reformas e eventuais descaracterizações, alunos e origem social, destino profissional; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino, dentre outros. Ressalta-se que alguns desses aspectos foram bastante explorados no decorrer da pesquisa, por se entender que o debate sobre formação envolve todos esses fatores.

A escolha pelos cursos técnicos integrados de Telecomunicações e Mecânica Industrial, dentre outros existentes na Instituição², deu-se com base em um estudo dos planos de cursos e observações locais sobre seu funcionamento. Nota-se que em todos os cursos há

² Informática, Edificações, Eletrotécnica e Química.

um direcionamento para atender às demandas do mercado e à lógica da acumulação flexível. Em alguns, no entanto, parece ser mais evidente a lógica de uma formação por competências e em outros uma perspectiva de formação integral, com uma visão humanística e política. E já se pode apontar que, com origem nas entrevistas, houve algumas confirmações e também negações entre o que está no documento e o que acontece na realidade.

A opção pelo curso de Mecânica Industrial deu-se por se entender, com suporte no plano de curso e de sua matriz curricular, ser um dos cursos que traz relações bem diretas com a automação no trabalho e por exibir disciplinas que podem se configurar como demandas da indústria automobilística, a qual sempre foi base para mudanças nos modos de acumulação, e, ainda, por ser um dos cursos mais antigos da Instituição.

O curso de Telecomunicações, assim como o de Edificações, traz nos planos de cursos a perspectiva de formação e não de uma habilitação técnica apenas como os demais, mas se escolheu Telecomunicações por ser o único que traz no seu plano o objetivo de possibilitar aos alunos condições de continuidade nos estudos.

A confirmação da escolha certa dos cursos apareceu com a identificação de outro problema expresso em algumas entrevistas, que passou a ser elemento de análise na formação:

Você pegou dois cursos chaves, por que são cursos que os alunos têm muita dificuldade para conseguir estágio. Então, a gente tem um curso técnico integrado em que o aluno não tem espaço para estagiar, ele passa os quatro anos de curso e não consegue o diploma por que não estagiou. [...] Telecomunicações tinha alunos estagiando em Telemarketing, querendo para ver se contabilizava como estágio, mas não é o trabalho dele. Eu trabalho com o curso de telecomunicações no quarto semestre e Telecomunicações para mim é algo muito abstrato, por que às vezes eu tento aproximar a biologia do curso, mas eu não entendo o que é Telecomunicações e normalmente eu chego na turma do IV semestre e eles sempre perguntando. Eu pergunto e aí gente o que faz em Telecomunicações, e eles respondem não professora a gente tb não sabe ainda não. Vc chega no 4º, 5º semestre, quantos alunos estão estagiando, nenhum. Mecânica, eu pego um pouquinho mais para o final no 6º e 7º semestre e no 6º você ainda tem alunos estagiando, mas não chega a 50%. (E.P. PAPOILA em 25/10/2013)

[...] E mecânica tem um problema, que eles só podem cursar o estágio a partir do 7º e a partir do 7º é difícil a empresa que quer contratar, por que o menino já tá saindo. Então, eles vão demorar um tempo para capacitar e quando termina a capacitação o menino já tá saindo do estágio, por que já terminou esse período. Então, isso foi uma coisa que ontem mesmo eles estavam falando para mim, professora tá difícil, por que agora que a gente tem que entrar no estágio e as empresas não querem aceitar por que a gente já está se formando. (E.P. LILÁS em 25/10/2013).

Os fatos expostos nos documentos foram entrelaçados às observações e referenciais teóricos relativos às categorias de estudo, de modo a se entender as contradições que permeiam o direcionamento curricular e a prática efetiva de gestores e professores na instituição, que, como se verá, não se coadunam.

A relevância deste estudo reside na transfiguração de temas expressos pelo capital, além de oferecer mais subsídios para a academia e a sociedade na reflexão sobre os parâmetros educacionais a serem norteados nesses espaços. Do ponto de vista pessoal e profissional, esta pesquisa tem significativa importância, também, por possibilitar melhor entendimento dos fatos historicamente constituídos na educação. No plano institucional, poderá possibilitar maior abertura para discutir a ideia da formação oferecida aos estudantes, de modo a haver avanços na formação além das determinações legais, formalizadas em diretrizes educacionais, resoluções, decretos e pareceres.

Vislumbra-se, ainda, a ideia de que este estudo contribua para a reflexão sobre a temática dentro de sua totalidade e contradições, podendo, ainda, colaborar com novos estudos acadêmicos motivadores de maior articulação para constituir uma educação mais equânime, pois, para Frigotto (2010), é preciso demarcar a dialética materialista histórica, como método que vai à raiz da realidade feita práxis a alcançar a unidade entre teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no terreno da realidade histórica.

Quanto as influências teórico-metodológicas, vale dizer que esta investigação tem por base o materialismo histórico-dialético, tomando-se a totalidade e a contradição como categorias do método para entender as categorias gerais do objeto: (des) qualificação, competência(s) ensino técnico integrado.

Os conceitos foram apreendidos no contexto da mundialização do capital e da reestruturação produtiva, determinados pela hegemonia do capital financeiro intensificador da exploração da força de trabalho e da mercantilização das relações sociais, a qual toma a educação como mecanismo para responder às suas necessidades.

A escolha do método histórico dialético deu-se porque se permite rever o passado à luz dos acontecimentos presentes, questionando estes em nome do futuro, como indica Konder (2008).

O entendimento das inquietações deste ensaio deu-se por meio de uma investigação que manteve a relação entre teoria e empiria, buscando subsídios críticos, dados da realidade atual, além de atentar para os interlocutores afetados no cotidiano pelo dilema dos fatores relativos ao trabalho ou ao não trabalho, pois, no alcance de Nosella (2009), numa investigação dialética há que se relacionar o particular (dado empírico) com o geral (totalidade social), evidenciando os interesses contraditórios, levando-se em conta o fato de que a articulação das relações cotidianas com as demandas históricas mais gerais contribui significativamente para o projeto de mudança social.

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

Percebe-se, que de maneira ideal, os planos de cursos deveriam se expressar como processo democrático de decisões e ter como objetivo a organização do trabalho pedagógico em sua globalidade, situando-se em dois níveis - organização da escola como um todo e organização da sala de aula.

[...] a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade. (VEIGA, 1995, p. 16).

A autora reúne cinco princípios que devem nortear o projeto político - pedagógico da escola, os quais concederão base para se realizar os planos de cursos do ensino técnico integrado do IFCE: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; gestão democrática (previsto constitucionalmente), liberdade e valorização do magistério.

A princípio, o público-alvo definido era de estudantes e professores do último período (8º) dos cursos de Mecânica Industrial e Telecomunicações do ensino técnico integrado, e gestores que acompanharam a transição do Decreto 2.208/97 para o de 5.154/2004. Quando, porém, se teve acesso aos conteúdos repassados no 8º período, notou-se que só havia disciplinas da área técnica. Assim, foi-se à busca do conteúdo do sétimo semestre e, embora também a maioria das disciplinas fosse da base tecnológica, para não sair do foco dos finalistas, foram mantidos apenas discentes do último ano e professores da área propedêutica de tempos e áreas diversas.

De modo a se ter um trabalho mais substantivo, realizaram-se entrevistas semiestruturadas (APENDICES B, C e D), as quais além das questões abertas, trazem nos dois primeiros itens questões fechadas para traçar o perfil dos estudantes, sem a necessidade de aplicação de um questionário específico para tal fim, em virtude do pouco tempo para realização da pesquisa de campo.

As entrevistas foram feitas por amostragem, conforme plano refletido com um estatístico, Doutor em educação. Sabe-se que, como o universo é heterogêneo, com uma população relativamente pequena, demandar-se-ia uma amostra bem significativa do que se tivesse uma população mais homogênea.

Assim, se a pesquisa tivesse grande importância quantitativa ou se fosse utilizar questionários, a amostra seria de 41 estudantes, pois, quanto menor a população, maior a amostra, mas, em virtude do tempo e da importância das informações qualitativas, definiu-se 20%, sendo sete estudantes de cada curso, como se pode verificar na tabela.

Tabela 2- Público/Quantitativo, justificativa para escolha dos sujeitos e sobre o que não foi possível realizar – DISCENTES

Público	Quantitativo
Total de estudantes do último período de MI	35
Total de estudantes do último período de Telecomunicações	35
Total Geral	70
Amostra de estudantes	14 (20%)

Nota: dados trabalhados com acompanhamento do estatístico professor Doutor Nicolino Trompieri Filho.

O critério de escolha foi baseado na classificação de aprendizagem por meio das notas dos estudantes, de modo a escolher para as entrevistas discentes com notas baixas, medianas e altas. Caso não se conseguisse estes dados, se deveria recorrer ao sorteio, não contando com voluntários ou fazer tomada aleatória, pois a pesquisa seria tendenciosa. Ao se buscar, a colaboração da Coordenadoria de Controle Acadêmico (CCA) e da coordenação de Serviço Social do *campus* sobre a nota dos estudantes no Q`acadêmico³, percebeu-se, contudo, que os docentes ainda não haviam colocado⁴.

Assim, por orientação da Diretoria de Ensino (DIREN), escolheu-se o coeficiente de rendimento⁵ dos discentes. Não se conseguiu, porém, cumprir com a meta estabelecida por várias razões: dificuldade de encontrar os sujeitos porque seus dados no sistema estavam desatualizados, finalização de semestre, discussão de novo calendário acadêmico e ainda alguns não compareceram às entrevistas agendadas. Ademais, por conta das transcrições serem longas, não se tinha mais tempo de cumprir a meta, mesmo sabendo que novas questões ainda poderiam surgir, pois a cada nova entrevista apareciam mais elementos, o que também se viu como fator para parar, por não haver tempo de realizar tantas análises. Assim, foram ouvidos oito estudantes, 57% do determinado, sendo cinco do curso de MI e três do curso de Telecomunicações, seguindo o critério de rendimento escolar.

³ Sistema utilizado pela instituição, que compõe diversos dados sobre o IFCE e sua comunidade acadêmica

⁴ Percebeu-se que a questão da inclusão das informações no Q`acadêmico, tanto por discentes como professores, ainda é uma dificuldade institucional, havendo várias alegações, como falta de tempo, ausência de internet no hora da aula, dentre outros limitadores.

⁵ Dado extraído das avaliações dos estudantes no decorrer de sua formação.

Com relação à escolha dos docentes, trabalhou-se com o critério do sorteio, por não ter tempo de identificar quem estava há mais tempo na instituição. E, em virtude de se haver identificado com base em dados da DIREN do *campus* de Fortaleza, o fato de que no 8º período, não há mais disciplinas das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e Humanidades, notou-se a necessidade de expandir a pesquisa aos docentes do 7º semestre.

Portanto, foram sorteados os professores, mas não conseguindo falar com os docentes da área propedêutica, foi necessário entrevistar docentes de outros períodos do curso, com suporte, em suas disponibilidades de tempo e/ou interesse em participar da pesquisa. Pelas repetições nas falas e também pela limitação do tempo, restaram entrevistados sete professores, sendo quatro da área técnica e três da propedêutica, cumprindo 70% do previsto, conforme delineado na Tabela abaixo. Vale ressaltar, porém, que dos sete professores entrevistados dois também são gestores.

Tabela 3- Público/Quantitativo, justificativa para escolha dos sujeitos e sobre o que não foi possível realizar – DOCENTES

Público	Quantitativo
Total de professores do ultimo período (8º) da formação geral MI	9 (sendo 7 da área técnica e 2 da área propedêutica)
Total de professores do ultimo período da formação técnica de Telecomunicações	09 (sendo 7 da área técnica e 2 da área propedêutica)
Total de professores do 7º período da formação geral MI	07 (sendo três da área técnica e quatro da propedêutica)
Total de professores do 7º período da formação técnica de Telecomunicações	07 (sendo cinco da área técnica e duas da propedêutica)
Total geral de professores do 7º e 8º período dos dois cursos em análise	31
Amostra de professores	10 (sendo cinco de cada curso entre disciplinas técnicas e propedêuticas)

Nota: dados trabalhados com acompanhamento do estatístico professor Doutor Nicolino Trompieri Filho.

Para definição dos gestores a serem entrevistados partiu-se de informações obtidas da entrevista pré-teste com o gestor que vivenciou a transição dos decretos e é gestor no momento atual com o qual se logrou identificar alguns agentes dos períodos predefinidos. Foram realizadas apenas quatro entrevistas, pois já tinha dentre os professores dois gestores.

Vale também ressaltar que, dentre os quatro gestores, três também são professores. Assim, entende-se que não se fica com déficit de entrevistas entre gestores e professores.

Como critério de escolha, procurou-se atentar para quem teve maior participação nos processos históricos que se discute nesta investigação, o que foi sendo identificado no decorrer das entrevistas, ficando aberto para entrevistar menos ou mais de cinco servidores.

Vale destacar o fato de que, embora não tendo havido possibilidade de cumprir com a meta de entrevista junto aos estudantes, sabe-se que a pesquisa teria dados mais substanciais e concretos com pelo menos 50% de entrevistas, no caso 35, e com a aplicação de questionário socioeconômico e educacional com 100% do público, o que seguramente não seria possível em um mestrado.

Tabela 4- Público/Quantitativo, justificativa para escolha dos sujeitos e sobre o que não foi possível realizar - GESTORES

Público	Quantitativo
Total dos gestores (diretores gerais do <i>campus</i> , diretores de ensino, chefes de departamento, coordenador de cursos) identificados como participantes da transição dos decretos.	20
Amostra dos gestores	05 ou mais (2 da época do decreto de 1997, 2 da época do decreto de 2004, 1 do período intermediário e/ou atual)

Nota: dados trabalhados com o acompanhamento do estatístico professor Doutor Nicolino Trompieri Filho.

As entrevistas foram essenciais ao estudo, pois, baseando-se na enquete operária de Marx, de 1880, guarda-se a certeza de que apenas os sujeitos envolvidos diretamente com as questões desta pesquisa teriam maior conhecimento para que houvesse aproximação de informações concretas sobre a realidade. Ressalta-se, como indica Minayo (1999), que não se tinha a pretensão de, com as entrevistas, empreender o pensamento dos positivistas e reprodutivistas, mas sim, partindo da interação com os pesquisados, marcar o desvelamento de processos históricos.

Para análise dos documentos, a delimitação de alguns pontos foram cruciais para embasar as análises: verificar interfaces de qualificação e competência; atentar para aspectos contraditórios que envolvem o ensino médio integrado; averiguar mudanças ocorridas no decorrer dos anos, partindo de 1997 aos dias atuais; atentar para o discurso documental e a prática e como se expressa a organização da formação para o trabalho. Nos anexos (01 a 05), estão expostas as matrizes dos cursos em pauta, de 1999, constituídas após o Decreto 2.208/1997 e as de 2006, estabelecidas após o Decreto 5.154/2004.

Efetivou-se, ainda, observação direta do evento Jornada de Arte e Ciência (JAC) - 2013, cuja programação está disponível no anexo 06, sobre o que se reportará mais adiante. Neste, buscar-se-á notar suas contribuições na formação dos estudantes. Com procedência nas observações, pôde-se direcionar os diálogos durante as entrevistas com os três segmentos.

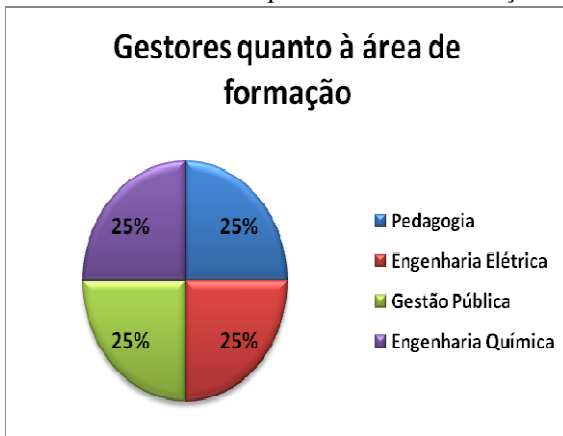
Com os dados colhidos, retornou-se aos fundamentos da teoria para uma reflexão sobre os conceitos iniciais, para submeter à dúvida as ideias evidentes, obedecendo aos seguintes passos: ordenação dos dados (tanto de entrevistas, documentos e observações); classificação dos dados: processo que, tendo presente o embasamento teórico das questões pesquisadas, é feito com suporte no material recolhido; e análise final - marcada pelo movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, perpassando o concreto e o abstrato, o geral e o particular, cumprindo com o movimento dialético, a fim de se chegar ao concreto pensado.

Enfim, a análise das informações coletadas, para proceder ao relatório da dissertação, passou pelo cuidado de não se fazer seduzida pelas fontes e perder a clareza sobre as informações, além de evitar a supervalorização das subjetividades e intencionalidades humanas em atribuir méritos a fundadores e/ou atividades pedagógicas de determinada escola, bem como em utilizar-se de uma dialética domesticada da relação entre escola e sociedade, por se acreditar que há um jogo entre superestrutura e infraestrutura, não devendo esquecer de destacar o movimento da luta entre hegemonias antagônicas, conforme orientação de Nosella (2009).

Por se decidir propor, nesta investigação, um entrelaçamento de quem são os sujeitos da pesquisa, apresenta-se um perfil básico traçado durante a aplicação dos questionários e entrevistas, o que pode facilitar no entendimento de alguns discursos.

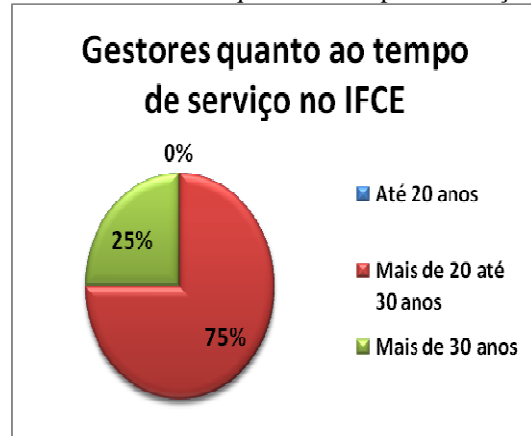
E, com relação aos gestores, vejamos:

Gráfico 01 - Gestores quanto à área de formação



Fonte: elaboração própria, 2013

Gráfico 02 - Gestores quanto ao tempo de serviço no IFCE



Fonte: elaboração própria, 2013

No que se refere à área de formação, percebe-se um público bem diverso. Quanto ao tempo em que os gestores estão na instituição – a maioria tem mais de 20 anos - evidencia-se que todos vivenciaram a transição entre o decreto de 1997 ao de 2004 e três deles ainda permanecem na gestão atual do IFCE, em outras funções; obviamente, isto foi importante para obtenção de dados históricos vividos por eles.

No caso dos docentes, não se mostrarão suas áreas de formação, de modo que não sejam identificados, mas a maioria (72%) tem mestrado, 14% doutorado e 14% graduação. E, quanto ao tempo em que atuam no IFCE, viu-se que 43% estão entre dois a seis anos e 57% entre 18 e 24 anos. Portanto, estes últimos também vivenciaram a transição dos decretos.

Os entrevistados que passaram pelo período dentro do Instituto, entre 1997 aos dias atuais, falam sobre os momentos com maior apropriação, expondo emoções, sentimentos e lutas vivenciadas naquele tempo, como se poderá perceber no decorrer do texto.

1.2 Considerações sobre o Objeto de Estudo

O objeto deste experimento acadêmico trata sobre a formação de finalistas dos cursos técnicos integrados em Mecânica Industrial e Telecomunicações do IFCE *Campus* de Fortaleza e as interfaces da qualificação e da(s) competência(s) nessa formação.

A preferência por cursos de ensino médio tornou-se necessária a este estudo porque, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os aspectos contraditórios deixados sobre o ensino médio decorrem do fato de ser neste nível de ensino que reside a contradição fundamental entre capital e trabalho.

Tem-se como marco histórico o Decreto nº 5.154/2004. Optou-se por dar ênfase a um período histórico, porque, como ensina Marx (1974), os estudos precisam ser realizados sob uma demarcação histórica para que se possa ter uma compreensão à luz do seu tempo.

Assim, o estudo do ensino médio integrado no Brasil, desde 2004, também se faz importante, pois naquele ano aconteceu a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) e o ensino médio passou a ser gerido pelas secretárias de educação básica (SEB) e de educação profissional e tecnológica (SETEC), o que já concedeu o primeiro diagnóstico de fragmentação dos saberes.

As alterações traçadas com as categorias da investigação foram permeadas pelo entendimento da relação/articulação entre conhecimentos gerais e específicos adquiridos, considerando sempre as contrariedades das relações sociais numa articulação com os processos históricos e os sujeitos da pesquisa. Então se observará quais os anseios dos

estudantes desses cursos ao ingressarem no IFCE e suas perspectivas acadêmicas e profissionais de hoje.

As teses norteadoras e circundantes desta investigação surgiram de muitas inquietações sobre educação e educação profissional. Também foram pautadas por questionamentos com relação a uma lógica mercadológica sobre a educação, movidas pela Teoria do Capital Humano, a qual defende a direta ligação educação e desenvolvimento econômico, marginalizando as demandas estruturais que permeiam a temática.

A indagação central deste trabalho é: como sucede a formação de finalistas dos cursos de Telecomunicações e Mecânica Industrial (cursos técnicos integrados) do IFCE *Campus* de Fortaleza, após editado o Decreto nº 5.154/2004, e as interfaces de qualificação e competência(s) nessa formação? Por questões circundantes, vêm as que estão na sequência.

- Qual a influência dos documentos nacionais que tratam sobre o ensino médio e o ensino técnico integrado sobre planos dos cursos técnicos integrados do IFCE, e como estes interferem diretamente na formação dos estudantes?

- Que concepções de qualificação, competência(s) e ensino integrado residem sobre os planos de cursos técnicos integrados do IFCE? Estas concepções coadunam-se com as expectativas dos estudantes e/ou com as exigências do capital? Como as diretrizes nacionais interferiram na elaboração desses projetos?

- Quais os anseios desses estudantes quando ingressaram no curso e que perspectivas profissionais visualizam, atualmente, no momento de finalização de seus cursos?

Referidas questões, envoltas ao objeto, ocorrem segundo Pêcheux (2009), sob a forma de uma abordagem teórico-materialista do funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos. Segundo o autor, quando se fala em reprodução/transformação se designa o caráter contraditório de todo modo de produção que se baseia na divisão em classes.

O autor contribuiu também sobre a análise do sentido das palavras (expressas nos discursos), tomando como expressões determinadas pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que são reproduzidas. Essa análise tem muita relação com as categorias qualificação e competências de como se modificam no discurso reproduzido historicamente e de como são apreendidas pelos sujeitos da pesquisa.

Teve-se como objetivo geral compreender a formação de finalistas dos cursos de Telecomunicações e Mecânica Industrial (cursos técnicos integrados) do IFCE *Campus* de Fortaleza, após a edição do Decreto nº 5.154/2004, e as interfaces de qualificação e competência (s) nela existentes; e como objetivos específicos:

- analisar as concepções de Competência(s) e Qualificação sob um enfoque sócio-histórico em que são apreendidas e definidas e como estão inseridas nos planos dos cursos a serem estudados no IFCE, atentando para quem aí discute e interfere;
- compreender a relação e as interferências das diretrizes nacionais da educação profissional na organização do ensino médio integrado do IFCE; e
- entender os interesses motivadores do IFCE para a realização dos cursos técnicos integrados e se estes se coadunam com os interesses dos finalistas dos referidos cursos.

Com relação aos pressupostos, convenceu-se da necessidade de elaborá-los, por se entender, pelas leituras de Konder (2008) e Minayo (1999), intermediadas pelos momentos de orientação, que isso se coaduna com o método de pesquisa escolhido. Como ponto de partida, havia os fatos empíricos exibidos pela realidade. Depois, se demandou superar as primeiras impressões e representações desses acontecimentos, dados pela realidade, de modo que, no ponto de chegada, se mostre o real concreto como resultado.

Para Minayo, “Ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta, pois então não haveria o que perguntar. Todo saber está baseado em pré-conhecimento, todo fato e todo dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade.” (1999, p. 93). Dessa forma, passou-se a entender que as análises da investigação devem ser orientadas com arrimo numa síntese anterior, como define Konder (2008). Portanto, os resultados desta investigação tiveram como base as seguintes pressuposições:

- as categorias qualificação e competências demonstram muitas interfaces no decurso histórico;
 - professores e estudantes não participaram diretamente da elaboração dos planos de curso;
 - as dicotomias ensino propedêutico e ensino técnico podem ser observadas mesmo na modalidade de ensino categorizada como integrada;
 - os discentes do curso de Telecomunicações estão mais direcionados ao trabalho intelectual e mais propensos a ingressar no ensino superior, enquanto os estudantes do curso de Mecânica Industrial estão mais direcionados à realização de trabalhos manuais, técnicos e de vigilância das máquinas, e têm menos perspectivas de ingresso no ensino superior;
 - há interferências dos direcionamentos nacionais na estruturação do ensino médio integrado no IFCE, mas também existem determinações de entendimentos pedagógicos locais;
- e

- a lógica da empregabilidade pautada na formação por competências pode ser observada na proposta de formação direcionada aos estudantes do ensino técnico integrado (colocar no quarto item).

Todos esses fatores foram reconstituídos e/ou fortalecidos no decorrer das análises, com suporte no movimento dos pontos contraditórios circundantes da realidade - “Contradição reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem [...]” (KONDER, 2008, p.47). Com fundamento na síntese das múltiplas determinações do objeto, alcançadas pelo movimento de decomposição e análise da realidade, é que se apontará ao concreto, como tenciona Sales ([199_?]).

Também para Marx (1974) os estudos precisam ser realizados sob uma demarcação histórica para que se possa ter uma compreensão à luz do seu tempo. Assim, a demarcação histórica deste estudo foi definida aquisitivamente no momento de efetivação do Decreto nº 5.154/2004, promulgado no governo Lula.

A propósito, o estudo foi instigado pelas leituras de categorias gerais (qualificação, competência e ensino médio integrado) e secundárias, porque Kotic (2011) nos ensina que “[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade [...]” (p.20).

E saber que no caso de algumas temáticas centrais ou secundárias como competências e empregabilidade, por exemplo, já existe um discurso factual e ideológico determinado pela teoria do capital humano, que se interpõem contradições, e se faz isso neste texto, expondo apontamentos de autores defensores ou contrários às categorias trabalhadas, entrecruzando com os discursos dos entrevistados. “[...] Esta abordagem ultrapassa, no entanto, o plano estritamente lingüístico ao considerar o sujeito produtor do discurso como estando situado num espaço social [...]” (BARDIN, 1977, p.214).

1.3 Para quem? Perfil Básico dos Educandos

Conforme dados do questionário socioeconômico aplicado junto aos discentes do *campus* de Fortaleza (pelo sistema Q´acadêmico), foi possível perceber que 26,92% correspondem a discentes dos cursos técnico integrados. Atualmente, boa parte de estudantes na instituição é do ensino superior (57,9%). Com relação ao fator idade, iniciando pelo curso de Mecânica industrial, viu-se que a maioria tem 19 anos (60%) e 40% tem entre 18 e 21 anos, como se pode observar:

Gráfico 3 – Discente quanto à idade



Fonte: elaboração própria, 2013

No caso do curso de Telecomunicações, 100% dos estudantes estão com idade de 17 a 19 anos. A fase um pouco mais elevada dos estudantes de MI justifica um amadurecimento maior na resolução de algumas questões. “[...] O aluno de mecânica [...] são mais maduros. Então, se eu não conseguir de forma específica fazer essa ligação com o curso eles tão vendo outras questões maiores tanto para o ENEM [...]”. (E.P. SEMPRE VIVA em 25 e 30/10 de 2013).

Quanto ao período, 80% dos estudantes entrevistados de MI estão no 8º período e apenas 20% estão no 7º. No caso de Telecomunicações, 67% dos entrevistados estão no 7º período e 33% no 8º semestre.

Sobre o nível de coeficiente de rendimento escolar, no caso dos estudantes entrevistados de MI, varia de 0,5 a 9,05 e de Telecomunicações altera de 6,5 a 9,5, mas vale ressaltar que na listagem geral dos estudantes de MI modifica de 0 a 9,05 e os de Telecomunicações de 5,06 a 9,5, de acordo com dados do Q`acadêmico.

Um aspecto que chamou atenção no ato das entrevistas foi 100% dos entrevistados de Telecomunicações serem oriundos de escolas privadas, embora sejam de pequenas escolas de bairro, segundo eles. E no caso de MI 60% também concluíram o ensino fundamental em pequenas escolas privadas de seus bairros e 40% em escolas públicas. De um modo geral, em todo o *campus*, 67,71% são estudantes oriundos de escolar particular, resultado não esperado quando do início da investigação.

Quanto ao fator estágio ou trabalho, 67% dos entrevistados de Telecomunicações estão estagiando e apenas 33% não estão em nenhuma dessas condições. No caso da MI, 60% fizeram ou fazem estágio e trabalham, enquanto 40% não realizam nenhuma das atividades.

No que se refere à locomoção para chegar ao IFCE, veja-se o caso dos estudantes entrevistados de MI.

Gráfico 4 – Discentes quanto ao meio de locomoção no IFCE

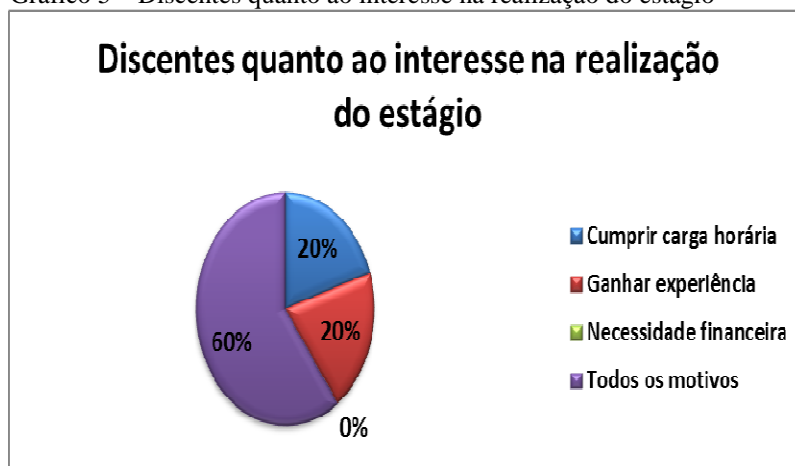


Fonte: elaboração própria, 2013

No curso de Telecomunicações, a maioria (67%) dos estudantes utiliza o transporte público coletivo para deslocar-se ao IFCE e os demais se deslocam a pé por morarem próximo ao Instituto. Em termos do *campus* de Fortaleza como um todo, 76,9% dos estudantes locomovem-se de ônibus, com referência no Q`acadêmico.

No que se refere ao interesse pelo estágio, veja-se o gráfico com a opinião dos estudantes de MI:

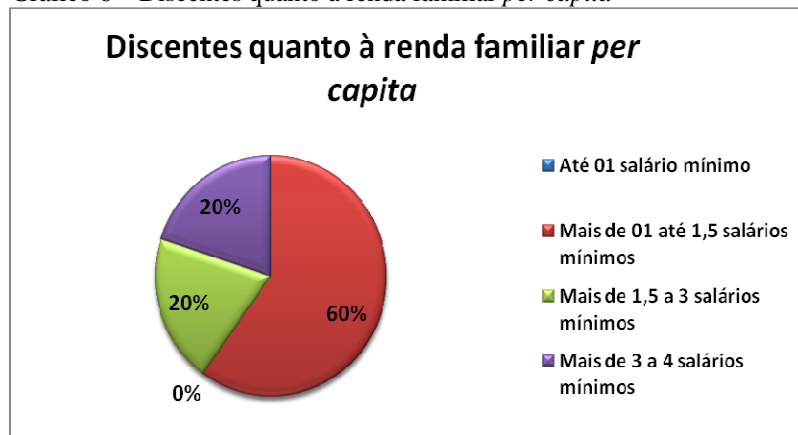
Gráfico 5 – Discentes quanto ao interesse na realização do estágio



Fonte: elaboração própria, 2013

Quanto aos estudantes de Telecomunicações, 67% exprimiram ser por necessidade e 33% por todos os motivos perguntados (cumprir carga horária, necessidade financeira e ganhar experiência).

No que concerne à renda *per capita* familiar, 100% dos discentes de Telecomunicações possuem até um salário mínimo, enquanto de MI a situação é mais variada, como se pode ver.

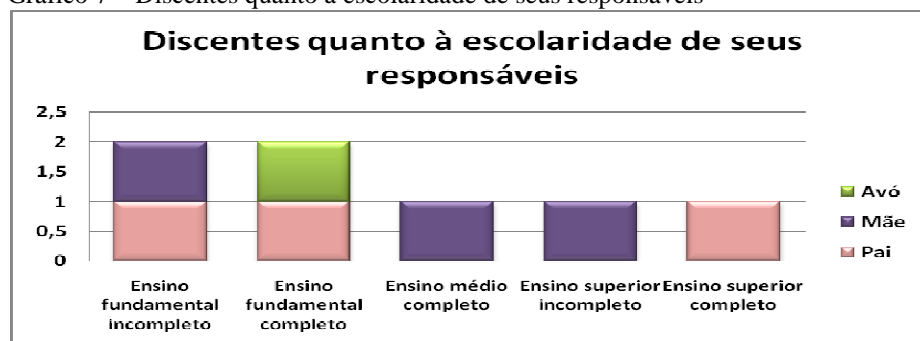
Gráfico 6 – Discentes quanto à renda familiar *per capita*

Fonte: elaboração própria, 2013

Relacionando com dados da realidade dos demais estudantes do *campus* de Fortaleza o fato é mais complicado, pois a renda familiar da maioria (62,05%) varia de meio salário mínimo até um salário-mínimo e meio; ou seja, grande parte está dentro do grupo prioritário de atendimento pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em que os auxílios são fundamentais para permanência do estudante na instituição e para garantir as condições mínimas de estudo quando estiverem no *campus*. Acredita-se que todos esses aspectos são fundamentais para viabilizar uma formação de qualidade.

Com relação ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, foram observados nos cursos de MI as seguintes informações: dentre os pais, um possui apenas o ensino fundamental incompleto, um possui ensino fundamental completo e um ensino superior completo. Com relação à representação feminina como chefe de família, teve-se uma mãe com ensino fundamental incompleto, uma com ensino médio completo, uma com ensino superior completo e uma avó com ensino fundamental completo, como se poderá ver no gráfico seguinte. Cruzando esses dados com o da renda *per capita*, constata-se que os discentes com maior renda *per capita* são aqueles filhos de pais com níveis de ensino superior, confirmando as interferências do capital no processo educacional.

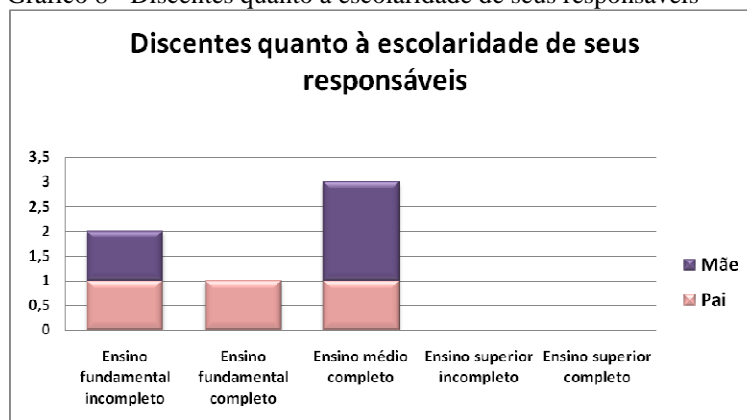
Gráfico 7 – Discentes quanto à escolaridade de seus responsáveis



Fonte: elaboração própria, 2013

Quanto à realidade escolar dos responsáveis de estudantes de Telecomunicações, tem-se que nenhum responsável possui curso superior, duas mães e um pai possuem ensino médio completo, um pai tem ensino fundamental completo e outro pai e uma mãe com apenas o ensino fundamental incompleto.

Gráfico 8 - Discentes quanto à escolaridade de seus responsáveis

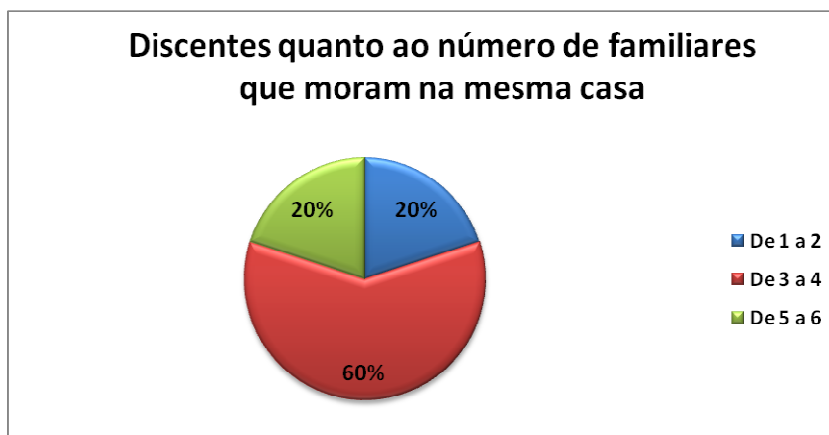


Fonte: elaboração própria, 2013

No que se refere aos estudantes do *campus* de Fortaleza, de um modo geral, viu-se que a maior parte dos pais e mães tem até o ensino médio completo.

Sobre a constituição familiar dos estudantes de Telecomunicações em termos de membros na família, 100% relataram que em suas casas residem entre a cinco a seis pessoas. Já em MI, os dados mostram que a composição sociofamiliar é menor do que em Telecomunicações, havendo situações de estudante morando apenas com seu responsável.

Gráfico 9 – Discentes quanto ao número de familiares que moram na mesma casa



Fonte: elaboração própria, 2013

No que se refere à situação da moradia, no caso dos estudantes de telecomunicações, apareceram três situações - uma para cada discente: própria, alugada e financiada, enquanto em MI 80% moram em casa própria e 20% em casa cedida.

Os dados de um modo geral demonstram que o perfil geral dos discentes da Instituição é de que moram em casa própria, locomovem-se de ônibus, têm renda familiar e renda *per capita* baixa, em sua maioria. A composição familiar é de poucos membros na família.

2 CRISE DO CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e
seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a
sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.
(Bertolt Brecht)

As implicações das transformações do mundo do trabalho na educação darão base para compreender as questões determinadas historicamente e subsídios para uma discussão dialética sobre o objeto de estudo. Para tanto, discute-se sobre a reestruturação produtiva no Brasil, de modo a facilitar a apreensão sobre a (des) qualificação dos trabalhadores.

Far-se-á, ainda, um esforço para compreender os impactos das transformações no mundo do trabalho sobre a qualificação profissional no Brasil e no *locus* desta investigação, atentando para os aspectos históricos e seus instrumentos legais.

2.1 Reestruturação Produtiva e Crise da Acumulação Capitalista

A crise econômica estrutural do capitalismo impulsiona transformações no padrão de acumulação flexível, as quais acarretam implicações diretas na organização do trabalho e interferem nos parâmetros educacionais dos países, principalmente daqueles que ficariam numa posição subalterna.

Para melhor análise desse contexto, remonta-se às discussões sobre os modelos de organização utilizados na produção fordista⁶ e no toyotismo⁷, os quais, segundo Gounet (1999), são impulsionados por aspectos que nortearam o contexto da época, como a crise energética, a saturação do mercado, as interferências tecnológicas, a internacionalização e a queda na produção.

Na lição de Harvey (2012), embora o momento simbólico de instalação do fordismo date de 1914, quando da introdução do dia de oito horas de trabalho e cinco dólares, a forma

⁶ Configurou-se nova organização do trabalho apoiada sobre o taylorismo e a mecanização, que racionalizam o trabalho, e permitiam uma produção em massa. Tem como marco inicial o ano de 1913 com a criação do automóvel por Ford e começam a entrar em crise em 1960 (GOUNET, 1999).

⁷ Modelo japonês de desenvolvimento. O nome foi uma homenagem a Taiino Ohno, engenheiro da Toyota que se tornou vice-presidente daquela montadora automobilística por ter criado o método kanban (método de gestão de pessoal pelos estoques). Tem como período inicial de implantação os anos de 1950-1970 (GOUNET, 1999).

de implantação desse modelo de produção foi bem mais complexa. Segundo o autor, Ford defendia o argumento de que um novo tipo de sociedade poderia ser constituído com a aplicação adequada ao poder corporativo. O objetivo do dia de oito horas e cinco dólares era obrigar o trabalhador a adquirir disciplina, e o tempo destinado ao lazer era para garantir o consumo dos artigos produzidos em massa. Harvey (2012) faz menção ao pensamento de Gramsci (1975) para tratar sobre o contexto desse período.

[...] O americanismo e o fordismo, observou ele em seus Cadernos do Cárcere, equivaliam ao maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem [...] (2012, p.121).

O grande intuito do industrialismo estadunidense era manter a eficiência física do trabalhador, daí a necessidade da intervenção estatal para evitar desvios do homem naquilo que de fato deve focar. À proposta do keinesianismo agregou-se o pacto fordista, o qual foi além da proposição de mudanças técnicas, pois ensejou acordos coletivos com os trabalhadores para facilitar a expansão do capital, interferindo assim na regulação das relações sociais. Ademais, ainda de acordo com Harvey (2012), o fordismo veio consolidar mudanças em curso na produção desde os princípios de Taylor e Fayol com a proposição do brutal aumento da produtividade do trabalho, buscando combinar produção em massa com consumo de massa.

De acordo com Behring (2008), a proposta de Keynes para dar resposta à crise de 1929 foi a defesa da intervenção estatal, visando a reativar a produção, ou seja, garantir a intervenção do Estado na economia, tornando-o produtor e regulador. Para Keynes, o Estado deveria intervir para evitar a insuficiência de demanda efetiva e tinha potencial para isso por ter a visão do conjunto da sociedade. Vale lembrar que as crises têm a mesma gênese estrutural, mas as materialidades de cada uma são específicas. Na crise de 1929, por exemplo, a entrada do Estado foi necessária ao seu enfrentamento, no entanto foi um agravador para as crises subsequentes.

No período pós-crise de 1929-1932, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, adentrou-se a fase madura do capitalismo e este vivenciou sua expansão, houve altas taxas e ganhos de produtividade. Foi o período chamado de anos “gloriosos” ou de “ouro”, que deu sinais de esgotamento em finais de 1960. De acordo com Behring (2008), essa fase do capitalismo tardio ou maduro foi resultado da monopolização do capital que se deu pela intervenção maior do Estado na economia e no livre mercado.

O fordismo demorou quase meio século para se consolidar por conta de muitas questões individuais, corporativas, institucionais e estatais. No período entre guerras, o autor destaca dois principais impedimentos à disseminação do fordismo. O primeiro foi o próprio estado das relações de classe no mundo capitalista, que não aceitava facilmente o sistema de produção apoiado na familiarização do trabalhador.

A maturidade do fordismo veio, então, depois de 1945, e se manteve intacto até por volta de 1973. Para tanto, foram necessários alguns compromissos: o Estado assumiu o papel de constituir poderes institucionais, o capital corporativo teve que equilibrar a lucratividade e o trabalho organizado assumiu novos papéis relativos ao desempenho no mercado de trabalho e nos processos de produção.

[...] o fordismo se implantou com mais firmeza na Europa e no Japão depois de 1940 como parte do esforço de guerra. Foi consolidado e expandido no período pós-guerra, seja através de políticas impostas na ocupação [...] ou [...] por que os sindicatos liderados pelos comunistas viam o fordismo como a única maneira de garantir a autonomia econômica nacional [...] (HARVEY, 2012. p.131).

Mesmo no apogeu do fordismo, no entanto, nem todos os países foram atingidos pelos benefícios desse modelo de produção. O sistema entrou em crise após a aguda recessão de 1973. Vale considerar que, entre 1950-1970, se implantava uma organização do trabalho com vistas a produzir muitos modelos em pequenas quantidades, combater o desperdício, incentivar o trabalho em equipe, desenvolvendo-se relações de subcontratação e organização flexível, por via da intensificação dos trabalhos, da exigência de um trabalhador polivalente e da busca de extinção dos sindicatos.

No período entre 1965 e 1973, evidenciou-se a incapacidade de fordismo e keynesianismo conterem as contradições inerentes ao capitalismo. A rigidez de produção no fordismo restringia a expansão de base fiscal para gastos públicos. E a recessão de 1973, aprofundada pelo choque do petróleo, pôs em movimento um conjunto de fatores que solaparam o compromisso fordista. Estes representavam os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo.

A acumulação flexível defrontou diretamente a rigidez do fordismo e propôs aceleradas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, movimentação no setor de serviços, organização de espaço – tempo, maior flexibilidade e mobilidade para os empregadores exercerem maiores pressões de controle de trabalho, havendo ainda um aumento nas subcontratações e na contratação de trabalhadores em tempo parcial.

Verifica-se, portanto, que ficaram mais sinais de continuidade do que de ruptura com a era fordista, sendo a transição para acumulação flexível bastante complexa. Há nesse

contexto exacerbação do individualismo e maior intervenção estatal para regular as atividades do capital corporativo e para controlar o trabalho. Para o autor, não houve nada de essencialmente novo neste impulso para a flexibilidade, aconteceu apenas uma simples mudança de equilíbrio entre sistemas fordistas e não fordistas de controle do trabalho.

[...] As tecnologias e formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte - mas o fordismo [...] também não. A atual conjuntura se caracteriza por uma combinação de produção fordista altamente eficiente [...] e de sistemas de produção mais tradicionais. (HARVEY, 2012, p. 179).

Observamos que acontecimentos importantes ocorreram com a revolução tecnológica, como o aproveitamento dos recursos naturais e a mudança qualitativa dos instrumentos e meios de trabalho. Questiona-se com base na orientação de Machado (1994) o que acontece com o homem (força produtiva), levando a se refletir se a nova qualificação é mesmo um processo coletivo ou apenas pequenos grupos estão sendo incorporados a esta nova dinâmica.

O homem, segundo Gramsci (1975), foi “educado” (destaque do autor) para os novos tipos de civilização, para novos modelos de produção e de trabalho impostas por estes. Na verdade, podemos dizer que o homem foi domesticado, manipulado para aceitação desse processo. Era isso ou fazer parte do exército industrial de reserva. O autor lembra que os novos processos de civilização se encontram marcados por crises, valendo ressaltar que o capitalismo é fortalecido com essas crises.

A crise foi (e ainda é) mais violenta pelo fato de ter atingido todas as camadas da população e de ter entrado em conflito com as necessidades dos novos métodos de trabalho que ao mesmo tempo vinham se afirmando (taylorismo e racionalização em geral). Esses métodos exigem uma rígida disciplina dos instintos sexuais (do sistema nervoso), isto é um reforçamento da família... (GRAMSCI, 1975, p. 97).

Na verdade, acredita-se que as novas formas de organização do trabalho precisam de um homem mais adestrado que não vivencie a “vida mundana”, realça-se, para estar inteiramente disposto às condições de trabalho que lhes serão designadas. “[...], pois os novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida: não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro”. (GRAMSCI, 1975, p. 98).

As crises podem ser permanentes e catastróficas. E o grande feito dos novos processos de organização do trabalho foi a formação do novo tipo de trabalhador e de homem que precisa ser capaz de responder às exigências do mundo do trabalho.

[...] o objetivo da sociedade americana: desenvolver no máximo grau, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper com o velho nexó psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas ao aspecto físico maquinal [...] (GRAMSCI, 1975, p. 99).

Pode-se, então, inferir que o intuito do industrialismo dos EUA era manter a eficiência física do trabalhador, ensejando a necessidade da intervenção estatal para evitar desvios do homem naquilo que de fato deveria focar. Nesse ínterim, alguns trabalhadores foram “escolhidos” para serem mestres pelo fato de estarem bastante aptos para o sistema de produção. Eram os chamados trabalhadores qualificados que, para se tornarem assim, precisariam investir, responsabilizando-se pelos custos de sua qualificação.

Behring (2008), citando o texto de Gramsci, *Americanismo e Fordismo*, confirma que a proposta fordista estava além da dimensão econômica no impulsionamento da extração da mais-valia, havendo um esforço de produzir também um novo homem inserido na nova sociedade capitalista, pois isso implicaria controle sobre o modo de vida e de consumo dos trabalhadores.

A outra dificuldade foram os modos de intervenção estatal. Foi necessário um novo modo de regulamentação para atender aos requisitos da produção fordista, sendo necessário um colapso do capitalismo na década de 1930 para que as sociedades capitalistas chegassem a uma nova concepção de forma e uso dos poderes estatais. [...] Foi necessária uma enorme revolução das relações de classe (uma revolução que começou nos anos 30, mas só deu frutos nos anos 50) para acomodar a disseminação do fordismo à Europa (HARVEY, 2012, p. 124).

O liberalismo heterodoxo⁸ de Keynes, em união com o fordismo, propuseram medidas para a saída da crise. A junção do keynesianismo-fordismo constituiu-se no pilar da acumulação acelerada de capital no pós-1945, o que levou ao declínio do projeto mais radical do movimento operário que passou a aceitar conquistas e reformas imediatas. Naquele momento, a classe trabalhadora vivenciou a falsa sensação de melhorias de condições de vida, pois a base material que forneceu a “expansão dos direitos sociais” deu-se por meio dos processos de produção e da indústria bélica, enquanto a base subjetiva foi a força dos trabalhadores e o paradigma socialista. Todas essas questões enfraqueceram a luta da esquerda revolucionária e proporcionaram a perda de identidade dos trabalhadores com o projeto socialista. E a capacidade de regeneração do capitalismo baseado no keynesianismo-

⁸ Segundo Bering (2008), trata-se de uma contestação burguesa ao liberalismo ortodoxo; fase da “revolução” keynesiana; expressão intelectual sistemática das propostas de saída da profunda crise.

fordismo deu base aos “anos de ouro”, os quais tiveram duração limitada com um esgotamento em finais do anos 1960.

Diante disso, o Estado [...] perdeu gradualmente a efetividade prática de sua ação [...] por que ele se deparou com a contraditória demanda pela extensão de sua regulação, por um lado, e com a pressão da supercapitalização fortalecida pela queda da taxa de lucros, por outro. Para o capital, a regulação estatal só faz sentido quando gera um aumento da taxa de lucros, intervindo como pressuposto do capital em geral [...] (BEHRING, 2008, p. 90).

Para entender-se melhor esse momento histórico, há que se lembrar de que, nessa mesma década (início dos anos 1970 do século XX), se iniciava o capitalismo dito contemporâneo que, após a sua fase dos “anos de ouro” (já exposto), passa por uma profunda crise para a qual o capitalismo buscou respostas, com mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. “A ilusão dos “anos dourados” é enterrada em 1974-1975, quando se observa uma recessão generalizada [...] agora as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas [...]” (NETTO, 2009, p.214). As respostas às crises, segundo o autor, são para restaurar o capital e articularam-se ao tripé: reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal.

Dentre as respostas à recessão generalizada, houve o ataque ao movimento sindical e alterações nos modelos de produção que levaram à acumulação flexível. Com a reestruturação produtiva, a produção passou a ser especializada (destinada a mercados específicos) e rompeu com as padronizações para atender as diversas variabilidades culturais e regionais. Outra ação do capital é a desterritorialização⁹ da produção para garantir maior exploração da força de trabalho. A força de trabalho qualificada e polivalente (também foi exigência desse período), ademais das mudanças nas relações no mundo do trabalho, do estímulo ao sindicalismo de empresa (ou de resultados)¹⁰.

O capital chama agora os operários de colaboradores, cooperadores e associados e, com esse discurso, o toyotismo ganha relevo nas relações trabalhistas, possibilitando ao capital reverter a queda da taxa de lucros e renovar as estratégias de exploração da força de trabalho.

A regulação do modelo japonês pautava-se em três elementos: sindicato de empresa, emprego vitalício e remuneração por antiguidade. A ideia era induzir o operário a se envolver

⁹ Unidades produtivas são deslocadas para novos espaços territoriais (especialmente áreas subdesenvolvidas e periféricas), onde a exploração da força de trabalho pode ser mais intensa (seja pelo seu baixo preço, seja pela ausência de legislação protetora de trabalho e de tradições de luta sindical) (NETTO, 2009 p. 216).

¹⁰ Discurso do capital de que a empresa a é “casa” do trabalhador, o qual não mais é chamado de operário, mas de colaborador (NETTO, 2009). Segundo Gounet (1999), foi a empresa Nissan no Japão, que criou a expressão sindicato-casa (totalmente atrelado ao patrão) logo após as lutas entre patrões e sindicatos em 1953.

na produção para em troca receber formação, que vem associada ao crescimento da polivalência e plurifuncionalidades dos assalariados. Portanto, a ideia de qualificação aparece atrelada aos interesses da empresa, servindo o operário de massa de manobra na implantação dos novos modelos de produção nas corporações.

O neoliberalismo veio para legitimar o projeto do capital monopolista, com o intuito de romper com as restrições sociopolíticas e com a desregulamentação das relações de trabalho. Com o capitalismo contemporâneo, chegou a intensificação das interações comerciais e a estruturação de blocos supranacionais. Com relação à financeirização do capital iniciada em 1973, foram experimentadas maiores especulações.

Com essas reflexões, percebe-se que o toyotismo, na verdade, incrementou o fordismo por via de uma nova organização do trabalho, capaz de ampliar a produtividade, atendendo às novas regras de competição e concorrência das empresas, como a eliminação dos desperdícios, a produção *jus-in-time* e a autoativação da produção.

Como expressa Antunes (2010), o fordismo já se articulava com processos flexíveis, artesanais e tradicionais. Portanto, não há nada de novo no impulso para a flexibilização. O capitalismo segue periodicamente esses caminhos de mesclagem, hibridação, para suprir suas necessidades. Desse modo, não se deve perder de vista a força que os sistemas fordistas de produção ainda têm.

De acordo com Bezerra, Pires e Felizardo (2008), as décadas de 1970 e 1980 caracterizaram-se como um período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político, sinalizando o interesse da organização do capital em passar para um regime de acumulação inteiramente novo, proporcionando maior exploração da força de trabalho em razão da alta volatilidade do mercado, ampliação da competição e enfraquecimento do poder sindical, dentre outros fatores.

A acumulação flexível, portanto, foi tensionada pelo rompimento com alguns aspectos do modelo fordista de produção, em que havia muitos desperdícios. A lógica do ohnismo (toyotismo) é eliminar desperdícios, devendo a produção ser orientada pela demanda. Estas mudanças também impuseram exigências ao trabalhador para inserir-se no mercado de trabalho, quais sejam: ser criativo, multifuncional, mais qualificado e com nível de escolarização mais elevado.

O novo modelo adapta-se mais facilmente às transformações tecnológicas, permitindo maior flexibilidade e interação dos sistemas, contudo vale salientar não ser a tecnologia a responsável pela superioridade de produção no Japão, pois a Toyota, na verdade, preferia se utilizar de máquinas mais simples para não correr riscos de pane no sistema.

Dessa feita, o toyotismo representou uma resposta à crise do fordismo nos anos 1970, porque reagiu melhor às transformações do mercado, adaptando-se às mudanças tecnológicas. O discurso era o de que, em vez do trabalho desqualificado, o trabalhador se faria polivalente. Mencionada crise teve gênese na superação da crise de 1930. O modelo de desenvolvimento pautado no Estado de Bem- Estar Social tinha como base a teorização keynesiana que se refletiu no modelo fordista de produção¹¹.

Este modelo de desenvolvimento foi adotado por um período de 60 anos, remontando sua primeira fase de 1930, após a crise de 1929, considerada da superprodução. A segunda fase fundamentou-se no modelo fordista, propondo viabilizar a combinação de produção em grande escala por meio do consumo de massa.

Os estudos sobre a gênese e o desenvolvimento do capitalismo mostram que as crises cíclicas desse sistema estão atreladas ao caráter contraditório da produção capitalista, o qual, para suplantar os seus colapsos, vai estabelecendo uma nova forma de sociabilidade, em que o Estado passa a intervir de maneira mais direta na economia, financiando o padrão capitalista. Para Frigotto (2010), a crise não se deu (como acentua a ideologia neoliberal) por conta da interferência do Estado nos ganhos de produtividade e estabilidade dos trabalhadores, pois as crises são elementos estruturais para o movimento cíclico do capital. A crise ocorre na internacionalização e financeirização da economia, sem liberar o fundo público de financiar a reprodução do capital e da força de trabalho.

Os sinais de esgotamento do fordismo coincidem com o revolucionamento da base técnica do processo produtivo. É a mudança de uma tecnologia rígida para uma tecnologia flexível, chamada de Revolução Industrial, que demonstra a contradição nesse processo, pois ao mesmo tempo em que se fala de maior exigência de qualificação, esta não se expressa como problema para o mercado. Desse modo, essas transformações não levam ao fim o processo desqualificante e embrutecedor do trabalhador. Ao contrário, aumentam-se ao máximo a carga de trabalho, a exigência por um trabalhador polivalente com maior número de responsabilidades e a busca de redução de custos na produção.

Netto (2009) enfatiza que o modo de produção capitalista se fundou na exploração da força de trabalho e visa sempre à obtenção de mais dinheiro, o que se dá com a venda da mercadoria. Desse modo, o lucro é o principal objetivo do capitalista e é obtido por acréscimo de valor, que ocorre com a maior exploração da força de trabalho. Esta, por sua vez, é uma

¹¹ Segundo Frigotto (2010), o fordismo traz como principais características: a forma de organização do trabalho, o estabelecimento de um determinado regime de acumulação e um certo modo de regulação social.

mercadoria especial para o capitalista e o seu valor é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzir os bens que permitem sua reprodução.

Por isso, o novo modelo de produção buscou assegurar produtos específicos, diferentes, necessitando, por conseguinte, de inovações tecnológicas capazes de favorecer o controle total de qualidade dos produtos e da força de trabalho especializada em múltiplas funções. Este contexto, demarcado como da reestruturação produtiva, segundo Garay (1997), aportou novos desafios à qualificação para o trabalho, pois impulsionou a precarização das relações de trabalho, propiciando uma grande massa de desempregados, configurando-se o desemprego estrutural e abrindo espaço para terceirizações e contratos temporários e para os desmontes dos direitos trabalhistas, principalmente nos países periféricos..

Nessa nova hierarquia da indústria mundial, algumas antigas economias centrais podem se tornar periféricas [...] Quanto ao terceiro mundo, uma parte será marginalizada e outra se integrará de forma neotaylorista como zona de subcontratação [...] (GOUNET, 1999, p.76).

O capitalismo, portanto, se fundamenta na violência de que os mais fortes conquistam fatias de mercado e os demais são ameaçados pela falência. Por isso, o toyotismo foi adaptado a uma economia mundial em recessão, fazendo da crise econômica um problema de superprodução e não de adaptação a um novo modelo.

Sendo assim, o toyotismo gesta-se, de acordo com Antunes (2010), com uma produção voltada diretamente pela demanda, devendo ser variada e diversificada para atender as exigências de individualização do mercado. Para tanto, o processo produtivo deve ser flexível, tendo um trabalhador operando várias máquinas e combinando diversas tarefas, tornando-o trabalhador multifuncional¹².

Para os teóricos da Escola de Regulação, os operários também tinham interesse em elevar os ganhos de produtividade. Para Gounet (1999), isto é outra falácia do sistema, pois se são os operários, por meio de suas horas gratuitas de trabalho, que geram mais-valia, por qual razão teriam interesse em ampliar a produtividade? Como também é um mito pensar ter havido contrapartidas a estes operários geradores de mais produtividade, pois nenhum ganho ofertado aos trabalhadores seria de imediato, mas desde o cumprimento de alguns requisitos ao longo dos anos.

¹² Trabalhador multifuncional: opera mais de uma máquina com características semelhantes e Trabalhador multiquilificado: incorpora diferentes habilidades e repertório profissionais. (FRIGOTTO (2010) apud Rezende Pinto (1992).

O fato é que os ajustes neoconservadores durante as crises implicam o aumento da exclusão social. Quanto maior a acumulação da riqueza, maior também é a acumulação da miséria. Para Chesnais (2013)¹³, essas crises jamais poderão ser superadas, porque as políticas, desde 1967, impõem o pagamento da dívida hipotecária, havendo um aumento espetacular do endividamento dos EUA e o endividamento de bancos e fundos foi ainda mais grave. Na Europa, a situação foi idêntica. A dívida não é dos estados e dos lares, mas das empresas que estão na raiz dos problemas.

Em seguida, procurou-se apreender como essas crises e mudanças na organização produtiva foram implementadas no Brasil e as consequências e saídas apontadas, garantindo base para se compreender as interferências desses contextos nas relações entre trabalho e educação e as implicações na formação dos finalistas dos cursos de Mecânica Industrial e Telecomunicações do ensino técnico integrado do IFCE.

2.2 Particularidades do Processo de Reestruturação Produtiva no Brasil

A reestruturação produtiva no Brasil deve ser compreendida no âmbito do novo padrão de produção capitalista, em que os processos de trabalho ficam subordinados à valorização do capital e os novos processos de trabalho tornaram-se uma estratégia histórica encontrada pelo capital para ampliar a intensificação da exploração da classe trabalhadora.

As análises sobre o assunto ficaram muito restritas aos processos de trabalho, deixando muitas indagações sem respostas: Trata-se mesmo de uma desestruturação produtiva, de uma desordem, ou de uma ordem? - questiona Tumolo (2011), apontando não haver desordem do trabalho e sim a ordem do trabalho em que o capital procura formas cada vez mais eficientes para explorar a classe trabalhadora. A reestruturação produtiva deve ser compreendida na contextura do novo padrão de produção capitalista, o qual não representa apenas a superação do modelo keynesiano-fordista, mas uma resposta do capital à crise da superacumulação.

A lenta introdução dos métodos e técnicas japoneses no Brasil e a forma híbrida como se instalou preservam muitos dos traços do fordismo, em virtude da resistência das empresas em ampliar a participação dos trabalhadores nas decisões relativas ao processo produtivo, sublinhando, assim, o caráter autoritário das relações de trabalho no Brasil.

¹³ CHESNAIS, François. Conferência de abertura: **O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação**. São Luiz do Maranhão: JOINPP, 2013.

Deve-se ter claro o fato de que, mesmo com a evolução tecnológica, no Brasil, se observou a permanência de relações de trabalho conservadoras. O paradigma da flexibilização no Brasil, portanto, deu-se com o reforço do fordismo e a extensão de técnicas japonesas. Ainda se solicitam, porém, estudos mais aprofundados para exposição de críticas mais seguras sobre o assunto.

O Brasil experimenta uma espécie de *jus-in-time* taylorizado, porquanto as gerências das empresas continuam mantendo o controle sobre os processos de trabalho, o baixo percentual de implantação de métodos mais sofisticados e uma elevada concentração de trabalhadores em ocupações profissionais denominadas inferiores, o que foi confirmado por um dos professores entrevistados no IFCE.

[...] E também vou dizer uma coisa para você a iniciativa privada também deixa muito a desejar. O que eu ensino há 16 anos, muita coisa eles dizem que implantam, mas não funciona. A empresa nacional também é muito atrasada, em termos da aplicação das teorias da administração que são muito atrasadas e eu acabo me beneficiando disso por que quando eu falo parece que estou falando alguma coisa de outro planeta ainda, quando já deveria estar ultrapassado (E.P.ROSA-AZUL EM 31/10/2013)

Observa-se, então, que o incremento da exploração da força de trabalho foi um ponto-chave na constituição histórica do capitalismo no mundo. “No caso do Brasil, o fenômeno do recrudescimento da exploração da força de trabalho e a decorrente degradação do trabalho vêm se realizando por meio de uma combinação de um conjunto de mecanismos [...]” (TUMOLO, 2011, p.83). Dentre os mecanismos analisados pelo autor, trazem-se a diminuição de pessoal ocupado, relações de trabalho flexíveis, o operário brasileiro passa a ser um trabalhador temporário, e tudo isso acarreta graves efeitos na estrutura salarial e sobre a queda da força de trabalho. Mesmo, porém, no momento de avanço da economia e implementação de mudanças tecnológicas, o Brasil continuava com o padrão predatório do uso da força de trabalho.

[...] As mudanças que as empresas estão introduzindo na organização do trabalho são, na maior parte dos casos, experimentais [...] a diversidade de situações não parece indicar que haja um modelo dominante [...] parece inquestionável é que com a automação programável há uma tendência para que o trabalho direto assuma um caráter de monitoramento, passando a exigir do trabalhador maior capacidade de abstração, decisão, comunicação [...]. (CARVALHO, 1994, p. 103).

Inferese, com efeito, que a estrutura ocupacional da indústria brasileira é bastante polarizada, exibindo uma grande massa de trabalhadores sem qualificação e semiqualeificados e uma pequena parcela de trabalhadores qualificados. Pode-se concluir que o aproveitamento intelectual não é o forte da indústria no Brasil e o atraso do País decorreu da fragilidade no

desenvolvimento tecnológico por preferir intensificar a exploração do trabalho a constituir maior capacidade tecnológica.

Mesmo reconhecendo que não se trata de uma comprovação definitiva, a análise acerca da reestruturação produtiva no Brasil sob a égide do capital, com base nas inúmeras pesquisas realizadas, apresenta indícios claros de recrudescimento da degradação do trabalho no Brasil no final do século 20, como resultado necessário do processo de intensificação da exploração sobre a força de trabalho, que, conforme procurei demonstrar, se configura como característica determinante do novo padrão de acumulação de capital. Isso significa uma tendencial redução nas possibilidades de implementação de propostas alternativas por dentro da ordem capitalista e implica, para a classe trabalhadora e para aqueles que com ela se identificam, a necessidade urgente da retomada da luta pela superação desta ordem. Provavelmente, nunca a insígnia marxista foi tão presente e premente: *pele fim do trabalho assalariado!* (TUMOLO, 2011, p.85).

Deve-se lembrar de que o primeiro salto na industrialização no Brasil aconteceu no governo de Getúlio Vargas, fundamentando-se no desenvolvimento do capitalismo baseado na acumulação industrial. O segundo ocorreu com Juscelino Kubitschek (1950-1961), com a entrada dos monopólios estrangeiros, e o terceiro deu-se com a ampliação da infraestrutura e a construção de usinas e hidrelétricas no País.

Outro aspecto a ser observado é o fato de o fordismo não ter sido posto de lado e sim reforçado. Até os anos 1970, referido modelo de produção guiava a administração da indústria automobilística. Nos anos 1980, uma das funções importantes dos operários já era a de monitorar as máquinas, ou seja, deixaram de manusear ou processar diretamente os produtos para apenas monitorar os equipamentos. No Brasil, o nível de substituição de operações manuais para sistemas automatizados foi bem menor em relação aos países de economia mais avançada.

[...] a automação seletiva acarreta uma integração e sincronização progressivas de todas as operações de manufatura, sejam estas realizadas por pessoas ou por máquinas. Deste modo as tarefas tornaram-se mais ritmadas pela máquina do que antes e o fordismo, ao invés de ser superado, é intensificado. (CARVALHO e SCHMITZ 1999, p. 151).

Consoante Alves (2002), a década de 1980 no Brasil foi caracterizada por altas taxas de inflação, o que levou à queda da taxa do Produto Interno Bruto (PIB), deixando o País à margem do circuito financeiro internacional. No mesmo período, o trabalho no Brasil ainda não estava adaptado às novas determinações mundiais de modernização. O País experimentava o fracasso dos planos de estabilização monetária do governo Sarney, a tentativa de a Constituição Federal incorporar propostas reformistas e a derrota da Frente Brasil Popular. Com a vitória de Fernando Collor de Mello, em 1989, à Presidência da

República, criaram-se as condições políticas necessárias para uma série de reformas do capitalismo brasileiro, momento em que foi dado ao Brasil livre acesso à mundialização do capital.

O desenvolvimento do novo complexo de reestruturação produtiva fez constatar o impacto do choque capitalista na objetividade do mundo do trabalho no Brasil. Desde a década de 1980, ainda com a presença do toyotismo restrito¹⁴, o Brasil experimenta uma nova base material de produção capitalista. Na década seguinte (década neoliberal), vivia-se o choque da competitividade, passando-se à introdução de tecnologias microeletrônicas na produção e pelo desenvolvimento de outras formas de organização da produção capitalista. Esse novo período foi marcado pelo toyotismo sistêmico¹⁵, arquitetado pela lógica das subcontratações, terceirizações e pela busca permanente de redução de custos.

Com esse novo complexo de reestruturação produtiva, houve aumento da produtividade da força de trabalho no Brasil, guiada pela lógica da taxa da mais-valia absoluta da força de trabalho e aumento da realização das horas extras. Outros fatores marcaram este período, como o avanço da competitividade no setor automobilístico, ou da introdução de tecnologias microeletrônicas voltadas para o autoatendimento (e o serviço *on-line*) e a disseminação da prática da terceirização de novas tecnologias no setor bancário que, conforme Alves (2002), levaram ao enxugamento da força de trabalho nessa esfera.

Entre os anos 1990-1993 (época de neoliberalismo “selvagem”), foram experimentados fracassos dos planos de estabilização, período, segundo Alves (2002) conhecido como Brasil Novo, que levaram o país a uma profunda recessão. Em 1992, Itamar Franco lançou o Plano Real, o qual proporcionou a redução da inflação no País e procurou sustentar-se nas facilidades da conjuntura financeira internacional.

Desde esse momento, teve-se uma recuperação do nível de atividade econômica, seguida no início do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), mesmo com as elevadas taxas de juros e sobrevalorização cambial. Foi nessa conjuntura que a reestruturação produtiva se intensificou, principalmente no setor industrial, implicando redução de mão de obra, realização de subcontrações de produtos e serviços, ampliação dos níveis de desempregos e

¹⁴ Dimensão que o toyotismo obteve nos anos 1980, quando o Brasil tinha indícios do surgimento de uma outra base material de produção capitalista, principalmente nas corporações industriais mais integradas à lógica do mercado mundial restrita e não sistemática. (ALVES, Giovani, 2002, p.79).

¹⁵ [...] a racionalização organizacional de *toda a empresa* segundo os dispositivos toyotistas, com programas de qualidade total, ênfase no envolvimento estimulado da força de trabalho, racionalização das linhas de produção, substituição de processos. Ao adotarmos a expressão “toyotismo sistêmico”, procuramos ressaltar o caráter ampliado (e totalizante) da modernização das grandes empresas na década de 1990. (ALVES, Giovani, 2002, p.75 e 76).

transformações das relações de trabalho em relações comerciais. Referidas mudanças, aliadas à não intervenção do Estado, levaram ao ajustamento do mercado para produções em menor escala por meio das pequenas e microempresas, ensejando um número expressivo de ocupações de baixa qualidade, além da erosão sobre os direitos trabalhistas.

Alves (2002) caracteriza o período entre 1991 e 1997 como de neoliberalismo claudicante (indeciso/duvidoso). Naquele momento, foi instalada uma hegemonia burguesa, iniciando-se o crescimento da economia brasileira. Reduzida a inflação, houve o crescimento das atividades de consumo, produção e emprego. Em 1995, contudo com a crise do México, o presidente do Brasil FHC proporcionou a desaceleração da economia e em 1996 o mercado normalizou-se. Já em 1997, com a crise dos países asiáticos, novamente a economia viveu períodos de incerteza. Com a abertura política comercial e sobrevalorização do câmbio, ocorreu um ciclo de falências, fusões e aquisições nas empresas brasileiras, levando a desnacionalização da economia nacional. Verificou-se que, durante os governos de Fernando Collor de Mello (Collor) e FHC, foram observadas estratégias de racionalização. No setor industrial, verificou-se a desmontagem de cadeias produtivas inteiras pela inexistência de condições iguais de competitividade.

Com o crescimento econômico nos anos 1994-1995, ampliaram-se as taxas de desemprego e as ocupações no setor terciário. Assim, o espaço vazio deixado pela ausência de uma intervenção estatal foi preenchido pelas privatizações, desencadeando transformações das regras sociais, e o mercado passou a definir os novos preceitos de contratação trabalhista.

Na década de 1990, observou-se diminuição das oportunidades de emprego assalariado com carteira assinada com relação aos trabalhadores mais jovens. A precarização foi confirmada com a proporção crescente dos trabalhadores sem carteira em determinadas ocupações. Houve um crescimento exacerbado de subcontratações e terceirizações e a disseminação de cooperativas de trabalho- fatores que levaram ao crescimento da informalização dos anos 1990.

O que ocorre no Brasil dos anos 1990 é a expressão particular-concreta de uma ofensiva mundial do capital financeiro, de cunho político (e ideológico), que visa a degradar a base institucional de exploração da força de trabalho nos polos mais organizados da classe trabalhadora [...] (ALVES, 2002, p. 91).

Os contratos de trabalho passaram a ser organizados por empresas e não mais de maneira coletiva por meio dos sindicatos, debilitando a capacidade de resistências das classes e limitando a ação dos sindicatos. Esse período, portanto, foi marcado por um ambiente de

abertura comercial e de recessão econômica, deixando um vazio na organização do mundo do trabalho.

Na verdade, a implicação contratual descentralizada, por empresa, tende a debilitar a capacidade de resistência de classe e limitar a ação sindical a um campo econômico-corporativo. Diante da voracidade da reestruturação capitalista, o fato tende a tornar-se lei [...] A “velha” CLT tende a tornar-se um anacronismo jurídico. A lógica jurídica, subsumindo-se meramente à lógica do capital [...] (ALVES, 2002, p. 91).

No período de 1997 a 2000, aconteceu a crise estrutural da Argentina, situando o projeto de integração do Cone Sul num compasso de espera. Viviam-se exigências de integração continental. Foi, então, que a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) ganhou papel importante na expansão dos mercados, mesmo diante das crises, representando o momento mais desenvolvido da lógica da mundialização do capital e da defesa pela razão competitiva. A acumulação industrial foi acontecendo em um processo de superexploração da força de trabalho, permitindo ao Brasil alinhar-se às grandes potências industriais.

A opção do Brasil por medidas competitivas levou a uma diminuição das ocupações, redução de empregos e elevação das terceirizações, promovendo uma desestruturação do mercado de trabalho e a diminuição dos empregos formais.

[...] a reestruturação produtiva e a degradação implícita adotada pelo governo nos anos 90, a negociação coletiva nos setores dinâmicos urbanos, acompanhando a tendência mundial, tendeu a fragmentar-se por empresa. A contratação ilegal de mão-de-obra passou a ser uma prática mais frequente em todos os setores da economia [...] (CACCIAMALI, 1999, p. 221).

A autora supramencionada expressa que os ajustamentos do mercado têm como foco tornar a economia mais competitiva, levando o Estado a priorizar a mediação de conflitos entre capital e trabalho, relegando as negociações coletivas trabalhistas a segundo plano. Para Alves (2002), a lógica do toyotismo proporcionou o controle da subjetividade da força de trabalho, visando a camuflar os processos traumáticos, buscando dar características “não traumáticas”. A ideia não era apenas reduzir custos, mas criar um campo para que a força de trabalho buscasse apreender novas habilidades cognitivas e adquirir outras competências.

[...] foi disseminada a ideia de uma ilusória necessidade, cada vez maior, por parte dos empresários de força de trabalho com maiores requisitos de qualificação, para atender às exigências dos novos padrões produtivos, haja vista que não haveria oferta de força de trabalho com o perfil ideal, pois a população trabalhadora no país apresentaria baixo nível de escolaridade e qualificação. (SALES e DIAS, 2012, p.66).

Em virtude de elevados números de força de trabalho sobrando, elegeram-se como critérios para novas contratações ter-se os maiores níveis de escolaridade, embora os cargos a

serem ocupados não exigissem maior nível de qualificação. Isto, na verdade, foi também utilizado como discurso do capital, situação ainda bem presente na atualidade.

É importante, ainda, evidenciar o fato de que o desemprego é funcional ao sistema capitalista, pois amplia sua mobilidade de definir as regras do mercado, que, no Brasil dos anos 1990, passam a ser geridas pela informalização e desregulamentação das condições de trabalho.

Instalava-se, naquele contexto, a lógica da pedagogia empresarial, articulada ao conceito de empregabilidade¹⁶, que se relacionava às novas habilidades cognitivas e comportamentais. O intuito era disseminar a nova racionalidade da produção, com o fim principal de capturar a subjetividade do trabalho e não apenas a consciência de classe. O discurso produtivista ocultava o real sentido da ideologia toyotista, que era precarizar o mundo do trabalho, exigindo uma disposição mais enérgica dos operários.

Em 2000, a economia brasileira retomou um pequeno crescimento, puxado pela redução das taxas de juros, promovendo melhoria relativa do emprego nas regiões industrializadas; contudo, a redução da taxa de desemprego veio acompanhada da queda da renda mínima dos trabalhadores.

A nova fase do capitalismo para os países subdesenvolvidos representou um desastre, pois sucateou sua capacidade produtiva. E o enfraquecimento do Estado acentuou-se ainda mais com as políticas de ajuste neoliberais, com origens nas quais os governos procuraram reforçar o papel da economia brasileira na divisão internacional do trabalho.

Com a pouca modernização das indústrias brasileiras, permaneceu-se utilizando as técnicas de trabalho convencionais, não exigindo dos trabalhadores uma formação mais ampla, sendo-lhes oferecidos cursos de curta duração. As indústrias demonstraram pouca capacidade de inovação, o que foi melhor percebido nos novos setores e áreas implantados, mas, de maneira geral, observou-se um baixo grau de capacitação tecnológica e notou-se baixa participação das atividades de inovação no ajuntamento do valor e dissociação entre inovação e produção, conservando-se os processos intensivos de mão de obra.

Para Carvalho e Schmitz (1999), a difusão da automação programável é lenta no Brasil, pois a mão de obra no País é barata e não valeria a pena substituí-la totalmente por máquinas; e, também, pela inexistência de sindicatos mais fortes, não se conseguiria interferir tão diretamente nas relações trabalhistas, ademais do custo com automação no Brasil ser muito alto, em virtude da concorrência internacional.

¹⁶ Relacionada na contemporaneidade às novas habilidades cognitivas e comportamentais necessárias para a nova produção capitalista (ALVES, 2002).

Os autores retromencionados acreditam que o uso seletivo das tecnologias ainda deva durar muito tempo no País, não confiam em que se viva uma transição. As novas linhas abolem as operações que demandam maior esforço físico e integram a maioria das tarefas em sistemas de transferência controlados eletronicamente. Vale ressaltar que essas tarefas devem ser executadas no ritmo em que trabalham as máquinas, sendo necessária uma intensificação da força de trabalho, podendo ser chamada de “linha de montagem fordista automatizada”.

A inclusão do Brasil na mundialização do capital aconteceu de maneira subalterna, em virtude de ir se adequando às situações, e a escolha do País por uma perspectiva híbrida dos modelos de produção advém de decisões gerenciais pautadas na situação das relações trabalhistas e da intensiva mentalidade taylorista/fordista dos engenheiros brasileiros. Pode-se concluir que o fordismo se fortaleceu mesmo no desenvolvimento da automação e que para a indústria brasileira ele ainda é o modelo de produção mais eficiente e mesmo em centros mundiais, continua sendo reforçado.

Com sucedâneo em todas as análises, concorda-se significativamente, com Alves (2002), para quem o fato merecedor de destaque destes períodos mencionados é a linha contínua de degradação do mundo do trabalho. As políticas neoliberais e o complexo de reestruturação produtiva conseguiram alterar a dinâmica da sociabilidade do trabalho no Brasil, tanto no que se refere à organização do trabalho (sentido objetivo) quanto ao plano de consciência de classe (sentido subjetivo).

Para o autor, o toyotismo levou à captura da subjetividade da força de trabalho e aprofundou ainda mais o contraste entre uma sociabilidade irracional exacerbada e uma produção capitalista mais racionalizada. Desta feita, é preciso pensar mecanismos de ruptura com esta lógica, e, como estratégias, tem-se as possibilidades de realização de pesquisas nos chãos de fábrica e nos espaços institucionais de educação, onde estão os trabalhadores ou pessoas sendo formadas para o trabalho. Nesta investigação, optou-se por um espaço educacional - o IFCE.

As reflexões também precisam perpassar a discussão da qualidade do emprego no Brasil, não devendo ficar apenas no campo da avaliação das quantidades, pois muitos trabalhadores sujeitam-se a qualquer tipo de trabalho pelo medo do desemprego. A análise da qualidade do emprego deve permear alguns pontos importantes, como renda, benefícios, proteção social, risco de acidentes e intensidade do trabalho, dentre outros.

Vale lembrar que as questões relativas à qualidade de emprego são bem mais difíceis de medir e, no Brasil, os desafios são ainda maiores, porque as pesquisas expressam amostras apenas das principais áreas metropolitanas. Evidencia-se o fato de que análises comparativas e

mais aprofundadas de determinados períodos são difíceis, em virtude de mudanças na metodologia de pesquisas institucionais.

Para Tumolo (2011), somente quando as empresas brasileiras adotarem estratégias de acumulação do conhecimento tecnológico, é que os processos de trabalho de fato se modificarão e haverá maior exigência de trabalhadores escolarizados. Desta feita, pode-se concluir que a reestruturação do setor produtivo e de serviços, nos âmbitos internacionais e no Brasil, em particular, influencia sobretudo a relação trabalho e educação (sobre o que se tratará no item seguinte), restringindo o acesso dos países latino-americanos, em geral, e do Brasil em particular, ao conhecimento e às tecnologias “de ponta”, pois, como se sabe, no Brasil, ainda se convive com formas tayloristas, fordistas e pós-fordistas de organização do processo produtivo e da gestão da força de trabalho.

A compreensão sobre a razão contemporânea da relação trabalho e educação, neste trabalho, remonta, em especial, à crise do capital dos anos 1990 e às formas de atuação histórica do Estado nesse período.

2.3 Reestruturação Produtiva, Trabalho e Educação no Brasil.

As teses sobre o surgimento de uma sociedade pós-industrial, sem classes, são veiculadas pelos organismos internacionais com vistas à difusão de seus interesses. A escola passa a ser responsabilizada pela solução dos problemas sociais. Assim, em 1990 a questão educacional passou a fazer parte permanente do Conselho de Relações de Trabalho e Desenvolvimento Social.

A reestruturação produtiva é imbuída na lógica em defesa da qualidade total da produção, causando grande impacto na divisão do trabalho nas empresas e na aplicabilidade das ações educacionais. A qualificação dos trabalhadores é oferecida nas escolas como respostas às demandas do capitalismo e o trabalho é gerenciado independentemente da vontade do trabalhador

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção [...] (FRIGOTTO, 2010, p.156).

O mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo experimenta uma múltipla processualidade imbuída da diminuição da classe operária industrial tradicional, pela

ampliação no assalariamento do setor de serviços, pela incorporação da força de trabalho feminina, intensificação da subproletarização e expansão do desemprego estrutural. Essa processualidade é contraditória, pois, à medida que reduz o operariado fabril, aumenta o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços, ademais dessa heterogeneização fragmentar a classe trabalhadora.

Outras metamorfoses podem ser percebidas com essa processualidade como o intenso assalariamento dos setores médios e a expansão do setor de serviços. “[...] paralelamente à redução quantitativa do operariado industrial tradicional dá-se uma alteração qualitativa na forma de ser do trabalho, que de um lado impulsiona para uma maior qualificação do trabalho e, de outro, para uma maior desqualificação [...]”. (ANTUNES, 2010, p.53). É a tal qualificação desqualificante da qual fala Arrais Neto e que Antunes considera como fenômeno contraditório.

Nessas transformações, o pilar da produção não é o trabalho executado pelo homem, tampouco é tempo gasto na produção, mas a apropriação de sua força produtiva geral, valendo ressaltar, entretanto, que o trabalho não foi eliminado em meio a essas mudanças. Na verdade, ocorreu a intelectualização de uma pequena parcela da classe trabalhadora, e o trabalhador já não transforma diretamente os objetos. Daí Antunes (2010) considerar a criação dos “trabalhadores multifuncionais” um ataque ao saber profissional dos operários qualificados.

A transição do fordismo para a acumulação flexível foi caracterizado por Harvey (2012) pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, perdendo o trabalho o caráter vertical que tinha no fordismo, tornando-se horizontal para ser realizado por uma equipe. Aconteceu, pois, uma intensificação do trabalho, porquanto o trabalhador, então, gastava mais tempo em suas tarefas e novas técnicas de trabalho se mesclavam às técnicas tradicionais da organização do modelo taylorista/ fordista.

Na perspectiva de Cardozo (2009), a transição do fordismo para a acumulação flexível é contínua e descontínua e provoca a precarização do trabalho (aumento da jornada de trabalho e rebaixamento dos salários), ou seja, amplia-se a flexibilização das relações de trabalho, ademais de facilitar a manipulação com o trabalhador para uma aceitação pacífica das mudanças estabelecidas.

Antunes (2010) lembra que esse fenômeno não impacta o fim do trabalho, pois o capital é incapaz de realizar a autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode até diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. O trabalho, como atividade humana, transforma matérias naturais em produtos que atendem às suas necessidades. Rompe com as atividades que atendem as necessidades de sobrevivência generalizadas entre espécies animais. Esta

ruptura deu-se porque o trabalho não se realiza com uma atuação imediata sobre a matéria natural, pois exige instrumentos para sua materialização, bem como porque, para realização do trabalho, nesses termos, fazem-se necessários habilidades e conhecimentos específicos, ademais que para sua realização são solicitadas formas de atendimentos diversificadas.

Como se vê, as características do trabalho são diferentes das atividades determinadas pela natureza, configurando-se como um tipo novo de atividade, pois, ao contrário das atividades naturais, o trabalho efetiva-se na relação entre sujeito e objeto, sendo imprescindíveis nessa relação, o conhecimento sobre a natureza e a coordenação múltipla necessária ao sujeito.

Em razão da nova realidade das condições de trabalho, Bruno (2009) aponta quatro segmentos importantes, sujeitos a mecanismos de valorização e desvalorização da capacidade de produção dos trabalhadores: trabalhadores com qualificações complexas e estratégicas (neste os capitalistas beneficiam-se dessa conjugação duplamente, usando uma força de trabalho desvalorizada com capacidade de realizar trabalho mais complexos); trabalhadores em regime de tempo integral com habilidades facilmente encontráveis e pouco especializadas; trabalhadores com qualificações pouco valorizadas no mercado de trabalho em regime de tempo parcial (eventuais e subcontratados) e os desempregados. Assim, houve um paulatino impulsionamento de transferência da educação da esfera dos direitos para a esfera do mercado.

O caráter coletivo do trabalho é o que o denomina de social, e esse ser social constitui-se na medida em que o sujeito transforma a natureza e na proporção na qual essa transformação se efetiva materialmente. Assim, é com o trabalho que a sociedade se organiza como tal. O surgimento do ser social resulta de um processo mensurável numa escala de milhares de anos. “[...] mediante o trabalho, os homens produziram-se a si mesmos (isto é autoproduziram-se como resultado de sua própria atividade) [...]” (NETTO, 2009, p.37). O ser social só pode ser identificado como ser do homem, o qual só existe como homem em sociedade, revelando-se como uma estrutura fruto da autoatividade dos homens, mas aberta a outras possibilidades.

Para compreender-se todas essas complexidades, precisa-se considerar o enriquecimento do ser social e entender que, quanto mais rica é uma sociedade, maiores são as exigências para a socialização de seus membros, e que a incorporação das objetivações do ser social são expressas desigualmente para os homens singulares.

[...] Somente numa sociedade que supere a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais pode-se pensar que todas as

possibilidades do desenvolvimento do ser social se tornem acessíveis a todos os homens [...]. (NETTO, 2009 p. 46).

Na década de 1990, essa contradição acentuou-se ainda mais, quando a burguesia, dita revolucionária, proclamou a escola universal, gratuita, quando no mesmo momento os teóricos da Economia Política afirmavam que a escola era totalmente dispensável para os trabalhadores, sendo a instrução escolar tempo roubado à produção, embora outros tenham percebido que a instrução escolar estivesse relacionada à tendência modernizadora de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo em que a escola é desvalorizada, é hipertrofiada, pois é nela situada uma série de atividades que a descaracterizam, parecendo que a escola cuida de tudo, menos de ensinar. Essas contradições, lembra Saviani (1994), são inerentes ao processo em que se origina a escola, da divisão da sociedade em classes. E esta contradição entre as classes é que marca a questão educacional e o papel da escola, erigindo-se uma escola para as elites destinada a uma formação intelectual e uma escola para as massas, limitadas a ofertar educação básica ou habilitações profissionais específicas.

As novas exigências de qualificação e a participação dos trabalhadores na garantia da melhor produção para os empresários são imperativos à acumulação capitalista. E, contraditoriamente, se apresentam para os trabalhadores como uma oportunidade de novas opções, como um desafio a ser enfrentado. Assim, aparentemente, parece haver um consenso entre os interesses dos trabalhadores e dos empresários, mas, na verdade, são antagônicos em sua essência.

A educação dos trabalhadores exigida pelo capital deve ser compreendida no âmago do desenvolvimento do capitalismo, pois faz parte do interesse dos capitalistas e trabalhadores. Para os primeiros, a educação é um mecanismo que ajuda a difundir padrões de comportamento que predisponham o trabalhador a aceitar as mudanças na capacidade de trabalho. Para os segundos, a luta pela educação dá-se na reivindicação de sua expansão e democratização. Logo, é necessário compreender a lógica que preside a evolução da sociedade capitalista para entender as determinações erigidas desde então.

O fato é que, por trás do discurso empresarial da necessidade de uma nova qualificação e de uma revalorização da formação, havia interesses muito delimitados. Desde os anos 1940 que a política de formação profissional e técnica era vinculada à perspectiva de adestramento. Em 1940, o ensino secundário e técnico-profissional foi orientado por meio das leis orgânicas para atender as demandas empresariais para as quais os trabalhadores se adaptariam.

Com o projeto industrialista de desenvolvimento do Brasil, instituído pelo Estado Novo (1937-1945), foi colocada como estratégia para a formação do trabalhador a formação dos operários em escolas, tornando estas um ambiente fabril, para o qual foi deslocada a escola profissional.

Com a Lei Orgânica de 1942, foi possível a composição das duas perspectivas, sendo mantido o curso básico fora da produção (na escola profissional por excelência) e, em paralelo, era admitida a aprendizagem industrial dos operários menores de idade, por intermédio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI que, segundo Shiroma (2011), foi criado pelo governo para que o ensino industrial pudesse consolidar-se, expondo a incapacidade governamental em prover a formação profissional em larga escala. Em 1948, porém, o sistema já não mais aceitou continuar assumindo o papel do Estado de também fazer a educação geral de base e foi investir no ensino técnico apenas, pois, obviamente, lhe daria mais retornos financeiros.

Nesse contexto, a indústria sofria com a ausência de capital e mão de obra especializada e, nesse momento, apareceram no Brasil as indústrias subsidiárias estrangeiras, as quais se multiplicaram no País logo após a Primeira Grande Guerra e assumiram papel decisivo no desenvolvimento da indústria. Essa ausência de mão de obra impeliu o Estado a pensar estratégias de formação técnica para as classes trabalhadoras.

No início da década de 1960, o País experimentava uma sociedade em crescente desenvolvimento da industrialização, situando a educação em descompasso relativamente a esta situação. Segundo Ciavatta e Ramos (2012), entre 1961-1964, se desdobrou o Plano Nacional de Alfabetização, inspirado em Paulo Freire, e, naquele momento, houve uma disputa privatista pelos recursos e o pleito de fortalecimento da educação católica numa discussão público-privada e na organização do Movimento em Defesa da Educação Pública. Em 1964, a educação já estava sendo planejada por economistas, de modo a garantir o controle político e ideológico sob todos os níveis, conforme determinações do golpe militar. Nesse ínterim, o ensino secundário deveria responder às demandas de produção do capitalismo.

Em meados de 1970, o País vivia uma crise econômica articulada a uma crise do capitalismo internacional. As questões sociais, nessa ocasião, foram tratadas como políticas compensatórias, sendo ensejados no Brasil programas de formação de força de trabalho, já que a lógica era se preparar para o progresso do setor urbano-industrial. Isto seguramente implicou mudanças na estrutura educacional, resultando na criação da Lei nº 5.692/1971 que garantia a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, visando a atender às

demandas por técnicos e conter a pressão sobre o ensino superior, questão não aceita pelos alunos, pais e empresários do ensino, pois visava a criar condições para formar mão de obra qualificada para escalões mais altos da Administração Pública e da indústria, a fim de favorecer a modernização pretendida.

Desta feita, o ensino de 2º grau perdeu seu caráter propedêutico com vistas a possibilitar ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades, qualificar para o trabalho e preparar para a cidadania. Para Shiroma (2011), foi a profissionalização descuidada e indiscriminada, pois não havia um bom preparo dos cursos para atender ao mercado. A profissionalização compulsória propiciou, assim, um agravamento na desqualificação do trabalho escolar, inaugurando a época dos pareceres e diretrizes que cumpriam o papel de organizar o funcionamento do ensino.

Consoante Cunha (2000), não era mais viável unir o currículo do ensino acadêmico com o do profissional. Na recomposição da dualidade da educação, a proposição dos consultores do MEC foi rejeitar o ensino propedêutico em proveito de cursos secundários voltados a determinadas áreas (comerciais, artísticas, biológicas e industriais, dentre outras), livrando o ensino de segundo grau da única finalidade para o exame vestibular.

Indicaram, também, a realização do “divórcio amigável” entre o ensino acadêmico e o profissional e o desenvolvimento de um sistema de créditos para o ensino. Ademais da defesa pela lógica dos currículos acadêmicos aplicados, visando ao desenvolvimento intelectual, o domínio da competência técnica e a busca da excelência e orientação para as escolas técnicas industriais desenvolverem formação técnica em cursos simultâneos ou posteriores ao ensino secundário, o que já preconizava o projeto de Lei nº 1.603/96.

As ações ora referidas não minimizaram os índices de pobreza no Brasil, mas o Banco Mundial continuou determinando medidas para garantir consensos e a coesão social, evitando o enfurecimento da população. Portanto, a função educativa assumiu um papel basilar. Vale recordar de que, na década de 1980, instituições como o Banco Mundial aplicavam recursos no ensino profissionalizante e nos últimos anos investiu recursos em formação básica para países periféricos.

Como já mencionado, a década de 1980 veio marcada por mudanças no mundo do trabalho e início de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o movimento de reformas na educação brasileira, as quais mantiveram estreita relação com movimentos que aconteciam em âmbito internacional. Em outros, países, também, incidiam reformas curriculares, como na Espanha, Inglaterra, País de Gales, voltadas para uma formação por competências.

O progresso técnico veio, então, demarcado pela lógica privada da exclusão e difusão do desemprego estrutural. O apelo à “valorização do trabalhador” é enfatizado por organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) desde meados dos anos 1970; e vários países buscaram ajustar os seus sistemas educativos à utilização de estratégias empresariais.

Todos esses fatores produziram adoções de medidas piramidais no campo educativo, fazendo ressurgir os cursos tecnológicos, prolongando-se o percurso formativo dos estudantes, de modo a inibir a pressão por vagas no mercado de trabalho, ficando a responsabilidade pela educação cada vez mais transferida do Estado ao próprio discente.

Impõe-se ressaltar a existência do movimento de alguns teóricos vislumbrando outras perspectivas para a educação e questionando os modelos implantados, incentivando o surgimento de outras propostas. Assim, em 1982, foi instituída a Lei nº 7.044, que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. “[...] Pode-se dizer, então, que a partir desta Lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade [...]” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 9).

Em 1988, foi apresentado o projeto de outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pelo Dep. Octávio Elísio, interrompido pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, o qual se tornou a Lei nº 9.394/96 que em seu art. 36 e parágrafo 2º, demarcava o que restou do seu projeto original sobre a possibilidade de no ensino médio, quando atendida à formação geral do educando, prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Outro fato foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996, que alterou o art. 208 da Constituição Federal, retirando o caráter obrigatório de realização do ensino médio, deixando um vazio entre o ensino fundamental e o ensino superior.

Por conseguinte, as políticas educacionais, no decurso de 1980 a 1990, exibiram caráter seletivo, focalista, não vislumbrando a universalização e coadunando-se à lógica do atual modelo de desenvolvimento pautado no princípio da flexibilidade, embora o discurso fosse pela universalização do ensino fundamental, enquanto se continuava a observar as altas taxas de repetência e evasão.

A política educacional vigente, a partir dos últimos anos da década de 1990, expressa, portanto, o entrelaçamento de mudanças e permanência em relação às diretrizes postuladas no projeto de desenvolvimento que apostou na incisiva participação do Estado como agente propulsor do crescimento econômico. (OLIVEIRA, 2006, p. 184).

Assim, a década de 1990 trouxe um desfecho dos acontecimentos das décadas de 1970 e 1980, direcionando as propostas educacionais para ações de permanência na escola,

profissionalização na educação, democratização na gestão e para a busca de privilegiar todos os níveis de ensino. Estes assuntos orientaram as diretrizes da LDB de 1996, a qual, segundo Shiroma (2011), tem como norte o século XXI, visando responder às exigências do mundo moderno.

O fato é que a última LDB não causou ao Estado obrigação de expressar mudanças substantivas na educação, mostrando-se como compilação de temas que vinham sendo discutidos, fazendo os consensos e acordos necessários para responder às novas demandas do mundo globalizado e às exigências de entidades internacionais, incluindo instituições financeiras, as quais, por sua vez, passavam a deliberar sobre as estratégias de alteração na educação, tendo como foco formar trabalhadores adaptáveis às demandas do mercado e garantir o consenso do projeto internacional, direcionado pelo relatório Delors¹⁷, produzido para dar respostas às situações de exclusão social, continuando a concepção salvacionista de educação.

Para Sales (2006), a adoção de novos padrões de produção industrial no Brasil impôs a necessidade de reformas no âmbito da educação profissional. “[...] coube ao governo FHC [...] elaborar um conjunto de instrumentos legais que dessem suporte à reforma do ensino profissional, agregando a ela as diretrizes da política mais ampla (macroeconômica desse governo) [...]”. (SALES, 2006, p. 97). Foi, então, neste governo que os planos para a educação profissional se adequaram às regras das determinações internacionais.

Consoante Ciavatta e Ramos (2012), no governo FHC, nas diretrizes para o ensino médio e educação profissional de nível técnico, foram introduzidos discursos explícitos de como deveria ser conduzida a ação educacional nas escolas. Inicia-se, nesse governo, de acordo com as autoras, a “era das diretrizes”¹⁸, levando as reformas locais a seguirem orientações internacionais, enquanto a população ansiava por um sistema público de ensino. As organizações internacionais buscaram mediar (na verdade, se diria a camuflar), a situação da pobreza. As indicações feitas ao Brasil eram apenas ilusórias, pois se continuava com a concentração da riqueza, mantendo-se a ideologia conservadora e o envio de poucos recursos para educação no Brasil.

Na visão de Cardozo (2009), em paralelo à reestruturação produtiva conforme ao consenso de Washington, o Governo brasileiro, na década de 1990, iniciou reformas

¹⁷ Delors foi o coordenador da comissão internacional sobre educação para o século XXI, a qual, por meio de um relatório entre 1993-1996, visava a dar respostas a situação de exclusão social ao modo, obviamente, da mundialização do capital. (SHIROMA, 2011).

¹⁸ A era das diretrizes começa com o momento da LDB de 1996 e segue até o início do governo Dilma Rousseff (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

institucionais, lançando em 1995 o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual seguramente implicou sobre as determinações educacionais no País.

Como medidas propostas para o ajuste estrutural do Estado, houve o controle da inflação e a privatização de empresas estatais rentáveis. As privatizações foram sustentadas com recursos públicos do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES), à disposição dos grandes monopólios privados. No governo FHC, esse processo foi facilitado com as reformas e emendas constitucionais, permitindo abrir caminho para o capital externo e dando continuidade à desregulamentação estatal e às privatizações.

[...] a política neoliberal brasileira dos governos brasileiros rejuvenesce a Teoria do Capital Humano e amplia a vinculação do conhecimento ao desenvolvimento do capitalismo, propagando a defesa da produtividade e dos princípios da qualidade total. Assim, em nome da produtividade e da competitividade, propagam-se discursos governamentais, empresariais e sindicais que criticam o sistema educacional brasileiro [...] (CARDOZO, 2009, p. 97).

Desse modo, foram gestadas demandas de qualificações que atendessem as necessidades do mercado, aperfeiçoando-se o sistema de fabricação de consenso, o que levou o trabalhador a acreditar que o desemprego advém da desqualificação e da pouca escolarização e não das políticas econômicas e das tendências e contradições do capitalismo.

A educação foi, assim, expressa como requisito ao desenvolvimento econômico e social, devendo atender à esfera produtiva e à lógica do capital. A política educacional brasileira passou a ser regida pelas recomendações do Banco Mundial, além das influências da Comissão Econômica para América Latina e Caribe-CEPAL, do Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina - PREAL e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO.

Em 1990, os documentos da CEPAL propuseram uma adequação direta das ações educacionais com as demandas de produção para o mercado. Os documentos do PREAL também não se diferenciaram muito, deixando claro que o sistema educacional deveria estar em consonância com as necessidades da economia. Outra força não menos importante para esta afirmação foi o Relatório Delors (elaborado por solicitação da UNESCO), o qual deveria expressar as principais tensões e desafios a serem resolvidos no século XXI e propor um novo conceito de educação pautado em quatro premissas - *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver* - as quais foram incorporadas pelas reformas educacionais implantadas pelo Estado brasileiro.

Nesse itinerário da relação trabalho e educação, observou-se que a qualificação profissional nunca foi uma “benesse” para os trabalhadores. De fato, passou a ser uma

exigência para beneficiar os capitalistas. Desse modo, a ideia de partilha, de democracia salarial, tratada pelos defensores do regulacionismo, era apenas para manter o sistema funcionando e fazer o círculo do capitalismo expandir-se para zonas do interesse de seus defensores.

A gênese da formação profissional foi marcada por um caráter assistencialista, voltada para os desafortunados, afirmando aí uma posição classista “[...] é a partir da primeira república que institucionalmente a Educação Profissional marca a sua existência, embora o ensino de ofício, nos períodos colonial e monárquico, já represente o marco inicial da formação profissional no Brasil.” (MORES, 2006, p. 86).

A mundialização do capital¹⁹ (ou fenômeno da globalização) acarretou graves consequências sociais que afetaram a relação trabalho e educação na perspectiva da sociabilidade e emancipação dos homens, tornando a educação um instrumento de continuidade da lógica do capital. “[...] Essas transformações, por sua vez, engendram um novo quadro de divisão internacional do trabalho em que a educação seria a chave ao desenvolvimento econômico-social [...],” (ARRAIS NETO; CARDOSO, 2005a, p. 21), implicando modificações no mundo do trabalho e mudanças na formação profissional dos trabalhadores. “[...] o discurso empresarial e governamental comete à educação o trabalho de preparar os indivíduos para a empregabilidade, desenvolvendo as competências enfatizadas pelo mundo do trabalho [...]” (ARRAIS NETO; CARDOZO, 2006, p.169).

É predominante, na última década do século XX, o que Saviani (2010) considera neoescolanovismo e neotecnicismo, definidores de flexibilidade e qualidade total, sob uma lógica de satisfação voltada para os interesses privados, baseada nos preceitos da Teoria do Capital Humano, sendo o sujeito responsabilizado pela sua condição e chamado a colaborar com os rumos da sociedade, delineando-se a lógica da formação por competências.

Desde então, vê-se o empenho dos governos, alimentados, ainda, pelas deliberações internacionais em difundir a “Pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas, com o objetivo de formar indivíduos mais produtivos e gerar mais-valia. Daí a demanda pela difusão de uma educação profissional dissociada de uma formação integral. Afinal, a reforma da educação profissional no Brasil ocorrida em 1997 possibilitou o enfraquecimento do termo qualificação quando apreendido pelo conceito de competência, a qual confere mais atenção à pessoa do que ao posto de trabalho.

¹⁹ Alves (1999) caracteriza como mundialização as operações do capital, em sua forma industrial ou financeira. Tem como marco histórico mundial a recessão de 1974-1975 e, no Brasil, tem seu apogeu na década de 1990.

Como resultado desses discursos e deliberações, editou-se o Decreto nº 2.208/97, retomando a dualidade entre ensino médio e ensino técnico, possibilitando a adaptação do arcabouço jurídico-legal da educação brasileira ao discurso da nova pedagogia do capital, expressando como finalidades a garantia da transição entre a escola e o mundo do trabalho, a formação de profissionais com aptidões específicas, a qualificação, requalificação, reprofissionalização e habilitação para o nível técnico e tecnológico.

Na década de 1990, intensificou-se o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo. Com o Decreto, acima mencionado, e a Portaria Ministerial nº 646/97, teve-se a radicalização da separação entre ensino médio (chamado acadêmico) e ensino profissional (denominado na LDB de educação profissional), proibindo-se o ensino integrado, dividindo a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico e impossibilitando a articulação com o ensino de formação geral. Enquanto isso, a LDB de 1996 trazia perspectivas duais sobre o assunto e defendia o ensino médio sob uma concepção profissionalizante, focada no trabalho.

Logo, o Decreto em discussão fragilizou a tese de democratização do acesso à educação básica, pois o estudante teria que disputar duas matrículas num contexto de não universalização da oportunidade, difundindo-se a ideia de uma educação para a elite e outra para a classe trabalhadora. A reforma curricular proposta pelo referido decreto trouxe a fragmentação curricular e a redução na carga horária dos cursos, causando impactos na formação, que teria como foco a aproximação da escola com o setor produtivo, tornando a reforma da educação profissional no Brasil, de base tecnicista e instrumental, numa perspectiva aligeirada, lógica difundida ainda nos dias atuais.

Os novos referenciais de trabalho ensejam um novo perfil de trabalhador e, conseqüentemente, de educação/formação. E o ideário da qualidade total produzirá uma razão excludente. Por conseguinte, o enlace das determinações históricas por condições mais flexíveis na relação trabalho e educação será percebido no Decreto nº 5.154/ 2004, o qual se propõe reaver a base unitária do ensino médio sem impedir os dissensos e disputas teóricas circundantes à temática da educação profissional. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o conteúdo final do mencionado Decreto sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder, mas também aponta a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa. Os debates apontados tornam importante a realização de estudos empíricos em instituições educacionais, para observar e analisar como as demandas do capital interferem na formação dos educandos na atualidade.

A ideia de educação profissional neste trabalho toma por base o processo socio-histórico definidor das exigências da qualificação dos trabalhadores, a fim de que se mantenham aptos a ingressar e permanecer no mercado de trabalho. Como se pode observar das análises dos itens anteriores, foram demandas de mercado e deliberações internacionais as peças determinantes nos direcionamentos da educação no Brasil. E a educação profissional, seguramente, recebeu todas as influências desse contexto, geradoras dos condicionantes educacionais na atualidade.

De acordo com Hirata (1994), o novo conceito de produção exige uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas no modo de produção taylorista e bem próxima do modelo de produção das empresas japonesas. Essa qualificação tácita (social ou informal) tornou-se necessária para implantação de outras tecnologias. Esta tese levou a uma superação ao paradigma da polarização das qualificações²⁰ dominante desde os anos 1970 e à emergência do modelo de competência (expressão procedente do discurso empresarial, sendo reforçado por economistas e sociólogos em França).

A autora retromencionada considera a dicção ainda bastante imprecisa quando comparada ao conceito de qualificação, sendo marcada, política e ideologicamente, pela sua origem, estando ausente a ideia de relação social que acompanha o conceito de qualificação social; tornando, assim, este estudo importante para continuar a reflexão sobre esse processo, sendo necessário dar seguimento a este debate, bem como reaver os significados socio-historicamente.

Verifica-se que o problema das relações entre trabalho e educação é abordado de maneiras diferentes, constituindo-se dominante a compreensão que situa a educação no âmbito do não trabalho, dando um caráter improdutivo à educação e tornando-a um bem de consumo. Com isso, o entendimento sobre qualificação profissional aufere a conotação dualista sob a perspectiva qualificante e desqualificante. “Em nosso entendimento a qualificação é uma elaboração coletiva que possui uma conotação sociocultural e histórica. É uma dialética que envolve elementos qualificantes e desqualificantes sempre articulados ao trabalho” (ARRAIS NETO, 2005a, p.165). Como viés desqualificante, encontra-se a noção de qualificação atrelada à ideia de competência, a qual tem como foco o treinamento profissional com vistas ao desenvolvimento de uma economia de elevada agregação.

²⁰ Segundo essa tese, a modernização tecnológica cria, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, um punhado de trabalhadores superqualificados.

No contexto de modernizações, a escola tem a função de manter e reproduzir as relações imanentes ao capital, prejudicando o debate da qualificação, que se atrela às necessidades do projeto burguês.

Nesse sentido, as noções de formação e qualificação devem ser compreendidas no desenvolvimento do capitalismo, e na sua contradição básica: de um lado a luta da burguesia para que o trabalho seja somente abstrato, de outro, os trabalhadores lutando para que o ato de trabalhar não constitua apenas repetição-reprodução, mas envolva a possibilidade de uma apropriação, criadora na relação sujeito-objeto (LIMA, 2003, p.65).

Os críticos do capitalismo também buscaram discutir a ideia de qualificação e, de acordo com Manfredi (1998), a ideia de qualificação é formulada tomando por base o trabalho como eixo que articula a noção de qualificação/desqualificação, em alguns momentos apresentando a positividade e em outros a negatividade. Como negatividade do processo de trabalho capitalista, destaca-se a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. A autora argumenta que em todo e qualquer trabalho existem as conceptuações e as rotinizações. Outro caráter negativo reside no controle e disciplina impostos aos trabalhadores e essenciais ao capitalismo.

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 “poligniçã” (FRIGOTTO, 2010, p. 166).

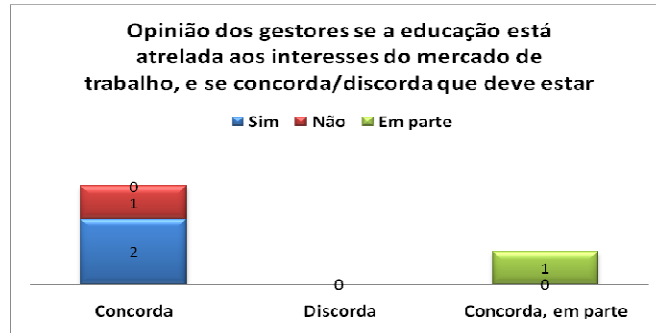
O caráter desqualificante é inerente ao processo de trabalho capitalista, pois este almeja ter força de trabalho barata e facilmente substituível. Essa desqualificação acontece sob três aspectos: substituição do artesão pelo operador de máquinas; divisão de funções específicas no trabalho e fragmentação dos postos de trabalhos.

No que concerne à dimensão da positividade, está presente a concepção de trabalho como atividade de humanização, em que o homem age sobre a natureza, transforma a ordem natural em ordem social. Trabalho constitui-se como uma relação dialética entre sujeito/objeto em que se envolve a possibilidade de apropriação criadora. Nessa perspectiva, os trabalhadores se fazem e se qualificam no e a partir do trabalho.

Assim, constata-se a noção polissêmica de educação na qual a qualificação é tida como preparação para o mercado de trabalho como processo de qualificação, e (des) qualificação, entendidas desde situações concretas de trabalho, sendo percebida como real e operacional. A concepção de qualificação inscrita sob um viés tecnicista nos últimos dez anos (1988-1998) é subsumida pelo modelo da competência.

No *locus* particular de investigação (o IFCE), vê-se que 50% (dois gestores) apontam que a educação está atrelada ao mercado de trabalho, dos quais dois concordam que esteja, um não concorda e outro concorda apenas em parte.

Gráfico 10 – Opinião dos gestores se a educação está atrelada aos interesses do mercado



Fonte: elaboração própria, 2013

Um dos entrevistados enfatizou a importância dessa ligação. “Olha, há uma controvérsia nessa história dessa percepção de que a formação não se atrela ao mercado de trabalho, mas você é formada para quê minha filha? Eu num formei meu filho [...] para ele ficar lá em casa não [...]” (E.G. VIOLETA em 02/10/2013).

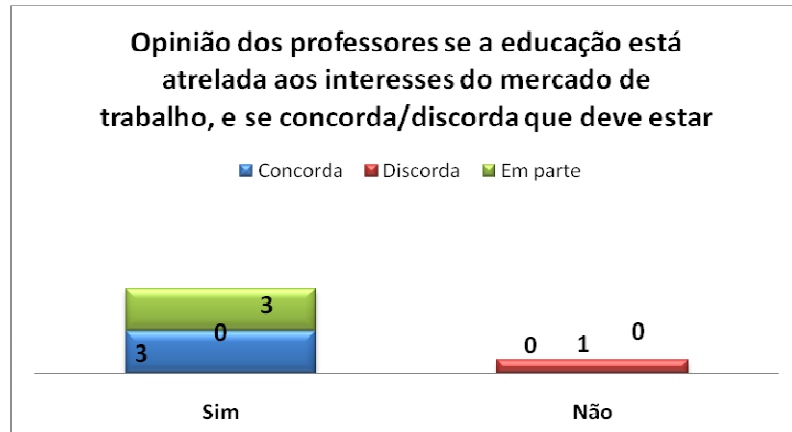
O mesmo gestor chama a atenção, entretanto, para o fato de que não se pode deixar de levar em consideração a formação crítica dos educandos, de que eles não fiquem totalmente subjugados ao mercado em detrimento de “tua saúde, de tua vida, saúde mental e saúde física, em detrimento de tua família, em detrimento de ser explorado enquanto pessoa”. O fato é que isso acaba sendo contraditório, pois se sabe que o mercado segue os ditames do capital e este, como visto é posto para explorar o trabalhador e, diante da exploração, é difícil pensar em qualidade de vida. Há também opiniões de que o Instituto supera as expectativas do mercado, mas este desconhece o potencial da instituição.

[...] a maioria das empresas não conhece o potencial do Instituto Federal do Ceará. Eu recebi uma visita há uns dois meses atrás do pessoal da OI e eles chegaram aqui querendo conhecer o laboratório [...] e ele ficou assustado aí eles falaram, agora ta explicado por que quê o aluno é tão bem informado. Então o mercado de uma forma geral espera menos do que o nosso aluno está capacitado para fazer. Por isso atende ao mercado, mas com sobras [...] (E.G. ROSA CASTANHA CHÁ em 11/11/2013)

Quanto à opinião dos professores sobre o mesmo assunto, viu-se que a maioria (71,42%) também assinala que a educação do ensino técnico integrado do IFCE está atrelada ao mercado de trabalho; destes, três concordam com isso, três concordam em parte, por

entenderem a necessidade de a instituição investir em outros aspectos que não apenas responder as demandas do mercado, e outro discorda totalmente.

Gráfico 11– Opinião dos gestores se a educação está atrelada aos interesses do mercado



Fonte Elaboração própria, 2013

Hajam vistos os depoimentos sobre a formação atrelada ou não ao mercado, o de um professor chamou a atenção, indo além dos pressupostos de resposta, como o leitor pode verificar:

Primeira coisa que eu quero dizer, eu sou contra trabalhar para o mercado, não é que eu seja contra o mercado, não sou nenhum *black bloc* não, mas assim falando como administrador, talvez me considerem isso né, por que a gente vê muito o governo falando, nós temos que preparar os profissionais para o mercado. E o mercado exige isso, o mercado exige aquilo, aí eu digo para meus alunos: ó qualquer dia eu quero ser apresentado a esse cara, apertar a mão dele, dizer que eu não gosto dele, mas que ele me ajude pelo amor de Deus, por que tratam o mercado como se fosse uma pessoa, um Deus que você tem que trabalhar para ele, então, eu sou totalmente contra isso. (E.P. ROSA AZUL em 31/10/2013)

Esse depoimento foi o mais diferenciado, enquanto os demais levam a concluir-se que parte dos gestores, dos professores e dos estudantes do ensino médio integrado da instituição acreditam na necessidade de entrelaçamento empresa/escola de maneira bastante direta.

No próximo capítulo, cuidar-se-á de maneira mais minuciosa, sobre os condicionantes dessa formação alicerçada ao discurso do capital, dialogando sobre as interfaces das categorias qualificação e competência na formação dos estudantes, sujeitos desta investigação.

3 DISCURSO PEDAGÓGICO DO CAPITAL PARA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Há todo um velho mundo ainda por destruir e todo um novo mundo a construir. Mas nós conseguiremos, jovens amigos, não é verdade?
(Rosa Luxemburgo)

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho impactaram, como visto, na relação trabalho e educação, sendo então importante se entender a aplicabilidade dos discursos do capital na transição e/ou complementaridade da (des) qualificação para a competência.

Atentar-se-á, ainda, para as interfaces das categorias da (des) qualificação profissional ao modelo de competência(s) na formação dos finalistas de cursos técnicos integrados do IFCE, buscando-se entender como o discurso da(s) competência(s) se mostra na reforma da educação profissional no Brasil. Isso será feito nas discussões teóricas e direcionamentos das legislações de que tratam as reformas na educação profissional no Brasil.

3.1 A Constituição do Modelo da (s) Competência (s)

A valorização do conceito de competência acosta-se à busca de preparação para as diversas formas de trabalho precário, sendo contrária à percepção de trabalho defendida por Marx como condição da existência humana (ARRAIS NETO; CARDOZO, 2005b). Para esses autores, a categoria trabalho deve ser analisada pelo movimento contraditório de produção e reprodução da existência humana. Assim, esta categoria deve ser discutida em sua dupla dimensão, quais sejam: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade.

Para expressar o modelo pautado nas competências, é mister apreendê-lo numa conjuntura histórica, particularmente nos anos de 1970, marcado pelos redimensionamentos na qualificação profissional, como já discutido anteriormente. No contexto de profundas mudanças no mundo produtivo, há a consolidação de características tendenciais para a formação dos trabalhadores (flexibilização, polivalência, valorização do saber tácito), que no novo contexto conferem relevância sobre o saber formal.

O conceito de competência é associado ao de polivalência, méritos do processo de reestruturação produtiva, do qual se exige um profissional “completo” que responda às

necessidades do mercado e esteja condicionado a solucionar problemas. Enquanto isso, a qualificação é entendida como algo que prevê um saber específico.

A noção de competências atrela-se à autonomia do trabalhador, sendo este responsabilizado pelo sucesso ou insucesso do trabalho. Na concepção de competência, estão reunidos os saberes tácitos desses trabalhadores, articulados a esquemas mentais adaptados e flexíveis. Vislumbra-se, então, a ideia de que esta autonomia não comporta a liberdade do sujeito na elaboração do conhecimento. As necessidades são-lhe postas, exigindo rápida operacionalização, maleável às exigências do mercado, o qual determinará o perfil de um trabalhador competente e regulará o seu exercício profissional. Ressalta-se que a noção de competência recebe influências do funcionalismo, que

[...] não considera as determinações históricas e contraditórias do objeto do conhecimento que se propõe a explicar. A análise funcional aplica-se ao objeto como realidade dada; seus pressupostos não são questionados, mas somente o seu funcionamento, que deve ser mantido em perfeito equilíbrio. (RAMOS, 2002, p.416).

Esta compreensão direciona a educação para atender às exigências produtivas com o discurso de enfrentar a exclusão social e viabilizar a empregabilidade, perfilando-a para uma caracterização técnica, distante das reflexões sociais e políticas.

É primordial, nesse debate, recobrar a discussão traçada por Zarifian (autor-chave desta discussão) para não se apresentar uma visão estreita ou fechada desse processo. Três aspectos alimentam a definição multidimensional de competência trabalhada pelo autor: a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo; a inteligência prática e a faculdade de mobilizar atores em torno de uma situação. Não se pretende tecer um consenso completo sobre a querela, contudo, se almeja refletir os pontos de modo a não esquecer o entendimento sobre formação na perspectiva da integração dentro do ensino médio e das estratégias necessárias para alcançá-la.

Percebe-se haver várias controvérsias sobre a tese do autor retromencionado, mas não parece ter havido nenhum questionamento sobre a principal marca do modelo da competência, que é a atenção maior à pessoa do que sobre o posto de trabalho. As críticas direcionam-se mais às mudanças nos modelos produtivos e à substituição de um conceito, o de qualificação. Crê-se que a discussão não está em torno apenas da mudança de conceito, mas do deslocamento do posto de trabalho para o indivíduo, pois para Zarifian (2012) o problema não reside mais em ser contra ou a favor da lógica da competência e sim quais conteúdo e orientação direcionam-se a ela.

Em virtude de a noção de competências ser permeada por incertezas léxicas e controvérsias, vem a necessidade de ela ser apreendida por meio da evolução das tendências educativas e de pesquisas que a utilizem sob uma visão crítica, observando o fenômeno e não apenas o significado, sendo este o sentido encaminhado nesta investigação.

Partir-se-á do debate de Zarifian por este ter buscado enfatizar em suas obras sobre competência que sua discussão não se afina com o discurso neoliberal a que tece críticas, em alguns momentos. O autor explica sua definição com suporte em várias pesquisas e vivências na época em que toda discussão começou na França, deduzindo as consequências na relação entre competência, trabalho e organizações. Ratifica seu posicionamento contra as abordagens neoliberais dadas ao termo e considera importante analisar o contexto para apresentar propostas. Por isso, considerou-se este como necessário ao diálogo teórico, mesmo discordando dele em muitos aspectos, principalmente nas implicações do modelo da competência para a divisão social e técnica do trabalho.

O debate sobre a competência mantém íntima relação com as questões relativas às mutações ocorridas no mundo do trabalho. No século XVIII, com a emergência do capitalismo industrial foi perpetrado um golpe contra as duas formas de atividades dominantes até então, a camponesa e a artesanal, mas as transformações só foram bem concretizadas no final do século XIX.

A nova concepção de trabalho reunia características como a separação entre trabalho e trabalhador (o trabalho enquanto conjunto de operações elementares e o trabalhador como o conjunto de capacidades físicas que são compradas no mercado de trabalho); a instauração de fluxo como critério central da produção industrial (aqui o aumento da produtividade seria garantido com a aceleração da velocidade).

Os seres humanos passam a ser postos em concorrência com as máquinas, devendo trabalhar mais rápido e, portanto, quanto mais especializado, mais acelerado seria seu ritmo de atividades. A proposta era haver imobilização dos trabalhadores no espaço e no tempo (o operário era fixado em uma oficina e não podia se deslocar), devendo respeitar rigorosamente os horários, pois todos trabalhariam ao mesmo tempo.

Observa-se que o modelo da competência tem quatro grandes momentos na história. O primeiro refere-se aos anos 1970, relativo ao debate da autonomia, período em que foi feito o acordo de classificação da metalurgia, em que se definiu claramente que os empregos é que são classificáveis e não as pessoas. E, de acordo com Zarifian, na língua francesa, os qualificativos de autônomo e de responsável podem-se aplicar apenas a indivíduos; no

entanto, continuou-se com a oposição clássica: qualificação do indivíduo *versus* qualificação do posto de trabalho.

Pesquisas foram realizadas em 1975 para obterem-se resultados mais direcionados, verificando-se poucas modificações das classificações. O acordo legitimou transformações sensíveis na organização produtiva, no âmbito referente ao pós-maio de 1968, em que a competência foi tida como espaço de autonomia devolvido ao assalariado e como expressão de capacidades individuais.

No segundo momento, relativo a meados dos anos 1980 teve-se a opção de realizar a saída da crise econômica “pelo alto”²¹. A temática da competência destacou-se de maneira mais explícita, tendo como motivação as mudanças societárias e a pressão social, sendo acrescido ao tema o significado de delegar uma parte do poder de decisão às equipes de base.

Segundo Zarifian (2003), até hoje reina o debate contraditório: gestão das competências (para o pessoal dos Recursos Humanos-RH) em oposição à gestão pelas competências (para os operacionais). Afirma ainda que, embora todos saibam ser necessário sair do modelo do posto de trabalho, ainda não se sabe como o fazer.

O autor questiona veementemente o modelo da profissão que se cristaliza em regras estabilizadas, que se protegem do meio ambiente. Insiste na seriedade do modelo da competência que, se aplicado corretamente, não poderá ser utilizado sem particularizar as escolhas dos assalariados. Desse modo, não se pode chamar qualquer coisa de gestão de competências. No modelo do posto de trabalho, o assalariado limita-se a fazer o que está prescrito pela empresas.

[...] A automação suprime as tarefas correspondentes às profissões para substituí-las por procedimentos agregados mais rotineiros, funcionais, mal identificados, vividos como de execução menos nobre, mas que necessitam de competências que os trabalhadores menos qualificados não dispõem. Isto contribui para gerar uma grande diferença entre a competência real exigida e o valor social reconhecido ao trabalho. (PAIVA, 1998, p.35).

O terceiro momento refere-se à primeira metade dos anos 1990, considerado como de racionalização. Nesse âmbito, em virtude da reorganização profunda na lógica da “governança”²² das grandes empresas, as inovações organizacionais foram deixadas em segundo plano, pois a prioridade era a redução de custos e o aumento da rentabilidade.

²¹ Colocar uma alta na qualidade dos produtos, personalizar a relação com clientes, “complexificar” o desempenho: custo, qualidade, flexibilidade, prazo e inovação. Considerar todo o interesse e desempenho o mais perto possível do mercado (ZARIFIAN, 2003).

²² Segundo Zarifian (2003), as gerências dos grandes escritórios precisaram deixar de lado a priorização das inovações organizacionais e ater-se aos planos de redução de custos e aumento da rentabilidade, efetivando métodos radicais de racionalização.

As demandas foram definidas por determinadas situações conjunturais, a incerteza do que o modelo de competência poderia oferecer, tornando-o frágil tanto do lado empresarial quanto do sindical, encaminhando-se para a necessidade de uma combinação entre a emergência do modelo da competência e a financeirização da economia. Deste modo, não bastaria aumentar as competências dos assalariados no sentido de desenvolver a polivalência deles, pois, no modelo da competência, é preciso instaurar condições reais para que o assalariado tome iniciativa quanto à sua atividade.

O quarto e último momento, tratado por Zarifian, é referente ao final dos anos 1990, período de proeminência do debate no plano social, apresentado como um contexto marcado por mudanças societárias (aumento do nível educacional, novas expectativas das gerações atuais, crise da cidadania política que traz o questionamento sobre a autonomia e a liberdade do indivíduo). Todas essas situações relacionaram o debate do modelo da competência a uma nova definição de produtividade, implicando, assim, alguns desafios, dentre os quais a necessidade da reapropriação do trabalho pelo trabalhador, que lhe foi retirado nos primórdios do industrialismo, tanto que os debates sobre qualificação nos últimos dois séculos se atrelou à separação do camponês ou do artesão de sua atividade. Assim, para o autor, o golpe do industrialismo foi a hierarquização dos níveis de complexidade entre trabalho objetivado e as capacidades do trabalhador,

Nesse período, também, foi assinado o acordo Acordo sobre a Conduta da Atividade Profissional (Acap 2000) realizado pelo grupo siderúrgico Usinor-Sacilor, que pregou a passagem da lógica do posto de trabalho à razão da competência, tratando-se de uma nova construção da qualificação, tendo como interesse progredir em decorrência da aquisição de competências.

Como elementos inovadores do referido acordo, Zarifian aponta a melhor utilização das competências pelas operadoras, o reconhecimento de que todo assalariado tem um percurso profissional qualificante, e o estabelecimento de uma relação dialética entre competências e organização. Estes aspectos positivos, contudo, ficaram longe de ser atendidos, pois se permaneceu na avaliação de competências requeridas. As competências dos assalariados deveriam adaptar-se à evolução dos esquemas de organização definidos pelos engenheiros e os percursos profissionais continuaram, em sua maioria, reduzidos à progressão entre diversos níveis existentes no interior de categorias de emprego.

Ainda de acordo com o autor mencionado, para não se cair em um modelo neo-artesanal, é preciso reconhecer que o modelo da competência impulsiona o crescimento dos diplomas e aposta no desenvolvimento ultrarrápido de tecnologias da informação como

mecanismos de socialização do conhecimento. “Ver os sistemas de informação como um apoio e acompanhamento do desenvolvimento da competência, e não como sua negação, é um grande desafio no período atual” (ZARIFIAN, 2003, p. 82).

A definição de competência já revista é a “competência como a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que eles enfrentam em situações profissionais” (ZARIFIAN, 2003, p. 139). O futuro da competência depende de como a iniciativa e a responsabilidade conseguirão articular-se, uma em referência à outra, pois a tomada de iniciativa representa o apogeu do exercício da competência. O autor defende a ideia de que os planos de formação dos assalariados sejam elaborados com arrimo nos projetos e necessidades deles em termos de desenvolvimento profissional e crescimento de sua competência, afirmando ser absurdo que a formação se concentre na adaptação de um emprego.

Por todas estas questões, Zarifian diz que a evolução em direção ao modelo da competência é uma obra de longo prazo. Acredita que o maior desafio não está no modelo da competência, mas na sua associação a uma redefinição das condições de produtividade. Este é o ponto-chave para desenvolver uma economia de serviço²³, levando a segundo plano a economia de produção.

O conceito de competência (s) também aparece atrelado a uma noção de valor e a mobilização desse conceito na atividade profissional é geradora de valor econômico para a empresa e de valor social para o assalariado, levando a concluir-se que o objetivo central do modelo da competência (que serve ao capital) é a garantia de geração de mais-valia para as empresas, pois, como já visto nas discussões sobre trabalho, quanto mais personificado o produto, maior atribuição de valor será dada a ele.

A grande questão é: a quem se direciona este valor produzido? O que o trabalhador ganha além de uma maior “autonomia” e *expertise* no trabalho? Zarifian defende a ideia de que, quanto mais flexível o funcionamento da organização, mais oportunidade haverá na criação do valor. A participação do trabalhador nas decisões, nesse caso, serve apenas para gerar consensos, evitando questionamentos e o fortalecimento das lutas dos trabalhadores por melhores condições de trabalho.

Precisa-se ter clareza de que há uma diferença entre autonomia e iniciativa. A primeira relaciona-se ao agir por si mesmo e a segunda atrela-se a um envolvimento dos

²³ Economia de serviço é uma economia da transformação positiva nas condições de atividades e nas disposições de ação dos clientes usuários, interferindo nas escolhas do modo de vida e na mobilidade de usos. (ZARIFIAN, 2003, p.190).

sujeitos não em relação às regras, mas a um horizonte de efeitos que requer mobilização de recursos individuais e coletivos. Deve-se compreender, também, que a iniciativa não pode ensejar problema ao trabalho do outro. A grande dificuldade relaciona-se ao fato de os assalariados não terem conhecimento de seu papel para melhor intervir na organização.

Com a escolha da noção de competência, foi possível ao capital impor o perfil de trabalhador para seguir seus ditames. A hegemonia desse conceito só foi possível pelo contexto de crise da sociedade do trabalho assalariado. O fundamento dessa noção está na produção flexível que transformou a posse de competências na condição de empregabilidade.

O desenvolvimento de um trabalho mais intelectualizado, novas exigências de qualificação e elevação de escolaridade, valorização dos saberes em ação, respeito à inteligência prática dos trabalhadores e valorização do trabalho em equipe são aspectos apontados por Sales (2012b) como positivos em termos teóricos da noção de competência. A negatividade aparece, porém, na intensificação do trabalho e na desprofissionalização (consequência de uma polivalência estreita). O trabalhador deixou de atuar dentro de sua área de atividade, passando a cumprir papéis e funções de outras áreas, tornando-se um profissional multifacetado e, portanto, ainda mais explorado.

Verifica-se que, apesar das mudanças empreendidas pela Modernidade, o conceito de qualificação continuou limitado, pois as capacidades dos trabalhadores ficaram ainda atreladas aos cargos e não às pessoas. Como consequência, viu-se que o trabalhador precisava encontrar cada vez mais rápido as soluções para problemas ainda mais complexos.

Para Zarifian, a competência apareceu para ocupar espaços de indeterminação, sendo importante compreender-se que a autonomia não é suficiente para qualificar o problema da competência. Vale lembrar que a noção de competência se originou das Ciências Cognitivas, como uma marca fortemente psicológica para ordenar as práticas sociais, não havendo um consenso se o que se processa atualmente é se há ou não um deslocamento teórico quanto à materialidade das relações de trabalho.

[...] Caaillaud et alli (1997,p.4), por exemplo afirmam não existir propriamente um deslocamento de um modelo (qualificação) para outro (competência); sugerem que as mudanças observadas sejam sobredeterminadas pelo imperativo da mobilização de competências [...] (RAMOS, 2006, p. 39-40).

Pensa-se, também, não ser a mudança do termo algo totalmente determinante, mas o significado do que se deseja expressar com base nele. O conceito de qualificação é uma elaboração social histórico-concreta que incorpora o movimento de transformações sociais próprias do homem na reprodução de sua existência.

Enquanto isso, o modelo da competência incorpora muitos traços da Teoria do Capital Humano e dá grande importância ao investimento individual, sendo a Pedagogia das Competências algo experimental, que objetiva promover a adaptação dos indivíduos às situações de instabilidade na vida, propondo-se, ainda, a explicar a nova articulação entre as dimensões experimental e conceitual dos saberes necessários à ação. A noção surge associada às novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e reconversão permanente.

Nesse sentido, a dialética que Zarifian afirma se instaurar entre competência e conhecimentos é equivalente à dialética que Schwarts propõe entre as dimensões conceitual e experimental da qualificação: de um lado os registros conceituais que estruturam o trabalho e do outro a mobilização prática e reflexiva desses registros. (RAMOS, 2006, p.67).

O que entra em debate, pois, é a relação entre a atividade formal e a atividade real e as implicações subjetivas do sujeito no conhecimento. Isto leva Ramos (2006) a concluir que, entre a competência e a dimensão experimental da qualificação, existe grande proximidade, pois ambas se referem às qualidades da pessoa e ao conteúdo do trabalho.

No âmbito da competência, contudo, a dimensão psicológica sobrepõe-se à de perfil sociológico, mas, para qualquer sistema de competência, ela estará sempre “[...] associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócios afetivos, além de conhecimentos específicos [...] predomina seu significado psicológico [...]” (RAMOS, 2006, p. 285). Entende-se que será sempre tomada como fator de produção com o intuito de ensejar respostas ao mercado de trabalho e não às necessidades dos sujeitos (trabalhadores).

Mesmo ressignificada, a noção de competência deve ser tomada de forma subordinada ao conceito de qualificação como relação social. Este por situar a relação trabalho-educação no plano das contradições engendradas pelas relações sociais de produção, possibilita compreender mais claramente as condições sócio-econômicas e culturais da classe trabalhadora, o que é essencial para se construir um projeto de formação humana segundo a concepção histórico-social do homem. (RAMOS, 2006, p.304).

É essa caracterização, portanto, que embasa a discussão ora travada e, conquanto se levem em consideração as discussões de Zarifian (2012), tem-se a clareza de que as intenções do autor com o conceito de competência não se concretizaram para favorecer aos trabalhadores, tendo em vista servirem à lógica da divisão social do trabalho.

Em seguida, se aprofundará melhor o modo como a lógica da competência intervém na qualificação profissional, apontando se há uma tomada de lugar ou um deslocamento de sentido e as interferências desse processo na formação profissional dos estudantes do ensino médio integrado do IFCE.

3.2 (Des) Qualificação e Competência(s): como relacionar?

Parte-se do entendimento das noções de qualificação e competência apreendidas no processo sócio-histórico do capitalismo e na sua contradição básica e das muitas ações realizadas para que, no deslocamento do conceito de qualificação, a competência acontecesse com as reformas no sistema educativo e a oferta da educação profissional.

O conceito de qualificação nasceu no contexto do modelo taylorista-fordista de produção, mas tomou conotações instigantes ao longo do tempo, com três fases importantes no debate: determinismo tecnológico, determinismo societário e princípio da eficiência produtiva. Nesse período, o conceito de qualificação esteve restrito às relações diretamente ligadas à formação, estando os diplomas de um lado, e, de outro, os códigos das profissões.

A crise do emprego, juntamente com o fim da ilusão planificadora e dos novos métodos da gestão contribuíram para deterioração do conceito de qualificação. A competência foi, então, denotada como um bem privado capaz de permutar nas novas lógicas de mercado. A autonomia, por sua vez, passou a ser requerida pelos processos automatizados, de modo que os trabalhadores assumissem a responsabilidade por ter ou não uma promoção. Assim, observa-se não ter havido apenas um deslocamento semântico da ideia de qualificação à competência, mas modificações concretas na relação trabalho e educação, confirmando-se a divergência competência e qualificação no que concernem às dimensões conceitual e social.

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

Bom, qualificado no primeiro sentido que eu te disse ele num vai ser um profissional habilitado, ele vai ser um profissional com habilitações para desempenhar essa profissão técnica. Qualificado, eu já que a competência te dar essa qualificação nesse sentido mais amplo de ser uma pessoa capaz né mais indicada para fazer. Acho que não é distinto, eu poderia até usar como sinônimo em algumas situações (E.G.VIOLETA em 02/10/2013).

O gestor entrevistado, mesmo sem ter apontado conhecimento teórico das categorias em debate, segue a mesma linha de raciocínio de Zarifian. A indagação inquietante é a quem interessa esta forma de qualificar, como esta se coloca aos sujeitos (trabalhadores ou futuros trabalhadores) estudantes do ensino técnico integrado do IFCE e para os docentes.

Um profissional para ser qualificado ele precisa ter [...] conhecer bem a teoria, as tecnologias que estão, por exemplo, chegando no mercado e principalmente ter a

prática, dominar essas tecnologias não só na teoria, mas na prática também. [...] Um profissional competente é justamente ele saber usar essa teoria na prática, aquilo que ele viu no papel, nas aulas e aplicá-lo na prática e conseguir fazer bem. (E.P. ORQUÍDEA em 06/11/2013).

[...] O profissional qualificado é aquele que teve a capacitação e ele consegue aplicar esse conhecimento que ele teve em sala de aula no dia-a-dia. Então, para mim o profissional qualificado é isso, são técnicos que têm as habilidades necessárias para aplicar o que ele aprendeu no trabalho dele, no dia-a-dia (E.E. PERVINCA em 08/11/2013).

Como se pode observar, professor e discente entrevistados não tratam os termos como sinônimos, mas percebem interfaces deles, não conseguem fazer distinção, demonstrando já haver raízes históricas bem consolidadas pela via do capital sobre a importância de ser competente.

Os estudantes, quando questionados se queriam ser qualificados e/ou competentes, dois disseram querer ser competente e cinco afirmaram querer ser qualificado e competente. Nenhum dos estudantes apontou a dimensão da qualificação profissional como algo dentro de uma totalidade histórica que fosse suficiente a sua formação.

Ainda segundo Zarifian, a emergência do modelo da competência é uma transformação de longo prazo que inaugura um período histórico. Para tanto, é preciso substituir o modelo da profissão²⁴ e o modelo do posto de trabalho²⁵. Este não pretendeu nem autorizar a estruturação de novas formas de pertinência profissional e muito menos viabilizou a negociação direta com os agentes sociais.

O conceito de competência emergiu da desestruturação do Estado de Bem-Estar Social e da desregulamentação das relações de trabalho. Vale lembrar que o Estado de Bem-Estar Social resultou de uma necessidade da expansão capitalista, contudo, com a crise de 1970, os seus postulados passaram a ser duramente criticados, sendo necessárias reformas de Estado para atender as novas demandas do capital.

Nos anos 1980, o debate estava centrado no determinismo tecnológico, valorizando-se pouco a análise dos conteúdos da qualificação, mas, com o advento das novas tecnologias no processo de reestruturação produtiva, a qualificação foi tomada como pressuposto da eficiência produtiva, sendo abandonado o seu conceito organizador das relações de trabalho e formação, perdendo espaço para o modelo da competência.

²⁴ O modelo da profissão tem como características: a aprendizagem pelos pares e a forte hierarquização das relações. Foi um modelo alvo de ataques desde o final do século XVIII.

²⁵ O modelo do posto de trabalho foi, segundo o autor, “uma arma de guerra” contra o modelo da profissão. Suas premissas podem ser encontradas no capítulo sobre maquinismo de Marx. Este modelo triunfou na égide do taylorismo (ZARIFIAN, 2003).

O crescimento das organizações produtivas, ainda na década de 1980, ofereceu a oportunidade do processo de requalificação, mas sempre ligado ao posto de trabalho. Não se pode esquecer de que esta proposta de requalificação estava atrelada a uma lógica de desqualificação do posto de trabalho.

Os conceitos de competência(s) são também analisados em Rovai (2010) à luz do pensamento de vários autores. Para ela, a noção de competência e/ou competências é utilizada de maneira imprecisa desde a sua gênese; adentrando o contexto dos novos modelos da gestão e produção, para classificar conhecimentos e habilidades, e substituindo a apreciação de qualificação por uma perspectiva multifuncional na execução das atividades, o que foi bastante percebido entre estudantes entrevistados. “É ter a capacidade de exercer a função que é lhe dada, ter capacidade de conseguir sempre fazer algo mais, sempre conseguir pensar um pouco à frente do que é lhe dado, conseguir imaginar melhoras no seu trabalho, conseguir buscar promoções, sempre estar à frente”. (E.E. PEÔNIA em 04/11/2013). A lógica de ser colaborador da empresa faz parte de um discurso da contemporaneidade que segue a ideia de cumprir sempre tarefas a mais para viabilizar a mais-valia das empresas, conforme discutido no capítulo anterior e, pelo que se pôde observar da parte dos estudantes, já está cumprindo as determinações requeridas pelo capital.

Zarifian (2012) continua a insistir na ideia de que a competência, mesmo no seu sentido mais amplo e dinâmico, chamada de “competência ação”²⁶, não pode assumir o referencial dos sistemas de classificação. Os sistemas de hierarquização devem ser centrados na qualificação do indivíduo (e não do emprego), com origem em grupos e pessoas. As novas classificações conservarão a parte mais estável das competências mobilizadas e sua parte mais duradoura é constituída pela associação entre os saberes gerais e os profissionais²⁷ e as “competências de fundo”²⁸, sendo estas dependentes das práticas comunicacionais, da reflexão e da civilidade.

Para o autor, esta associação propicia a qualificação profissional, que para continuar sendo significativa às verdadeiras mutações do trabalho e das organizações, é preciso que se constitua em um apoio social e cognitivo, uma garantia coletiva. E a qualificação profissional, para ele, deve ser a garantia de certa ordem social, devendo seu conteúdo ser negociado pelos agentes institucionais. Serve para estabelecer uma hierarquia social, legítima e também legal

²⁶ [...] competência no sentido mais dinâmico, mais flexível, mais associado a situações concretas e carregadas de eventos [...] (ZARIFIAN, 2012, p.187).

²⁷ Servem de referência a dado universo profissional (ZARIFIAN, 2012).

²⁸ Permitem ao mesmo tempo adquirir e mobilizar os saberes gerais e profissionais. Possibilitam aos jovens adquirir atitudes e recursos que podem ser mobilizados não apenas em situações precisas (ZARIFIAN, 2012).

entre grupos de assalariados, devendo dar conta das implicações centrais da lógica da competência, a qual pode ser adquirida no interior do sistema educacional, por experiência profissional ou ainda pela associação das duas, repousando na assimilação de conhecimentos que possam ser generalizados ou transmitidos.

Vê-se, portanto, que as discussões sobre qualificação se mostram bastante complexas. Trata-se para o capitalismo de um conjunto estruturado de elementos distintos, hierarquizados e reciprocamente relacionados. Igualmente, é a capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Para Zarifian, a qualificação não pode se limitar ao conteúdo cognitivo, sendo importante para os assalariados mobilizarem suas competências, de modo que esse duplo papel torne importante o conceito de qualificação. Tem-se, por conseguinte, o desafio de saber qual deve ser o conteúdo concreto dessa qualificação, pois se defende a ideia de que esta e não a competência, deve ser responsável pelos acordos sociais e princípios de organização do trabalho e da educação.

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

O plano da qualificação profissional norteia-se por três princípios básicos, segundo Zarifian, quais sejam: o nível de conhecimentos e técnicas; a amplitude dos efeitos produzidos nos destinatários e a posição no sistema de mando da organização. Estes se aproximam da competência no sentido de se encarregar das mutações de trabalho e das organizações produtivas. “[...] a qualificação profissional é um meio de reativar o pertencer socioprofissional, desburocratizando seus referenciais” (ZARIFIAN, 2012, p. 192). Nessa perspectiva, para o autor, os saberes e as competências de fundo são importantes para formalizar as conquistas cognitivas e comportamentais.

Por conseguinte, o plano da competência toma a pessoa em sua singularidade e em confrontação com o evento, não importando a posse de um saber de competências de fundo, mas a capacidade de iniciativa, de mobilização, sendo características centrais do conceito a mobilidade e a plasticidade.

[...] competente já é para outra área, é ele conseguir efetivar o uso das capacitações dele, por que meio que confunde a competência e a eficiência. Por que aí no caso

quando ele passa a ser competente entendeu, aí já vem logo a cabeça algumas palavras como responsável, algumas qualidades, sei lá, pontual. Um profissional competente leva o trabalho dele com seriedade, ele vai ter o trabalho dele realmente como uma prioridade, não que ele vá colocar o trabalho a frente de tudo, mas o profissional competente tem aquele cuidado, aquele zelo, aquela responsabilidade com a empresa. (E.E. PERVINCA em 08/11/2013)

As colocações desse entrevistado encaminham à conclusão de que competente, na visão de grande parte dos entrevistados, é aquele que independente de qualquer acontecimento, vai realizar a atividade que lhe foi atribuída, que estará sempre pronto a servir à empresa, a qual, se sabe, não o terá como um trabalhador criativo, e ele também não participará igualmente dos bens por ele próprio produzidos.

Os conceitos de mobilidade e plasticidade, para Zarifian, são ideias que devem se manter articuladas para se ter o reconhecimento profissional de que não depende apenas do diploma, mas de responsabilidades efetivas. E, para o autor, esse reconhecimento somente acontece no campo da qualificação em que as promoções podem ser negociadas e as articulações poderão ser feitas entre o sistema produtivo e o sistema educativo. O que definirá as práticas entre os dois planos será o tipo da distinção e de relação firmados entre qualificação e competência.

Prefere-se concordar com Manfredi (1998) na sua defesa sobre a distinção entre as matrizes e expressões da qualificação e das competências. A primeira mostra-se associada ao repertório teórico das Ciências Sociais e a segunda está ancorada nos conceitos de capacidades e habilidades, herdados das Ciências Humanas, embora que, para Zarifian (2012), o debate que opõe adeptos da qualificação e pioneiros da competência já esteja superado. Para ele, o desafio é descobrir como articular exigências de filiação a um grupo profissional e de reconhecimento social. Os sistemas de classificação devem articular o plano da qualificação com o plano da competência. Concorda-se, de fato, com a concepção de Manfredi, por atender de maneira mais precisa o contexto sócio-histórico em que são postas essas discussões.

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

Aprender a dimensão temporal da qualificação também é de suma importância para sua compreensão, pois ela evolui em razão do permanente acúmulo de experiências concretas de trabalho e aquisição de conhecimentos e habilidades. Segundo Hirata (apud Zarifian, 2012), o interesse de Zarifian era que os sistemas de classificação possibilitassem maior articulação do plano da qualificação e do terreno da competência.

No Brasil, o debate sobre competência x qualificação é de grande importância, e o uso do termo “competência” tem-se generalizado tanto no âmbito governamental, sobretudo no campo da educação e do trabalho, quanto no âmbito empresarial, e constituído uma preocupação crescente nos meios sindicais [...] HIRATA (apud ZARIFIAN, 2012, p.15).

No Parecer CNE/ CEB nº 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998, para definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (pautando-se no Decreto de 2.208/97), já estava evidente a intenção de uma formação que preparasse para o mercado de trabalho, contrastando-se com o inciso I do art. 36 da LDB, ao orientar que a educação tecnológica básica deva compreender o significado das ciências, das letras, das artes; o processo histórico de transformação da sociedade, da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Obviamente, o confronto com a noção de competência enfraquece o conceito de qualificação, reforçando-se os aspectos associados à subjetividade do trabalhador. Para Ramos (2006), o debate da dimensão relacional da qualificação impacta o acirramento da correlação de forças entre capital e trabalho. Portanto, o conceito de qualificação exprime uma multidimensionalidade e tendências do trabalho ante a nova materialidade produtiva.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a capacidade de trabalho do proletariado foi permeada por três etapas: 1) qualificação voltada para a capacidade de realizar operações que exigiam esforço físico e habilidades manuais; 2) desenvolvimento dos componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores, e o terceiro, que é a predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho. “Este deslocamento do foco da exploração, do componente muscular para o componente intelectual do trabalho constitui o elemento fundamental do processo de reestruturação do trabalho [...]”. (BRUNO, 1996, p. 92).

Mencionada autora enfatiza a ideia de que a expansão do trabalho indireto na indústria não significa o fim do trabalho, mas o deslocamento do componente do trabalho manual para o trabalho intelectual. “No capitalismo, temos que considerar que o trabalho não se resume a uma relação estabelecida entre o sujeito e o objeto. Antes, ele é uma relação entre pessoas, estabelecida a partir de um objetivo bem definido: a produção de valores de troca”. (BRUNO, 1996, p. 95).

Com esse deslocamento dos conceitos de qualificação à competência, também houve mudanças nas formas da disciplina e controle da força de trabalho. As técnicas convencionais foram sendo substituídas por técnicas gerenciais “participativas”, havendo na verdade uma pseudoparticipação para inibir possíveis lutas dos trabalhadores, conforme já se apontou alhures.

Como razões desse deslocamento, houve o desenvolvimento das lutas sociais, a concentração de pesquisas e as inovações técnico-científicas que vieram a permitir a exploração de atividades mais complexas, sendo difícil, consoante Bruno (1996), ter um conteúdo tendencial sobre qualificação no capitalismo contemporâneo, pois, para ela, os trabalhadores não se expressam como grupo homogêneo, e tampouco o capitalismo atua como um setor indiferenciado. São estes fatores que contribuem para formação de um quadro genérico no qual a qualificação não é pensada como algo já dado, mas como dinâmica que mobiliza competências e atributos adquiridos ao longo da vida pessoal e profissional.

A introdução de novas tecnologias com origem na organização dos novos modelos de organização industrial proporcionou a presença da requalificação, ensejada por uma massa de conhecimentos bem diferentes daqueles solicitados pela qualificação formal. Na compreensão de Cardozo (2009), a desqualificação acontece porque o capitalismo sempre almeja uma maior produção de mais-valia para a qual se exige maior exploração da força de trabalho. Portanto, a mudança de enfoque da noção de qualificação para competência, observada nos dias atuais não deve ser vista pelos aspectos meramente técnicos, mas por meio das questões políticas, históricas e, evidentemente, ideológicas.

Enquanto a competência busca o resgate da subjetividade enfatizando as características subjetivas que indicam a adoção, adaptação e cooptação aos valores da empresa, a qualificação refere-se às formas pelas quais se estabelecem as relações sociais na produção capitalista. [...]. (CARDOZO, 2009, p160-161).

A alteração da natureza qualitativa do trabalho impulsiona a uma qualificação maior, mas enseja, também, certo grau de desqualificação dos trabalhadores, quando o trabalhador se torna, segundo Antunes (1995), um supervisor e regulador do processo de produção.

Há uma desespecialização dos operários profissionais com essa exigência da multifuncionalidade e a relevância dada ao conceito de competência perante ao da qualificação. Tudo leva a atenuar a valorização da formação humana e enfraquecimento das negociações coletivas, pois o modelo da competência valoriza a empresa e o contrato individual de trabalho, levando as relações entre capital e trabalho a um processo de individualização.

Portanto, o modelo da competência se expressa como um rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista. “No Brasil, o deslocamento do conceito de qualificação à competência, no âmbito da política educacional em geral e da educação profissional, funda-se no determinismo tecnológico [...]” (RAMOS, 2006, p. 155). Por sua vez, Lima (2012) conclui que a competência procura disseminar um *ethos* competitivo e, em suas determinações, a subjetividade do sujeito não é levada em consideração, não sendo permitido a ele perceber-se como constitutivo de uma classe.

Observa-se, desse modo, que a imprecisão e a codificação dos cargos marcam a noção de competência que remete a um sujeito, a uma subjetividade, restrita a discussão no campo da linguagem, perdendo-se de vista a centralidade do trabalho e o debate sobre a atividade produtiva. Nesse sentido, vê-se que, embora a noção de competência não substitua a qualificação, a desloca a um plano secundário na tentativa de consolidar a relação trabalho-educação no âmago do capitalismo tardio, conforme podemos observar no depoimento que segue.

Essa é uma disputa grande né, o que é um profissional qualificado e um profissional competente. Se nós pensarmos nas competências como tem uma visão ampliada e não as competências restritas, se eu imaginar as competências apenas como padrões de desempenho em situações pré-definidas ou situações bem definidas inclusive do local de trabalho, quer dizer, eu imaginar as competências apenas como padrão de respostas que o trabalhador que foi formado deve apresentar ao final de um determinado estágio de sua formação [...] aí eu vejo as competências como elementos limitantes, mas se eu imaginar as competências como a capacidade de articular conhecimentos de áreas diversas e nessa articulação desses conhecimentos ser capaz de demonstrar o exercício desse conhecimento em uma atividade prática [...] então as competências podem se aproximar muito a esse conceito de qualificação ampliada. O grande problema é de a forma como o termo das competências chega ao sistema educacional [...] enquanto a qualificação é uma questão que fez e faz parte da educação no campo educacional, a competência não, ela veio de um campo externo da educação, veio por intermédio inclusive do próprio ambiente de trabalho, ela veio a partir da preocupação com o setor produtivo tinha em determinar padrões de competências para seleção de pessoal da análise funcional das atividades de trabalho. (E.G. MENTA em 01/11/2013).

Trazendo essa discussão para o *locus* desta investigação, confirma-se o que estava nos pressupostos de que não há um entendimento claro das diferenças entre essas concepções. E, por considerar importante a relação teoria e prática, pensa-se que é necessária a realização de um trabalho de debate de concepções sobre as questões que norteiam a formação dos estudantes no âmbito dos documentos institucionais e no processo de formação deles, seja em sala de aula, estágio, atividades extracurriculares, dentre outras.

A instituição precisa ter bem definidos quais os interesses na formação dos seus discentes, que tipo de profissional pretende formar: qualificado ou competente, o estudante precisa ter clareza dos dois termos para também poder opinar sobre isso, de modo que essa definição não se dê apenas pelo âmbito do mercado, como tão bem exprimiu o professor entrevistado, Rosa Azul, pois, embora se compreenda que a sobrevivência desses jovens e de suas famílias depende de ocupações nos espaços do mercado, o espaço educacional precisa ir além disso. Não é a educação que vai salvaguardar todos os problemas da sociedade.

Como é possível observar, as divergências e (des) encontros das categorias centrais deste estudo não se deram apenas entre teóricos, mas também entre os sujeitos históricos desse processo de pesquisa. “Profissional qualificado na minha visão ele vai só com a parte da instrução, ele tem qualificação para exercer uma determinada função, então ele tem competências e habilidades para realizar aquela função. Se ele tem isso ele seria qualificado”. (E.G. ROSA CASTANHA CHÁ em 11/11/2013). Outro já coloca:

O que é qualificação? Eu imagino que um profissional qualificado não é só um profissional bem treinado ou bem formado nesse conceito da formação mais restrita. [...] O IFCE quando diz que está formando um técnico de nível médio eu entendo que esse profissional ele pra ser considerado qualificado ele deve ser uma pessoa que tenha acesso a uma formação geral média e bem feita, articulada com essa formação profissional naquela área, uma formação que tenha o sentido de atualidade com o estado daquele ambiente profissional no mercado de trabalho ou nas condições inclusive de navegação futura dessa formação. (E.G. MENTA em 01/11/2013).

Ademais, também se nota a colocação dos termos em alguns momentos como sinônimos, o que já se defendeu não ser verdade. Há uma dificuldade de entendimento de concepção por quase todos os entrevistados sobre estudos mais aprofundados acerca do temas. A maioria das respostas confirmou o pressuposto de que não há um conhecimento bem definido dos termos entre os sujeitos da investigação. O gestor que se aproximou dos conceitos defendidos foi por ter estudos na área de educação.

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

As noções de competência e qualificação, contudo, adotadas pelo MEC em suas legislações, decretos, pareceres e resoluções privilegiam os atributos individuais dos

trabalhadores, fortalecem a dimensão experimental de aprendizado e minimizam a dimensão das competências individuais e coletivas, além de reafirmarem a dualidade do ensino, mantendo a lógica de uma educação profissional dirigida à pessoa de menor condição financeira e baixa escolaridade como mecanismo de superação do desemprego.

O modelo pedagógico centrado na competência, segundo Cardozo (2009), expressou-se, no primeiro momento, no ensino técnico profissionalizante, passando a ser adotado posteriormente na educação geral. A disseminação desse ideário foi propagada no Brasil por meio do Relatório Delors “Educar para o século XXI”, de 1996, no qual as competências foram colocadas como elementos que devem direcionar a prática pedagógica nas escolas de ensino médio profissionalizante. As concepções foram fortalecidas com a aprovação da LDB de 1996.

Convém lembrar que as contradições vividas pela educação brasileira têm fortes implicações dos referenciais teóricos transplantados dos EUA, bastante presente em nossa história curricular, que incorporaram as concepções de um processo de industrialização tardio e lento desenvolvido no Brasil, conduzindo as profissões e conseqüentemente a organização dos currículos a uma concepção que não valorizou o trabalho diretamente produtivo, associando-o ao trabalho escravo, destinado aos menos favorecidos, criando-se desse modo a dicotomia na formação, aquela destinada aos dirigentes e outra para os executores. (MORAES, 2006, p. 236).

Verifica-se, então, que a lógica das competências situa a todos um grande paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma grande inovação para os sistemas formativos, pode se constituir-se num risco para os educandos, devendo, por isso, ser problematizada no contexto em que se determina, como se tenta fazer neste texto.

No Brasil, a abordagem da competência originou-se de noções sem base teórico-metodológica, destacando a definição que enuncia os aspectos cognitivos das pessoas, e reúne para elas as tarefas e condutas a serem tomadas. Vale lembrar que o modelo das competências surgiu na América Latina no contexto das reformas educacionais, do que se cuidará a seguir para facilitar a compreensão sobre a lógica em que se estrutura, atualmente, a educação profissional no Brasil.

3.3 Reformas da Educação Profissional no Brasil e os Reflexos do Modelo das Competências

A formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909 com a criação das 19 escolas de artes e ofícios em várias unidades da Federação. A partir daí, se desenvolveram outras lições, destinadas à formação dos trabalhadores.

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho [...]. (KUNZER, 2013, p.366).

De tal modo, o ensino técnico no Brasil já surgiu como herança do ensino de ofícios, institucionalizado com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942. E, as mudanças ocorridas na indústria brasileira foram primordiais para a organização do ensino industrial como um sistema. Os determinantes da dualidade do ensino estão fora da escola, na estrutura de classes e nas sucessivas reformas (1961, 1971, 1997...) que marcaram a dualidade no ensino profissional.

Ainda em 1942, com a reforma de Capanema, foram feitos os ajustes entre as propostas pedagógicas para a formação de trabalhadores e intelectuais, garantindo-se às elites cursos que preparassem os estudantes para o ensino superior. A separação de duas vertentes de ensino passou a ser complementada pelo SENAI (criado em 1942) e o SENAC (criado em 1946), sistemas privados de formação, combinando-se, dessa forma, iniciativas públicas e privadas para atender as demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho. Portanto, a dualidade estrutural constitui a categoria central capaz de melhor explicar a composição do ensino profissional no Brasil.

Em 1961, a LDB (Lei nº 4.024/61) regulamentou a equivalência dos cursos técnicos ao secundário para efeito no ensino superior e reconheceu a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, mas continuaram a existir duas diferentes vertentes de ensino, sendo uma para constituir trabalhadores instrumentais e outra para formar intelectuais.

Enquanto isso, com a Lei nº 5.692/71, houve a fusão dos ramos do 2º ciclo de ensino de 2º grau, determinando a profissionalização universal compulsória e dissociando as políticas de desenvolvimento econômico e tecnológico; ademais de desarticular os vários sistemas de ensino, de fornecer uma estrutura pouco flexível da educação profissional, do retorno ao tradicional modelo da oferta de cursos e da insuficiente oferta de vagas oferecidas pela rede federal de escolas técnicas.

Os mecanismos de desqualificação do trabalho educativo escolar são encontrados na própria forma de o Estado gerir a política educacional. Exemplo disso foi à Lei há pouco

expressa, a qual instituiu a profissionalização compulsória, erigida no momento de crescimento da automação nos procedimentos de trabalho.

Vale ressaltar, que na década de implantação da reforma de 1970, observou-se uma crescente automação do processo de trabalho. A profissionalização compulsória agravou a desqualificação do trabalho escolar. “[...] Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma “irracionalidade racional”, uma “improdutividade produtiva”, necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes [...]”. (FRIGOTTO, 2010b, p.203).

De acordo com Cunha (2000), a Lei nº 5.692/71 trouxe como inovações a extensão da escolaridade de quatro para oito séries; a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau; e delineou dois grandes aparelhos educacionais - o de ensino regular e o supletivo, ademais de apresentar uma preocupação em manter a atividade e a legislação regulamentada dos cursos de aprendizagem de menores e o treinamento de operários adultos. Representou, ainda, a fusão dos ramos secundário e profissional do ensino de 2º grau, no entanto, as atividades do SENAI foram resguardadas de qualquer alteração.

[...] o sistema SENAI, concebido no contexto da “Lei” orgânica do ensino industrial, como um apêndice, passou, depois de menos de duas décadas, a uma posição hegemônica no que se refere à formação de operários qualificados [...] reforçou a orientação dos educadores liberais a fim de transformar o currículo da escola industrial [...] (CUNHA, 2000, p. 178).

Verifica-se, portanto, que os anos de 1960 e 1970 foram marcantes para o ensino técnico no Brasil. Os alunos formados, nesse período, eram facilmente absorvidos pelas grandes empresas estatais e privadas. Na década de 1980, porém, esta condição foi saturada, havendo grande retração no mercado de trabalho e, em 1990, a situação ficou ainda mais complexa, em virtude das transformações ocorridas no cenário global, designando uma nova ordem mundial. Foi um momento de impactos para a educação, a escola e os trabalhadores, causados pela lógica da produtividade e exigência por laboriosos competentes e polivalentes.

Portanto, para se analisar a educação profissional, é importante compreender as transformações estruturais e conceituais expressas na educação básica articulada à educação profissional. No entendimento de Cunha (2000), a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau representou um fracasso, pois, para ela acontecer, o Ministério da Educação precisou recorrer a mecanismos autoritários da ditadura militar para proibir a realização de uma conferência nacional de educação, onde seriam expostos pensamentos de outra corrente de educadores contrários à profissionalização na perspectiva referida.

Desta feita, conclui-se que o contexto para a elaboração da profissionalização do ensino de 2º grau esteve atrelado às mudanças políticas de 1964 e ao interesse do Estado em dificultar as possibilidades de ascensão dos indivíduos de camadas médias a outros níveis de ensino. A partir daí, houve muitas manifestações em prol de mais verbas e vagas para os cursos superiores, impulsionando o governo a instituir um grupo de trabalho para elaborar um projeto de Lei de reforma universitária, na tentativa de reassumir o controle da situação.

O grupo de trabalho²⁹, conforme Cunha, defendeu a ideia de não ser justo ampliar os recursos para o ensino superior e prejudicar o atendimento das demandas do ensino primário e médio. Também defendeu a noção de que a expansão ocorresse de acordo com a demanda “demográfica e social” pelo ensino nesse nível e de acordo com as oportunidades reais de emprego. No relatório desse grupo, foram assentadas algumas justificativas, dentre elas o entendimento de que a ampliação de vagas nem sempre virá com a qualificação intelectual, a defesa de que o ensino médio preparando para o trabalho diminuiria a demanda por vagas nas universidades, a ressalva sobre a escassez de recursos públicos para o financiamento do ensino geral e a alegação de que a procura de cursos por ensino superior nem sempre tenha correspondido às demandas do mercado de trabalho.

Em virtude da crise na qualidade do grau de ensino que se discute, existiram muitas convergências em prol da reformulação da Lei, resultando no Parecer nº 860/81, o qual defendia a atualização e alterações de interpretação da sua redação. O relator do referido Parecer recomendou a extinção da preponderância da parte de formação técnica específica sobre a educação geral e o cancelamento da exigência da habilitação profissional. Em seguida, veio o Parecer nº 1.77/82 propondo poder-se manter a habilitação profissional continuada como objetivo do ensino de 2º grau, mas poderia ser substituída pelo aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais.

O processo da reforma do ensino profissionalizante de 2º grau, desencadeado em 1973, foi um projeto de Lei curto mais incisivo que partiu do MEC, resultando na Lei nº. 7.044/82 que “[...] representou, de fato, o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau. No entanto, ela não descartou os pareceres elaborados pelo CFE com base na Lei n. 5692/71 [...]” (CUNHA, 2000, p. 206). Na verdade, tudo não passou de uma manobra

²⁹ Foi criado no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do ensino fundamental e do colegial. Foi constituído por nove membros designados pelo ministro da Educação e Cultura. (Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970).

político-pedagógica para fazer valer os interesses das instituições privadas que constatavam a cada dia a inviabilidade de cumprir os ditames da Lei anterior.

No final dos anos 1980, reacendeu-se o debate acerca da dualidade em torno do ensino médio e da educação profissional no País. Surgiu, então, o discurso político e ideológico da reforma da educação profissional de que estaria havendo um alto custo para inserção no ensino superior em vez da inserção de egressos no mercado, discurso embasado pelos relatórios do Banco Mundial em 1989.

Nessa conjuntura, surgiram opiniões de dois importantes consultores do MEC (Castro e Oliveira) cujo teor das discussões pautava-se na dualidade entre educação propedêutica e profissional. Houve a incorporação das opiniões dos consultores no Governo FHC (1995-1998) destacando a separação da parte profissional da parte acadêmica; a flexibilização dos currículos com foco nas mudanças do mercado de trabalho; a aproximação das escolas com as empresas e o funcionamento autônomo das escolas técnicas e CEFETs.

Com a reforma da educação profissional na década de 1990, sob as diretrizes e referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico, buscou-se enxertar nos currículos a questão da competência e da individualização do saber, uma vez que a responsabilidade pela ausência de oportunidades no mercado passa a ser atribuída àquele havido como incompetente. As novas determinações curriculares impuseram sérios riscos às elaborações curriculares centradas apenas na prática. Para Teodoro (2006), foi uma década significativa, pois também representou o período da transição para a democracia com a saída dos militares e a entrada do governo Sarney.

No final do governo Itamar Franco, foi sancionada a Lei nº 8.948/1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o qual seria integrado principalmente pelas escolas técnicas federais, naquele momento CEFETs, além de incluir instituições privadas.

As políticas de educação promovidas até aquele momento pelo Estado estavam aquém da real articulação entre trabalho e educação. Acredita-se que até hoje ainda não se tem esta integração no sentido amplo em que se compreende a relação trabalho e educação, tratada no capítulo anterior. Como consequência, a educação profissional foi entendida como proposta de treinamento e adestramento destinada às classes populares.

Na perspectiva de Oliveira (2005), a escola cumpre a função instrumental de transmitir os conhecimentos minimamente necessários à produção e contribui para manter a lógica de que a hierarquização no trabalho está relacionada ao volume de estudos acumulados por parte de cada um, o que na verdade é uma falácia. É nesta mesma conexão que se insere a educação profissional, voltada diretamente a atender as necessidades do mercado. “[...] As

reformas visam reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências [...]” (RAMOS, 2006, p.126).

A nova fase de acumulação do capital vem atrelada à reestruturação produtiva e à precarização do trabalho. Nesse novo quadro, a escola, especialmente a que oferta educação de nível médio e ensino técnico, foi chamada a contribuir para a aprendizagem focada nas competências, devendo a proposta pedagógica ter em vista as demandas do mercado de trabalho.

No capítulo II do Regulamento de Organização Didática (ROD) do IFCE, referente ao ano de 2000, quando ainda da vigência do Decreto 2.208/97, o qual tratava sobre Currículo e Programa, ficou evidente, nas análises realizadas, que o currículo e o programa de ensino consistem em desenvolver competências e habilidades, preparando para o exercício da cidadania, orientando que a formação devesse conduzir os discentes para a vida produtiva.

A noção de competência integra-se à reforma educacional, desde a LDB de 1996, e, como principais mudanças trazidas com esta Lei, observa-se a definição do ensino médio como parte da educação básica e a separação da educação profissional técnica da educação básica. Destaca-se que a LDB/96 defende o ensino médio sob uma concepção profissionalizante, sempre focada no trabalho. Além disso, definiu níveis para a educação profissional: básico (para requalificar trabalhadores, independente da escolaridade); técnico (habilitação para alunos matriculados ou egressos do ensino médio) e tecnológico (oferta de cursos de nível superior para quem concluiu o ensino técnico).

[...] As instituições federais e inclusive muitos outros diretores lutamos, fomos politicamente contra o projeto de lei e o governo percebeu que havia risco desse projeto de lei ser derrotado no congresso, mas durante o período da discussão do projeto de 96 houve nesse mesmo período a entrada em cena da LDB. Então, durante esse período houve uma nova Lei de Diretrizes e Base da educação e também uma nova lei que de certa forma abandonou toda a discussão de dez anos que havia nos grupos e na participação popular [...] (E.G. MENTA em 01/11/2013)

Assim, legitimou-se uma educação profissional pautada na noção de competência, determinando à “autonomia” e à mobilidade que o trabalhador contemporâneo deve ter ante a instabilidade do mundo do trabalho para conviver com as situações de empregabilidade.

[...] a definição de competência presente nos documentos relativos ao ensino médio carrega uma conotação psicológico-subjetivista, manifestando-se nos documentos da educação profissional como fator econômico para o capital e como patrimônio subjetivo para os trabalhadores. (RAMOS, 2006, p. 169).

Para promover as mudanças no sistema educacional³⁰, o Governo brasileiro utilizou-se do PROEP para promover a transição entre a escola e o “mundo do trabalho”. O Decreto 2.208/97, juntamente com o PROEP e as ações deles decorrentes, ficaram conhecidos como a reforma da educação profissional e, por via do PROEP, se materializou o financiamento privado da educação, como se pode ver nos depoimentos colhidos de profissionais que vivenciaram esses momentos no IFCE.

[...] E o governo fez isso num momento em que as instituições estavam altamente fragilizadas do ponto de vista financeiro, porque se vinha de um longo período sem investimentos, sem renovação dos equipamentos tecnológicos. Então, as instituições estavam muito fragilizadas, por que nós tivemos durante o governo Sarney e no governo Fernando Collor não houve grandes investimentos nessa rede e o governo então condicionava o acesso a recursos para investimentos desde que você fizesse a implantação da reforma, condiciona inclusive a transformação em CEFETs desde que você implantasse a reforma, só assinava o PROEP, só tinha direito ao recurso do PROEP se fizesse um plano de implantação da reforma. Então, isso desgastou muito os gestores da época [...] eu mesmo passei em várias assembleias para explicar essa situação em momentos de conflitos muito grandes [...] (E.G. MENTA em 01/11/2013)

Em seguida, veio a Portaria 646/97 determinando que, a partir de 1998, a oferta de vagas de cada instituição federal de ensino corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas. Assim, houve a redução da oferta de vagas para o ensino médio no País, o que foi considerado inconstitucional, mas ainda ficou vigente até 2003, quando foi revogada por meio da Portaria 2.736/03, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Cunha (2000) lembra que o Governo anterior visava com o PROEP à implementação e/ou à readequação dos 200 centros de educação profissional do País, os quais deveriam ofertar ações, com destaque na oferta de cursos de acordo com a demanda e integração com mercados, por meio de convênios com as empresas com progressiva autonomia da gestão financeira e de Recursos Humanos; mas a Lei nº 8.948/1994 não teve sucesso e foi substituída no governo de FHC pelo Decreto nº 2.406/ 1997, o qual instituiu, nos termos do Decreto 2.208/1997, os centros de educação tecnológica.

De acordo com Oliveira (2005), por conta da exigência crescente de escolaridade para justificar as diferentes posições sociais, os trabalhadores passaram a fazer pressão por níveis mais elevados de educação. Os liberais, porém, já consideravam que a educação deveria ser oferecida em doses homeopáticas, buscando-se também evitar o prolongamento da

³⁰ O aludido processo da reforma da educação profissional tem suas bases no Estado do Paraná em 1996, pelo Projeto de Lei nº 1.603/1996, que determinava a separação da educação profissional técnica do ensino médio. Seguindo, veio o Decreto 2.208/1997, que reproduziu artigos contidos no referido projeto de lei.

formação, sendo esses alguns dos aspectos norteadores da reforma da educação profissional no Brasil em 1997.

Para Ramos (2006), representantes do MEC argumentaram que o sistema educacional brasileiro ficaria fundado sobre três pilares: educação geral de base científica e tecnológica; preparação para prosseguimento nos estudos, centrada no desenvolvimento de competências básicas; e compreensão da educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional.

Com o Decreto nº 2.208/97, as escolas técnicas foram obrigadas a modificar seu *modus operandi*, transformando seus currículos e excluindo a formação geral. Essas determinações foram influenciadas por pressões de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que visava à redução dos fundos públicos para investimento em educação, ciência e tecnologia, sendo a obrigatoriedade da independência considerada um dos pontos mais polêmicos da reforma do ensino médio em relação ao técnico, pois o modelo de organização curricular exigido no Decreto impossibilitava a oferta de curso integrado. O foco dado à educação profissional, nesse Decreto, foi formar para atividades específicas, especializar em conhecimentos tecnológicos, voltado para jovens trabalhadores, mostrando a divisão classista de educação, em que o exercício das funções deveria atender as demandas do mundo do trabalho.

Foi afirmado no art. 5º do referido Decreto que a educação profissional teria organização curricular própria, independentemente do ensino médio, retirando a obrigatoriedade da formação geral, propedêutica; e no art. 6º tratava-se sobre a questão dos currículos, os quais deveriam garantir conteúdos sobre habilidades e competências básicas, podendo ser implementados currículos não beneficiados nas diretrizes curriculares nacionais, demonstrando a existência de uma formação muito flexível aos interesses de quem fosse desenvolver, garantindo-se, inclusive, a participação dos empresários, tendo aí a intervenção das necessidades do mercado na formação profissional.

Observa-se, no art. 11º, a garantia da certificação dos saberes, retirando a obrigatoriedade da formação propedêutica, valorizando apenas o saber técnico, experimental, contrapondo-se ao que está expresso nos incisos III e IV do art. 35 da LDB que trata sobre o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como a importância da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O Decreto regulamentou, ainda, os artigos 39 a 41 da LDB/96 e previu que os currículos dos cursos de educação profissional pudessem ser modularizados, estando a modularização entendida como forma de “dar corpo” às propostas de flexibilidade e educação permanente. Viu-se, ainda, que as políticas de governo que orientaram a educação profissional na segunda metade da década de 1990 visavam também a ampliar o espectro de entidades e instituições privadas que seriam beneficiadas com recursos.

Para a concepção neoclássica, a educação desenvolve a capacidade produtiva do trabalhador. “[...] Esta concepção, alerta Frigotto (1984), é absolutamente reducionista e produtivista, pois se limita ao aspecto funcional da educação à perspectiva do capital.” (OLIVEIRA, 2005, p.86). E foram estas concepções que nortearam a elaboração do Decreto nº 2.208/1997, tornando a lógica da reforma puramente economicista e produtivista.

Houve, deste modo, um retorno ao modelo instaurado nos anos 1940, quando os ensinos médio e técnico compreendiam cursos separados, retomando-se a antiga dualidade, além de não ser coerente o desenvolvimento das forças produtivas exigirem um trabalhador de formação ampla, enquanto a reforma propunha exatamente o contrário, não atendendo sequer as supostas demandas de formação do trabalhador exigidas pela reestruturação produtiva.

De acordo com Ramos (2006) o Parecer nº 15/98, que tratava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, também admitia a permanência da dualidade no ensino. Os princípios expostos nesse parecer e na Resolução nº 03/98 não são neutros, pois mantêm íntima relação com a forma de compreensão da sociedade na sua relação com as questões contemporâneas e seguem as orientações da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). No caso do Brasil, expressou-se na estética da sensibilidade³¹, na política da igualdade³² e na ética da identidade³³.

Na Resolução CEB nº 3º/98, já em seu artigo 1º, está evidente a importância da preparação para o trabalho, e, no seu art. 3º inciso I, que trata sobre a estética da sensibilidade, também ficou manifesta a necessidade de responder à lógica da formação pelo modelo da competência. No inciso III do mesmo artigo, sobre a ética da identidade, visualiza-se uma imposição ideológica da retirada do papel do Estado e garantia de espaços para os interesses privados na educação. A defesa da cidadania apresentada está relacionada ao mundo da produção “ter cidadãos produtivos” e que executem responsabilidades do Estado.

³¹ Campo propício ao aprender a conhecer (com ênfase na educação básica) e ao aprender a fazer (ênfase à educação profissional), visa estimular a criatividade, a curiosidade, o gosto pelo fazer bem feito.

³² Plano do aprender a conviver, partindo do reconhecimento aos direitos humanos, expressos em solidariedade e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público.

³³ Princípio do aprender a ser, reconhecendo sua identidade e a do outro, tendo como fim a autonomia. Categorizações de RAMOS, 2006.

O art. 5º determinava que os currículos atendessem a constituição de variadas competências para uma inserção flexível no mercado de trabalho. E no art. 10º definiu-se a base nacional comum dos currículos: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias - todas objetivando a constituição de habilidades e competências dos educandos.

As devidas orientações foram seguidas pelos planos de curso de 2006 do ensino médio integrado do IFCE (ainda em vigor), que traz em seu objetivo geral o atendimento as demandas de mercado e contribuir para o desenvolvimento econômico e social. O perfil profissional delineado, embora traga aspectos mais amplos, pois trata de formação ética e política, responsabilidade social e domínio do saber que o PPC de 2000 não expunha, exige um profissional com maior perfil de liderança e autonomia.

Vários fatores impossibilitavam a integração entre ensino geral e técnico, pois o art.5º do decreto limitava em 25% o aproveitamento das disciplinas “profissionalizantes” em curso técnico. Além disso, o recebimento de recursos financeiros pelas instituições ficou condicionado à adesão à reforma. Outra exigência da reforma foi a obrigatoriedade das escolas em organizar seus currículos por competências, sendo considerada uma afronta à legislação maior da educação – A LDB-“desconsiderando princípios como a autonomia e a liberdade de ideais pedagógicos, sufocados pela definição de um currículo nacional, em termos de conteúdos e competências [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 81).

Outro objetivo da reforma era transformar os CEFET’s e escolas técnicas em instituições de formação apressada, barata e com a flexibilização dos currículos para uma proposta adaptada às necessidades do mercado de trabalho. Assim, os novos rumos para o ensino técnico-profissionalizante foram determinados pelas seguintes legislações: Lei nº 9.394/96, Decreto nº 2.208/97, Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99 os mais recentes dos Referenciais Curriculares Nacionais para educação profissional, tendo como concepção norteadora o modelo das competências, imbuído da necessidade de uma maior competitividade. Alguns aspectos contribuíram significativamente para as mudanças ocorridas na educação profissional, como, por exemplo, os novos padrões de produção industrial e o fato de 90% da população brasileira não haver concluído o ensino fundamental. Portanto, as bases que apoiam essa nova noção de competência são relativas ao reordenamento da relação trabalho/educação e à institucionalização de novas formas de educar.

[...]. As Diretrizes da educação profissional do ensino técnico evidenciam um determinismo tecnológico e desconsideram outros elementos que atuam nas relações

dinâmicas de trabalho como cultura, tradições, prestígio social, disputas internas a uma categoria, entre outras, o que contribui para despolitizar as relações sociais deste trabalhador/cidadão [...] (TEODORO, 2006, p. 221).

Todas estas reformas foram definidas por orientações do Banco Mundial, que considerava os custos com as escolas técnicas bastante elevados, por oferecerem uma educação de base muito mais propedêutica do que profissionalizante, sendo os cursos técnicos de nível médio incompatíveis com a escassez de recursos para a educação. “[...] Para Cunha (2000), a tendência era que as escolas técnicas estatais passassem a ocupar o espaço tradicionalmente reservado ao sistema “s” oferecendo, apenas, o ensino técnico no sentido restrito.” (CUNHA apud SALES, 2012, p. 115). Esta realidade tornou-se se tornou possível com o Decreto nº 2.208/97, o qual substituiu a Lei nº 1.603/96, permitindo uma formação profissional em diferentes níveis e aos educandos a possibilidade de perseguir itinerários próprios.

O Decreto ora referido, ao fragmentar o saber, estabeleceu a competência como princípio educativo para a educação profissional. A dualidade do ensino foi admitida também pela Câmara Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 15/1998. “[...] A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que se deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental [...]” (RAMOS, 2006, p. 154), fragilizando, portanto, a tese da democratização do acesso à educação básica e profissional em virtude da necessidade da disputa por duas matrículas, por não haver mais a universalização de oportunidade, ademais das condições precárias para cursar o ensino médio concomitante ao curso técnico e da problemática da necessidade dos educandos das classes subalternas acabarem abandonando ou a educação regular ou a profissional.

Desta feita, para quem fosse realizar o trabalho mais complexo deveria ter educação com fundamento científico e tecnológico. E a maior parcela da população que desenvolveria o trabalho simples (desqualificado) receberia uma educação voltada para a renovação dos vínculos entre trabalho e educação, em que os trabalhadores seriam treinados para atender as necessidades do sistema produtivo.

Vale salientar que a reforma também levou à divisão de tarefas entre MEC e MTb. Aquele ficaria responsável por oferecer ensino tecnológico (nível superior) e formação técnica pós-secundarista e este ofereceria formação aos setores marginalizados, deixando clara a proposta do governo FHC em oferecer educação profissionalizante para os pobres. Referido governo foi o correspondente da “Pedagogia das competências” no Brasil, por meio da

reforma da educação básica e superior, mediante as orientações para o ensino médio, a educação profissional e a política de formação de professores.

Evidencia-se, pois, o fato de que a educação profissional não é mais parte diversificada do ensino médio, não havia mais definição de mínimos curriculares, defendia-se maior “autonomia” escolar, exigia-se a adoção da ideia de competência e o direto intercâmbio com o mundo produtivo. A competência, a flexibilidade e a empregabilidade foram fundamentos para a reforma, seguindo a lógica da doutrina neoliberal.

Pode-se, por conseguinte, afirmar que a educação profissional por competências se restringe à visão tecnicista correspondente, apenas, à apropriação de modos de fazer e voltada em geral à parcela pobre da população, limitando-se o ensino ao domínio da técnica, algo que se propaga logo no ensino fundamental.

[...] repensar a competência como domínio apenas da técnica [...] que tem importância cada vez menos significativa. Assim, é momento de pensar/repensar o papel da técnica na formação do profissional competente, a fim de que se possa melhor refletir sobre a adoção da formação por competências. (ROVAI, 2010, p.43).

Para Teodoro (2006), o ideal seria elaborar um programa de educação profissional que tivesse como norte a totalidade do processo de trabalho, tendo a compreensão de qualificação como elaboração social dinâmica, não podendo prescindir sem as dimensões conceitual, social e experimental; no entanto, a ênfase dada à dimensão experimental possibilita a noção de competência tornar-se uma referência para a educação profissional sob a óptica curricular, levando a supremacia do desenvolvimento de atributos individuais e abatendo a dimensão social, como já visto e o maior destaque dado à dimensão experimental também está relacionado ao reconhecimento do saber prático. “[...] as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola-empresa” (RAMOS, 2006, p. 158). Assim, os trabalhadores formados pela lógica da competência estariam preparados para processos de instabilidade e para adaptarem-se à realidade.

Estas concepções, no entanto, não agradaram a todos os setores da sociedade e aos teóricos da educação defensores de uma formação integrada. Logo, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 passou a fazer parte da agenda de compromissos de campanha do candidato Lula em 2003. Naquele momento, aconteceram eventos importantes que contribuíram com esse processo, como o *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas* em junho de 2003 e o *Fórum Nacional de Educação Tecnológica* em dezembro do referido ano.

Os eventos apontavam para uma reestruturação do ensino profissional com a indicação de reorganização do sistema educacional que considerasse os diferenciados agentes executores, levando à aprovação do Decreto nº 5.154, de 2004, o que não implicou o total abandono de princípios do Decreto revogado. Na verdade, também expressa um caráter flexível, pois permite variadas formas de educação.

[...] Atualmente, a qualificação apresenta, de certa forma, caráter diferenciado da anterior, agregando o objetivo de elevação da escolaridade. A diferença, no entanto, é bastante sutil, uma vez que, como já visto, essa possibilidade também existiu na vigência do decreto 2.208/1997. (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

A intervenção do governo Lula na área de Educação Profissional aconteceu com a apresentação do documento *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica- PPPEPT* (2003), o qual expunha concepções e princípios que norteariam a educação profissional e tecnológica no País. Com a proposta, viu-se que o governo conseguiu estabelecer a possibilidade de ampliação do diálogo com a sociedade para reconstituir os caminhos para a educação profissional no País; no entanto, o próprio Decreto 5.154/2004 não obriga a integração do ensino propedêutico ao técnico sendo mais uma das contradições encontradas na análise de documentos. A busca intensa pela flexibilização dos processos educacionais põe em risco a qualidade da educação no País.

Antes da Revogação do Decreto n ° 2.208/97, várias entidades sociais foram chamadas a se pronunciar sobre a minuta do novo Decreto, passando este a atender várias vertentes de pensamento e que seria desnecessário, pois, ao restabelecer a integração entre o ensino médio e a educação profissional, remeter-se-ia ao já disposto na LDB de 1996. Na verdade, o novo Decreto mantém suas bases com foco em uma educação produtivista, questão a ser aprofundada no capítulo seguinte.

[...] A educação profissional, num plano não manifesto, tende a se manter como educação compensatória [...] a educação profissional de nível técnico, se não universalizado totalmente o ensino médio e se não alterada profundamente sua concepção, tenderá a ser uma formação complementar, fragmentada e superficial, voltada para a classe trabalhadora impedida do acesso aos níveis superiores de ensino. (RAMOS, 2006, p.170).

Como obstáculo a ser enfrentado para superar as problemáticas das reformas na educação profissional, é proposta a modificação das diretrizes promulgadas pelo Conselho Federal de Educação, que induziram a compreensão do ensino médio a simples arranjos do Decreto nº 2.208/97 na perspectiva de articular e não integrar.

Outro desafio ao Governo federal é criar um Sistema de Formação Profissional como política pública, sendo também necessário retomar os debates dos anos 1980 sobre a função

do Sistema S para que se venha a ter um fim claramente público, oferecendo cursos em tempo integral ou passe de maneira transparente a aparecer como empresa, renunciando os recursos recebidos dos fundos públicos e que as políticas públicas de educação profissional estejam vinculadas às políticas de emprego e renda.

No capítulo seguinte, far-se-á uma análise do Decreto em vigor (5.154/2004), procurando evidenciar as interferências no ensino médio integrado no IFCE, *locus* desta investigação e as interfaces da qualificação e da competência.

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

A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida A gente quer saída
Para qualquer parte...
A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé...
 (Titãs)

Nesse momento, refletir-se-á sobre os aspectos histórico-políticos que ensejaram a derrocada do Decreto 2.208/97 e motivaram a criação do Decreto 5.154/2004, bem como as determinações significativas que o novo decreto e outras legislações nacionais e locais expressam como direcionamento para a formação do ensino médio integrado.

Ante as reflexões nacionais, articuladas ao *locus* desta investigação, pode-se perceber os determinantes da existência do ensino médio integrado no IFCE e os fatores que se relacionam nesse processo, articulando sempre às discussões da relação trabalho e educação e as interfaces da qualificação e da(s) competência(s) que permeiam da formação dos estudantes, buscando-se perceber os anseios daqueles com a formação recebida e as correlações ou contradições historicamente constituídas; observando-se ainda as expectativas dos discentes sobre a formação recebida, procurando contrastar com as entrevistas dos demais segmentos e apontando os desafios expressos nesse contexto.

4.1 Premência para o Decreto 5.154/2004 e suas mudanças para o ensino médio integrado

A compreensão sobre a lógica proposta para o ensino médio integrado precisa permear o entendimento sobre os acontecimentos para a educação profissional nos anos 1990 com origem nas reformas e determinantes envoltos a esse debate. Ademais, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), é imprescindível reaver os marcos históricos para revogação do Decreto 2.208/97 e a publicação do Decreto 5.154/04, que tem sua gênese nas lutas sociais dos anos 1980 com a redemocratização do País.

Em 1930, veio a expansão escolar em meio à luta de classes. De um lado, a pressão popular pela democratização e de outro a burguesia tentava frear a oferta da educação. No período entre 1931 e 1961, foram implantadas algumas reformas educacionais. Houve, então,

um tensionamento entre o ensino geral e o ensino profissionalizante, levando a um debate de educação como mecanismo de promoção humana. “[...] o sistema educacional assume um papel importante ao tornar naturais as desigualdades de oportunidades sociais e transformar as determinações de classes em incapacidades [...]” (CARDOZO, 2009, p.61).

Na década de 1940, o dualismo foi reforçado quando a educação nacional fora organizada por leis orgânicas, a começar pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, promulgada no Estado Novo pelo ministro Gustavo de Capanema. Em 1950, a equivalência entre os ensinos secundários e técnicos foi retomada e em, 1961, experimentou-se novamente a equivalência plena, possibilitando aos concluintes do colegial técnico candidatarem-se a qualquer curso de nível superior.

Acordos com a United States Aid Internacional Development (USAID) foram assinados em 1967, com o intuito de ampliar as matrículas nos cursos técnicos e de promover a formação de uma força de trabalho acelerada para atender ao modelo de desenvolvimento econômico implementado nesse período. Entre 1968 a 1973, período conhecido como milagre econômico a formação profissional passou a assumir um importante papel no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista.

Vale lembrar que, entre as décadas de 1960 e 1970, a educação brasileira recebeu influência direta da Teoria do Capital Humano, como já visto, e algumas medidas foram tomadas pelo governo militar para adequar a educação às exigências políticas e econômicas, como, por exemplo, a Reforma Universitária (que dividiu os cursos de graduação em dois ciclos: o básico e o profissional).

A Reforma do ensino de 1º e 2º graus, por meio da Lei nº 5.692/71, criada para acatar um duplo propósito- atender às demandas por técnicos de nível médio e conter a pressão por vagas no ensino superior- com a justificativa de evitar a escassez de técnicos no mercado e impedir a frustração de jovens por não ingressarem no ensino superior. A Lei, na verdade, tinha o intuito de reduzir custos e promover formações aligeiradas, além de difundir a histórica dualidade do ensino; contudo, houve muitas resistências à ideia da profissionalização compulsória por meio da classe média e alta e dos empresários.

Desde aí, houve diminuição da carga horária das disciplinas de formação básica e retirou-se o ensino de Filosofia, Psicologia e Sociologia da formação, mas, a ideia da profissionalização compulsória fracassou e, finalmente, em 1982, com a Lei nº 7.044/82 extinguiu-se a profissionalização obrigatória. O dualismo, nesse momento, ocorreu preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos.

O ditame da profissionalização compulsória, no entanto, parece ainda não ter se desvinculado totalmente das instituições que ofertam ensino técnico, mesmo na modalidade integrada, percebido ainda nos dias atuais, conforme pontuado em algumas entrevistas

[...] eu acho [...] que a mentalidade de muitos professores que foram formados com a Lei 5.692 ela ainda permanece por incrível que pareça, por que o técnico é supervalorizado [...] Então, assim, as áreas de humanas em especial elas são extremamente desvalorizadas pelos colegas até das exatas, até por que o bloco das exatas é maior. (E.P. SEMPRE VIVA em 25 E 30/10 DE 2013).

Os apontamentos feitos pelos entrevistados não devem ser aqui generalizados, mas percebidos com atenção, pois, de fato, ainda há resquícios desse processo, mesmo após a passagem por duas outras configurações experimentadas pelas escolas técnicas (CEFETs e IFs). Vale lembrar que, ainda no período da Lei em debate, o Sistema S (por meio do SENAI e SENAC) entra em cena para complementar a formação. As instituições criadas por Getúlio Vargas transformaram-se em aparatos privados de qualificação profissional, porém sustentadas com recursos públicos.

Com o fechamento do ciclo da ditadura militar, passou-se ao período da transição democrática levando à instalação do Congresso Constituinte em 1987. Nesse momento, a comunidade educacional afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e ao trabalho, devendo o ensino médio concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção.

As reformas educacionais, a partir dos anos 1990 passaram a ser orientadas por normas de organismos internacionais como BIRD, UNESCO e OIT que defendiam a articulação da educação com as demandas do mercado. Essas agências também defendiam a tese de que investir na educação básica aumentava as possibilidades de as nações pobres reverterem as desigualdades sociais.

Segundo Cardozo (2009), a reforma do ensino médio veio atrelada à mesma racionalidade da reforma do Estado, subordinada aos interesses do mercado e ao paradigma da produção *pós-fordista*. Para tanto, foi lançado o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio- PROMED, financiado pelo Governo brasileiro e o Banco Mundial. Duas medidas previstas nesse programa foram efetivadas no governo FHC: o ENEM e a elaboração e distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para as escolas.

Para Arrais Neto; Cardozo (2005a), a centralidade na educação básica foi percebida em vários documentos oficiais, os quais buscaram superar a visão academicista e propedêutica do currículo anterior, de modo que a reforma do ensino médio traz como perspectiva a constituição de um currículo por competências.

Segundo Bessa, Sousa e Oliveira (2002), com a reforma, houve várias imposições para educação no País e, com o Decreto nº 2.208/97, desconsiderou-se o ensino técnico integrado ao médio; com a Lei nº 8.948/94, não se permitia a construção de estabelecimentos ligados à rede federal. E com a Lei 9.649/98 transferiu-se a administração de unidades escolares para entes estaduais, municipais ou privados. Veja-se como esse processo configurou-se no IFCE, conforme relatos das entrevistas.

Como é que aconteceu aqui. Em 1996 eu era super nova, recente e aí a gente foi abordada em várias reuniões pedagógicas falando que o governo estava enviando um projeto de lei, um projeto de lei para mudar o ensino e aí nas reuniões a gente não entendia muito bem. Eu lembro muito bem de uma reunião que falava que o modelo era um modelo modular, que era muito mais aberto, que era mais amplo, que um aluno poderia fazer uma disciplina no SENAC, no SESI e ser aproveitada e que o ensino integrado ele ia acabar daquela forma que era antiga e agora seria dessa forma mais flexível, mais ampla, mas voltada para o mercado, para uma coisa mais imediata. (E.P. SEMPRE VIVA em 25 e 30/10/2013).

A proposição de uma formação flexível, aligeirada agrega-se perfeitamente ao modelo de formação por competência, capaz de criar um profissional cheio de habilidades para responder ao mercado e distanciar-se da possibilidade de efetivação da qualificação profissional, como formação mais ampla que visa à integração de conhecimentos.

O Decreto nº 2.208/97 e outras normatizações, como a Portaria n.646/97, levaram não apenas à desintegração da formação, mas também regulamentaram formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das necessidades do mercado. “[...] foi um período extremamente traumático. Para a escola técnica talvez, um dos momentos em que a identidade institucional e a identidade pedagógica dessa instituição foi profundamente afetado”. (E.G. P. MENTA em 01/11/2013). Pensa-se com origem em várias observações e análises das entrevistas, que ainda não houve a superação desse processo no *locus* de investigação. O que se vivencia na educação profissional é uma integração desintegrada:

[...] Depois de toda essa mobilização esse projeto passou a ser o [...] decreto em 97. [...] foi um balde de água fria em todos nós. A gente ficou arrasado e muito preocupado em ver o fim do ensino médio integrado. E uma propaganda do governo muito grande, tem uma reportagem da veja que é bem curtinha, é tudo que o governo FHC com o ministro queria dizer naquele momento. É uma avaliação de que as escolas técnicas eram muito caras, que elas preparavam os estudantes muito bem preparados, era uma ilha de excelência, era uma coisa fora da maioria. Existia um investimento quatro mil e alguma coisa e, portanto, este estudante era muito bem preparado e depois ia para Universidade. E isso não correspondia ao intuito das escolas e aí, portanto, o decreto foi justificado como uma salvação da lavoura. (E.P. SEMPRE VIVA em 25 e 30/10 de 2013)

Além do Decreto, veio o Parecer 15/98, o qual fazia a defesa de a escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectuais “[...] a formação básica para o trabalho conforme exibida

no referido parecer, que institui as Diretrizes Curriculares para o ensino médio, é defendida como necessária para a compreensão da tecnologia e da produção na sociedade pós-industrial [...]” (RAMOS, 2006, p. 175). Todos esses fatos produziram muitos conflitos.

[...] nós ficamos muito perdidos [...] por que eram feitas várias tentativas. Uma delas é que existia a discussão sobre o PROEP [...] que ia dar dinheiro para gente. O PROEP para gente ter dinheiro a gente tinha que acabar com o ensino integrado. Então, eu me lembro claramente de uma reunião que a gente fez, uma assembléia lá no mini auditório que a gente tava discutindo se a gente ia permanecer com o ensino médio, com esse ensino de segundo grau, ensino médio integrado, o que fosse e em assembléia geral com todos os professores nós decidimos continuar, mesmo sob a ameaça de que se a gente continuasse as verbas seriam extremamente reduzidas [...] (E.P. SEMPRE VIVA em 25 e 30/10 DE 2013)

Mesmo com todas as ameaças do governo, a equipe do IFCE buscou estratégias em defesa de continuar realizando algo mais aproximado do integrado, já que por lei não era mais permitido

Aí veio a outra etapa que era dentro do Decreto a gente encontrar brechas que permitisse esse ensino integrado, médio, qualquer coisa. Aí nós começamos com o ensino médio. Aí a gente inventou uma coisa que tinha uma brechinha que a gente tinha que uma brechinha que podia dar mecânica, tele, info. Aí a gente apelidou de integradinho, que era o médio todinho e no final algumas disciplinas do técnico, não era mais como a nossa formação [...].(E.P. SEMPRE VIVA em 25 e 30/10 DE 2013).

Nessa época, realizou-se o chamado “integradinho”, em que o discente fazia o ensino médio e tinha algumas aulas de técnico. Como se pode ver, esse período foi de muitas indefinições no ensino médio e técnico do IFCE, causando dificuldades na organização das matrizes curriculares, na formatação de uma nova identidade de ensino, fatores que seguramente, ainda afetam os trabalhos da instituição na atualidade. Também foi uma fase confusa na relação IFCE, mercado e sociedade que, nestas análises, também ainda não foram superadas na instituição; percebe-se isso em depoimentos dos entrevistados no decorrer do texto.

Eu me lembro, teve uma época que eu fiquei na gestão, na coordenação de estágio, relação escola e empresa e eu vi muitas vezes o pessoal ligando para cá, há a gente queria os alunos para estágio, mas num queria daquele curso novo bagunçado não, a gente quer daquele antigo, muitas vezes eu ouvi isso, por que eles sentiam essa mudança, do aluno que saia do integradinho e do integrado. (E.P. SEMPRE VIVA em 25 e 30/10 de 2013).

Constata-se que a maioria dos entrevistados se direcionava contrária ao governo, mas ainda havia os que defendiam apenas o ensino integrado e outros que concordavam com as propostas flexíveis do novo decreto, justificando ser necessário o curso subsequente para

preencher as vagas do turno noturno, já que haveria muitos trabalhadores que não poderiam ir aos turnos matutinos e vespertinos da instituição.

Bessa, Sousa e Oliveira (2002) garantem que a partir do governo Lula em 2003 houve algumas mudanças nesse processo. O Decreto 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/04, possibilitando novamente a integração do ensino médio ao técnico. Também se implementou o Decreto nº 5.224/05, garantindo às instituições federais autonomia para implantação de cursos em todos os níveis de educação e editou-se, ainda, a Lei 11.195/05, permitindo o crescimento dos CEFETs em número de estabelecimentos, cursos e alunos. “[...] o ensino médio na forma integrada, nos termos dispostos no parágrafo 2º do art.36 da LDB, pretendeu restabelecer parte do conteúdo do Projeto Original da Câmara. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010, p.37)”. Portanto, para os autores, o Decreto nº 5.154/2004 busca restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais para viabilizar os elementos da disputa da LDB na década de 1980.

É válido trazer à tona a história viva desse processo na instituição, atentando para quem participou desse debate e as concepções e estratégias defendidas em uma das unidades da rede federal de ensino do País, o IFCE.

[...] no “pré-projeto” de tudo foi com Samuel, Diretor de ensino na época do Samuel eu acho que era professora Gorette Lavour, tenho quase certeza. Eu sei que ela tava na gestão e durante o Mauro já foi uma outra etapa. Durante a gestão do Mauro já foram criadas as gerencias superior, de ensino médio e de ensino, a gestão técnico-pedagógica e do ensino técnico que era o Eulálio, do ensino superior era o professor Zé Beto que hoje tá na UNILAB [...] e a diretoria de ensino era a Luiza e a técnico pedagógica era a Mirian. Foi a gestão que pôs em prática isso aí [...] ³⁴ (E.P.SEMPRE-VIVA em 25/10 e 30/10/2013)

Os autores retromencionados acreditam que as políticas para educação profissional, desde 2003, foram traçadas na tentativa de reverter o panorama dos anos 1990. E afirmam que a revogação do Decreto nº 2.208/1997 foi compromisso de campanha assumido pelo governo Lula. Vislumbrou-se que a simples revogação do Decreto levaria a um enfrentamento com as forças conservadoras. Pelas análises mais atuais, não se enxerga esse resultado. O fato é que se vive a era das diretrizes, como assinala Ciavatta (2012), que permanece até hoje no governo Dilma, embora como muitas tentativas de profissionais no IFCE em fazer diferente.

Segundo Ferreira; Garcia (2010) no governo Lula, esperava-se esforços diferenciados para concretização de uma nova educação no País, já que em seu programa político continha a proposta de “uma escola do tamanho do Brasil”. No documento havia a

³⁴ Gadelha (2004) expõe em seu livro, de maneira mais detalhada, os profissionais que acompanharam esses gestores no referido período.

crítica ao Decreto nº 2.208/97 e o compromisso de constituição da educação profissional numa perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano.

No documento, a educação profissional é definida como uma política pública, de interesse do Estado, que deve ser implementada em firme articulação com outras políticas públicas, tais como as de desenvolvimento tecnológico, trabalho, saúde, agrária e industrial [...] (FERREIRA; GARCIA, 2010, p. 150)

O ano de 2003 foi palco de muitas discussões, polemizadas durante os seminários realizados em maio e junho daquele ano. Mesmo com todos os debates, mantiveram-se as contradições, disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), três posicionamentos foram postos em discussão: um defendendo a revogação do Decreto, passando a pautar a política do ensino médio na própria LDB, outro propondo a manutenção do Decreto nº 2.208/97 e o terceiro indicando a promulgação de um novo Decreto, o qual foi aprovado. As concepções eram divergentes e o texto do novo decreto trouxe uma proposta fragmentada entre educação básica e profissional.

A SEMTEC entendeu que os dois primeiros posicionamentos apresentavam pontos de vista totalmente opostos. Já a terceira perspectiva partiu de um debate de que a simples revogação do Decreto 2.208/97 não iria garantir a implementação de uma nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Compreendeu-se ainda que a terceira proposta não se opõe à primeira no que se refere a princípios e concepções, divergem apenas em termos de avaliação política na forma de encaminhamento das mudanças necessárias.

Os autores referidos acreditam que a revogação do Decreto nº 2.208/97 se tornou emblemática como expressão contingente de luta teórica e de pertinência político-pedagógica, levando aos envolvidos na discussão a terem que optar entre afastar-se do processo e manter-se na crítica em busca de um governo revolucionário ou entender ser possível trabalhar em meio às contradições do governo, visualizando perspectivas para se avançar no sentido de mudanças estruturais. O Decreto em vigor é um documento híbrido, com contradições e para ser compreendido como luta dos setores progressistas, precisa ser visto como instrumento de disputas internas na sociedade, nos estados e nas escolas.

[...] a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010, p. 27).

Logo, a luta pela revogação do Decreto nº 2.208/97 permeia, ainda, um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e por um projeto educativo

mais amplo, assim como o conteúdo final do Decreto nº 5.154/04 representa a persistência de forças conservadoras no manejo do poder, bem como a timidez do novo governo em avançar na direção a um projeto nacional popular e de massa.

No Documento à sociedade- fruto da reunião de 18 de dezembro de 2003, elaborado com as contribuições de 26 instituições (órgãos do governo e pesquisadores do tema) este expressa que, à época do Decreto nº 2.208/97, as decisões foram tomadas de maneira autoritária. Não se pode negar que no Governo Lula houve algumas modificações importantes que favoreceram a possibilidade de uma formação integrada, mas não foi diferente dos demais governos em buscar projetos ofertantes de formação aligeirada. Talvez o Decreto tenha se dado mais por compromissos de campanha política do que de identidade com uma concepção mais ampla de educação.

No governo Lula, aconteceram dois grandes seminários para debater com a sociedade: “Ensino Médio: Construção Política” realizado entre os dias 19 a 21 de maio de 2003 e teve como eixo de discussão a concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura; e o seminário “Educação Profissional-Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, ocorrido no período de 16 a 18 de junho de 2003. A partir deste último elaborou-se a “Proposta de Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica”.

[...] a partir desse processo é que se começou a elaborar uma minuta de um novo decreto substitutivo ao 2.208/97, que traduzisse a “nova” concepção e forma e o “novo” conteúdo e método do ensino médio como educação básica e sua articulação com a educação técnica e profissional [...] (MEC: Documento à sociedade, 2003, p. 3).

Neste documento, foram assinaladas as dificuldades geradas pela ausência de institucionalização de um Sistema Nacional de Educação Pública articulado à União, aos estados e municípios. Para elaboração do novo Decreto, foram recebidas 30 contribuições por escrito das instituições e de alguns educadores, observando-se não haver consenso nas concepções, na forma e no método das contribuições recebidas, levando ao debate e ao diálogo sobre questões divergentes.

Além do Decreto nº 5.154 para restabelecer a possibilidade do ensino médio integrado também houve a Lei 11.741/2008, que introduziu alterações na LDB na Seção IV-A do Capítulo II no qual se procura ressaltar que a educação básica está inserida nas políticas educacionais. E ao mesmo tempo incluiu a Seção IV-A que coloca a educação profissional técnica de nível médio como uma das possibilidades da educação e não uma modalidade educacional. Assim, a possibilidade a não exclusividade permite que os sistemas de ensino adotem outras formas de organização, dando vazão a modos desordenados de educação.

O fato é que o novo Decreto não possibilitou mudanças efetivas ante os desmontes ocorridos na década de 1990, sendo necessária maior mobilização da sociedade na busca de mudanças efetivas. Portanto, alguns educadores defendem não ser interessante investir em leis orgânicas e sim rediscutir a LDB devolvendo a sociedade o esforço empreendido na década de 1980.

Consoante Cardozo (2009), mesmo com a instituição do Decreto nº 5.154/2004, a questão entre a educação profissional e a formação geral não foi resolvida, a única novidade foi a proposta de simultaneidade do ensino, mas não eliminou o modelo que torna a educação geral e a profissional independentes, além de não garantir a integração.

Para Ferreira e Garcia (2010), Lula trilhou o mesmo caminho do seu antecessor “[...] o Decreto nº 5.154/2004 não conseguiu estabelecer grandes mudanças no cenário já desenhado, fazendo entender que a força de uma legislação está na vontade política do governo” (FERREIRA; GARCIA, 2009, p. 152), não sendo possível visualizar neste governo a disposição para a construção de uma nova educação profissional. A proposta de integração tornou-se uma política periférica no interior do MEC.

Segundo Cardozo (2009), a fragmentação passou a acontecer dentro dos próprios Ministérios, em que se colocou o ensino médio sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e o ensino técnico sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Antes dessa reorganização do MEC, porém a integração do ensino foi pensada nos princípios do trabalho, ciência e cultura, sendo necessária a elaboração de uma nova proposta de diretrizes curriculares nacionais. Aconteceu, no entanto, a homologação do parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica do CNE e da Resolução nº 01/2005 que apenas atualizou as diretrizes preconizadas pelo CNE em 1998 e 1999.

Percebe-se também essa fragmentação na estruturação dos setores responsáveis pelo ensino técnico integrado no IFCE, em que os professores das disciplinas das áreas propedêuticas dos cursos de ensino técnico integrado estão ligados ao Departamento de Ensino Médio e Licenciaturas (DEMEL) e os professores das áreas técnicas têm vínculos com os departamentos de cada área. No caso dos cursos pesquisados, ao Departamento da Indústria e da Telemática, aos quais estão agregados outros cursos inclusive de nível superior. Esta foi uma das primeiras desintegrações percebidas, pois, além de não haver um setor responsável pelo todo, as partes também não dialogam e não dispõem de informações umas sobre as outras.

Ainda se observou que mudar por Decreto é contraditório, necessitando de avanços no plano político da correlação de forças divergentes. Portanto, o conteúdo do novo decreto deve ser uma orientação muito mais indicativa do que imperativa, como se pode observar:

[...] Como ato executivo, a regulamentação que efetiva é rígida em seus princípios, porém flexível nas formas, por se saber que a posição do governo não se transforma em posição da sociedade pelo decreto. Mas a partir desta [...] pode avançar para um ponto em que o governo e a sociedade, educados um pelo outro, coloquem o ensino médio e de educação profissional e tecnológica no marco da política de Estado. (Documento à sociedade, 2003).

Vê com esse discurso o intuito de colocar responsabilidades à sociedade no processo das mudanças, quando esta foi adestrada historicamente a adequar-se e a aceitar as regras estabelecidas pelas classes dirigentes. Talvez, nos microespaços educacionais, se possa ir de encontro ao que está posto e iniciarmos um novo debate sobre a LDB como já nos vem alertando Frigotto em muitos de seus textos.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) afirmam, ainda, ser obrigação do governo repensar com maior ênfase o papel e a função social dos CEFETs no resgate do ensino médio integrado, de modo a não se ter um vazio entre o ensino fundamental e o superior. Pensa-se que já é isso que o ENEM está causando, quando se ouvem relatos de estudantes do ensino médio já cursando o ensino superior por conta da certificação do ENEM. Assim este, muitas vezes, proporciona o aligeiramento da educação.

A carta encaminhada à Câmara de Educação Básica do CNE foi elaborada pelo presidente do CONIF, reitor do IFCE na época, pró-reitores de Ensino da Rede EPT e educadores dos campos Trabalho e Educação de Jovens e Adultos da ANPED presentes na reunião realizada na SETEC em 23/05/2011, com o intuito de delatar o posicionamento da Secretaria sobre o Parecer e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional técnica de nível médio. Os participantes da reunião discordaram do texto do parecer por demonstrar uma concepção restrita de educação profissional em relação ao ensino médio e fortalecer a separação entre o ensino médio e a educação profissional posta pelo decreto já revogado.

Reiteraram o documento elaborado no âmbito do GT constituído pela SETEC em 2010 (educação profissional técnica em debate), no qual já se retomavam as discussões acerca do ensino médio integrado, da politécnica e da formação humana integral constituída nas últimas décadas.

O documento passa por fatos ocorridos no contexto de 2010, quando se iniciaram dois movimentos no CNE, um elaborando diretrizes para o ensino médio e outro elaborando

diretrizes para educação profissional técnica de nível médio, ambos com elementos de contribuição e contraposição.

A primeira proposta feita por Cordão retomava toda a discussão de 1990, fundamentando as diretrizes na noção de competências para a laboralidade e para empregabilidade. Com a divulgação da nova proposta houve uma mobilização do FNDE, da Rede Federal da EPT e da ANPED. O texto da carta conclui que o parecer e resolução de 2011, mantêm a lógica de um currículo centrado nas competências para a empregabilidade. A CHAVE (Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções) foi o eixo norteador do Parecer de Cordão. “[...] Trata-se, portanto, de uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido na Teoria do Capital Humano nas décadas de 1950 a 1970 [...]”. O termo permeia o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional (DCNEP) de 2010 (CIAVATTA, 2012).

Considera-se que as diretrizes para o ensino médio sinalizam para a possibilidade de se avançar na perspectiva da politecnia e da formação humana integral, enquanto as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio apontam para uma direção oposta, no sentido da formação por competência que atenda ao mercado.

A aquisição de uma habilitação técnica em vez da dicção formação profissional deixa clara a influência da lógica da educação por competência nessas diretrizes. Também fica evidente o caráter flexível expresso ao ensino médio ao deixar em aberto maneiras de como pode ser ofertado quando se sabe da importância da educação integrada, observando-se contradições nos documentos.

Como informa Kunzer (2010), no ensino médio, a universalização do acesso deu-se com a Lei nº 12.061/2009, que alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10º da LDB, ampliando o compromisso do Estado para o atendimento de todos os interessados na educação básica. Para a autora, as orientações de acesso, permanência e sucesso elencadas no PNE 2000-2010 para o ensino médio não se concretizaram.

A década do referido plano, segundo a autora, foi perdida para o ensino médio. Expressa, ainda, que a superação desse processo é necessária a elaboração de uma educação básica no âmbito do SNE, mediante um PNE com metas claras, elaboradas com base em um diagnóstico da realidade, com fontes de financiamento para atender as demandas, o que, obviamente, exige um novo pacto federativo. A importância de se ter transparência das concepções e estratégias na educação também não deve deixar de ser levada em consideração no âmbito das instituições educacionais.

Desde a LDB, os currículos mínimos com propostas rígidas foram substituídos por diretrizes amplas e flexíveis. [...] um dos aspectos fundamentais da chamada “pedagogia das competências” é tentar tornar o indivíduo cada vez mais dependente da produção do valor de troca [...] (ARRAIS NETO; CARDOZO 2005 a, p. 178) . Os autores compartilham com o pensamento dos teóricos que definem qualificação como relação social e percebem a competência ancorada numa dimensão individual.

As regulamentações após o Decreto nº 5.154/2004 (Parecer CNE/CEB n ° 39/2004 aprovado em 8/12/2004) não incorporaram os pressupostos da integração tratados aqui, pois há uma distinção da proposta de integração com a de simultaneidade. Para Cardozo (2009), a única novidade do Decreto foi a proposta de simultaneidade, de haver integração da educação básica e profissional em uma só matrícula. No Parecer 39/2004, estabeleceu-se que os conteúdos fossem trabalhados de maneiras diversas.

Partindo desse contexto, vai-se, no próximo item, procurar compreender o processo de retorno do ensino médio integrado no IFCE, como se configurou nos últimos anos, observando as influências nacionais e especificidades vivenciadas em âmbito local e como se apresentam as interfaces da qualificação e da competência na formação dos finalistas do ensino médio integrado do IFCE.

4.2 Ensino Médio Integrado no IFCE: proposições e realidades

Em razão da complexidade do assunto, faremos subdivisões de tópicos para melhor compreensão da proposta desse item, qual seja, apresentar como se configura a formação dos estudantes dos cursos em discussão na teoria (documentos institucionais) e como se efetiva na realidade, partindo das análises das entrevistas.

Os Planos de Cursos e as Matrizes Curriculares do ensino técnico integrado dos cursos pesquisados no IFCE datam de 2006, não seguindo ainda as novas diretrizes curriculares nacionais do ensino técnico integrado, que datam de 2012. Observa-se que a instituição não possui um projeto político-pedagógico atual para nortear as ações em seus cursos. Há apenas pontos dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009-2013), do qual se extraíram alguns elementos importantes. Inicia-se pela concepção de currículo tratada no documento:

Comungando com os modernos parâmetros pedagógicos, o IFCE trata o currículo como um processo que privilegia a formação do homem na sua totalidade, de forma crítica, reflexiva e integrada ao contexto sociopolítico-econômico e cultural, tornando-o um ser autônomo e empreendedor, capaz de atuar em uma sociedade em

constantes transformações.
(IFCE, PDI 2009-2013, p.38)

A concepção aproxima-se do conceito de qualificação do qual se fala, no entanto, ao se reportar a necessidade de a pessoa ser autônoma e empreendedora, atribuindo-lhe responsabilidades, atende aos princípios da competência. Isso demonstra um desconhecimento das diferenças entre os termos, confirmando-se mais uma vez o pressuposto de desconhecimento teórico por parte dos entrevistados sobre as categorias qualificação e competências.

No PDI, informa-se que o último projeto pedagógico institucional (PPI) foi atualizado no encontro pedagógico de 2005, quando ainda era CEFET, mas não encontrou esse documento para análise.

Dentre os princípios pedagógicos que nortearam a organização do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE, destacam-se a formação e o desenvolvimento das pessoas, propósito que leva em consideração os seguintes pressupostos axiológico-éticos: a dimensão sociopolítica, decorrente da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento; a dimensão sociocultural, demonstrada em situações de ensino, aprendizagem permeadas pelo diálogo; a dimensão técnico-científica, evidenciada pelo domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos vinculados ao conteúdo de cada curso; a dimensão técnico-profissional, voltada ao desenvolvimento das competências e habilidades requeridas no exercício da profissão. Nota-se que, inicialmente, os pressupostos colocam-se em prol de uma ampla visão de educação, mas observa-se ao final a perspectiva de uma formação por competências.

Sobre o currículo diz-se que em se tratando de um currículo voltado tanto para a aquisição de conhecimentos quanto para o desenvolvimento de competências e habilidades, faz-se necessário um acompanhamento mais sistemático do desempenho do aluno, uma atualização constante dos conteúdos, devendo estes ser flexíveis e desenvolvidos de forma interdisciplinar, de modo que assumam um caráter não de adestramento pessoal, mas de relação intelectual e reflexiva com as novas tecnologias. (IFCE, PDI 2009-2013, p.48).

Nota-se aqui o cuidado com uma formação crítica e de não adestrar os educandos; contudo, a questão da flexibilidade pode ser um risco no desvirtuamento daquilo que se acredita e propõe. Percebe-se que não há uma total clareza sobre determinados termos, uma visão crítica deles, e sim, várias questões conflitantes entre a legislação, os discursos e o percebido na prática.

Também está posto no PDI que o conjunto de componentes curriculares deve ser significativo o suficiente para que a sua prática esteja em consonância com o fenômeno

educativo da contemporaneidade. Essa visão foge do padrão hegemônico da razão cartesiana, estrutural ou positivista, e sugere o movimento dialético da historicidade, com a transformação dos educandos em sujeitos de seu processo educativo.

Na elaboração das matrizes curriculares de todos os cursos, o IFCE contempla as quatro “aprendizagens” essenciais à realização pessoal e à coletiva: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, tendo por premissa ser a educação um fenômeno dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro, sendo uma contradição aliar um movimento de educação dialético com premissas voltadas para a Pedagogia das competências, além do distanciamento entre o teórico, o legal e o discurso. Apenas um dos entrevistados comentou a existência de informações no PDI, o que leva a pensar que os demais não conhecem com profundidade o referido documento.

[...] 2006... bom o que acontece é que como já tínhamos uma história né, pelo menos eu já estou aqui há 20 anos, a gente fazia esses planos de curso, você cria uma comissão, o gerente, nesse tempo aí era gerente de áreas, aí vamos pegar aí o da Mecânica o da área da Indústria [...] aí ele faz uma comissão, escolhe professores da área do curso, que a gente já tinha esse curso desde 1900 e antigamente, a gente já tinha, ele é um dos primeiros, mecânica, edificações, turismo, estrada, são os primeiros cursos daqui [...] aí era feita uma comissão com aqueles professores da área de seu curso e sempre com pedagogo [...] discute, como é que vai ser o curso, qual é o perfil desse profissional [...] e você tinha que seguir como eu já te disse as diretrizes curriculares. [...] Nesses cursos integrados era, além da área específica da mecânica, por exemplo, teria que ter professores da área humanas. Aí de lá vinha apenas, vamos dizer, o coordenador da área de humanas e um coordenador, chefe de departamento [...] ele participava das discussões para dar as indicações, por que quando você monta um curso desses, [...] Então quando você monta a matriz, você monta a matriz específica e para completar a carga horária de quatro mil horas, que vai chegando aí 1200 com 2400, dar 3.600, [...]. E a característica do curso integrado é que ele tem que integrar os conteúdos às disciplinas técnicas. [...] Na eletrotécnica, por exemplo, você tem que ter física, por que a lei não diz quanto você tem que ter de física ela diz que você tem que priorizar a língua portuguesa e a matemática no ensino fundamental, mas no ensino médio ela não te dar esta indicação, aí diz que elas são obrigatórias, mas quando você vai ler a filosofia e a questão mais da educação integrada, você vai ver que essas disciplinas básicas, elas têm que ser suporte para formação profissional, [...] (E.G. VIOLETA em 02/10/2013).

Atualmente, os cursos possuem carga didática de 2.400 horas para a formação geral, acrescidas de uma carga horária mínima, variando entre oitocentas (800) e mil e duzentas horas (1.200) para a formação específica, dependendo da área profissional, de acordo com a Resolução CNE/CEB n ° 04/99, estando a outorga do diploma sujeita ao cumprimento dos quatro anos de estudo.

Verifica-se que na matriz do curso de Mecânica Industrial tem carga horária de 2.440 horas para formação geral, acima do estabelecido e também cumpre com os requisitos de ter

disciplinas da formação geral e técnica em todos os períodos, apesar de não ter no último semestre disciplinas de Português e Matemáticas essenciais a quem tentará o ENEM, conforme alguns estudantes relataram em suas entrevistas.

Enquanto isso, na matriz do curso de Telecomunicações, se identificam, apenas, 1.860 horas para formação geral e não há integração das disciplinas em todos os períodos. As devidas matrizes ainda não atendem ao requisito das diretrizes nacionais no que se refere a algumas disciplinas que se tornaram obrigatórias com as diretrizes curriculares de 2012, como: Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito e Educação em Direitos Humanos.

Para Cardozo (2009), é preciso refletir sobre como orientar a seleção de conteúdos para o currículo integrado. Defende a ideia de que para, se ter o trabalho como princípio educativo, é necessário basear-se no processo histórico e ontológico de produção da existência humana. Pelas análises no IFCE, houve ensaios dessas reflexões, mas não de maneira tão aprofundada. Um dos gestores entrevistados aponta que na época da ditadura parecia que as discussões, o diálogo entre a comunidade acadêmica para tomar decisões, era muito mais vivo do que nos dias atuais.

Atualmente no IFCE, vive-se uma reformulação de conteúdos apostos nos PUDs e orientados pelas matrizes em vigor, bem como já está sendo pensado uma nova avaliação do ROD, momento ímpar para expansão do debate com o corpo dos servidores e discentes e com as comunidades ao redor do *campus* para se pensar que identidade de fato os cursos técnicos integrados devem ter.

[...] hoje agente já elaborou um outro currículo, de 2006 para cá a gente percebeu falhas , coisas que a gente tava fazendo de modo errado, cadeiras que não têm mais sentido hoje, porque a tecnologia evoluiu, a distribuição entre as disciplinas técnicas e propedêuticas. A gente percebeu que como concentrou as propedêuticas no início do curso e o aluno só começa a ter contato com a parte técnica no meio do curso ele tem uma dificuldade de adquirir identidade, amor pelo curso . Então, a gente percebeu que tem que colocar as disciplinas técnicas já bem no início para ele começar a adquirir aquele amor pela profissão, pra saber se realmente é aquilo que ele quer para não chegar do meio para o final do curso e dizer vixe eu não achava que esse curso era isso não [...] E.G. ROSA CASTANHA CHÁ em 11/11/2013)

Há também, nesse processo a preocupação com a formação continuada dos professores, pois, além do nível de mestrado e doutorado que a maioria já possui, outros pontos da formação precisam ser efetivados, como, por exemplo, sobre didáticas para trabalho com jovens.

Agora a gente conversou [...] para fazer uma capacitação de pelo menos para os professores que entraram de cinco anos para cá, que a gente pudesse... porque a cada

semestre os alunos avaliam os professores, a cada final de semestre a gente bota a avaliação on line e os alunos para poder saber as notas deles do semestre eles tem que avaliar os professores daquele semestre que eles foram alunos, então eles avaliam e depois é que eles podem entrar no sistema. O sistema bloqueia se eles não responderem [...] (E.G. VIOLETA em 02/10/2013).

Vale ressaltar que alguns estudantes respondem a avaliação citada simplesmente por obrigação e não avaliam como deveria. A avaliação vai para professores e chefes de departamentos. Os professores com notas baixas são convidados a conversar com as pedagogas, mas o discente não tem um retorno direto desse processo; dizem que às vezes percebem mudança do professor em sala de aula, mas, segundo a entrevistada, não há uma boa aceitação, pelos professores, desses processos, afinal, segundo ela, ninguém gosta de ser avaliado.

No momento, estão acontecendo reuniões, em que foram convidados coordenadores de curso, chefes de departamento “para tentar não unificar, mas tentar moldar as cadeiras propedêuticas aos cursos integrados”. (E.G. VIOLETA em 02/10/2013). O acontecimento desses encontros já demonstra um passo importante, mas considera-se negativa a não realização de uma discussão mais ampla com a comunidade acadêmica, bem como se discorda da lógica de moldar os conteúdos gerais aos técnicos. Pensa-se que se deve falar de integração dos conteúdos para se experimentar a qualificação profissional no âmbito das relações sociais de trabalho.

[...] as discussões são muito pequenas, poucas. Como eu falei para você, esses cursos foram planejados por grupos de professores que os departamentos selecionavam, esses professores em geral são professores que já tinham experiência anterior na formação técnica integrada e retomaram essa formação técnica, adaptando esse currículo a legislação existente (E.G.MENTA em 01/11/2013).

Em contraposição, outro gestor situa o trabalho de repensar conteúdos para matriz curricular do curso integrado como motivado por sugestões e ou reclamações dos discentes

Na realidade o grande retorno é o próprio aluno e às vezes cadeiras que têm pré-requisitos que faltam determinados assuntos. Então, as tecnologias estão mudando, por exemplo, você ta trabalhando com máquinas elétricas, mas existem atualizações que surgem automaticamente nesse sistema. Então, começa a dar um assunto que não dei semestre passado e para esse conteúdo precisa de conteúdo X da disciplina anterior. Então isso daí vai motivando as modificações, não de matriz, mas de conteúdo sempre acontece. Agora a matriz não foi mexida, muito pouco mexida. (E.G. ROSA CASTANHA CHÁ em 11/11/2013).

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

a legislação nacional ou se contrapor a ela, como a instituição já fez em outros momentos históricos, a educação será de fato integrada visando à qualificação profissional ou dever-se-á optar por fazer apenas os cursos técnicos e trabalhar com a formação por competências.

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

A professora entrevistada sente como se os estudantes estivessem condenados a ser técnicos, pois as disciplinas do médio são ignoradas. Portanto, há uma necessidade urgente de o Instituto perceber a importância de ampliação das discussões com a comunidade acadêmica, não deixando que as deliberações fiquem apenas no âmbito do CONSUP. Este precisa deliberar com base no que tenha sido discutido pela comunidade acadêmica. Aquilo que for solicitado e não for possível que se explique em assembleias, reuniões, aponte prazos para execução das solicitações. No art. 16º das Diretrizes Curriculares Nacionais para *a Educação, Profissional Técnica de Nível Técnico de Nível Médio* de, 2012, determina-se que as instituições de ensino formulem coletiva e participativamente de acordo com os art. 12º a 15º da LDB seus PPPs e planos de cursos. O que ainda não percebemos de maneira efetiva no IFCE.

Eu entendo que eles estão passando da hora de serem reformulados. Normalmente estes cursos são formatados ao gosto (no bom sentido) de alguns professores era o pessoal que viveu a parte técnica lá fora e estruturou o curso da maneira que achava ideal. Foram cursos bem estruturados, mas têm que ser modernizados. Nós temos que dar uma geral em todos esses cursos para fazer novos projetos para atender o mercado. [...] Usando o curso de Telecomunicações como referência, é um curso visto hoje, como um curso sem emprego no mercado, mas ninguém consegue ver nada lá fora que não tenha telecomunicações, ou seja, o mercado existe. O que está faltando é uma reestruturação dos nossos cursos para poder chegar ao mercado de trabalho. (E.G. JASMIM BRANCO em 10/10/2013).

Logo, com a necessidade de ampliar as discussões, a maioria dos entrevistados reclamou dessas ausências de momentos para sugerir, discutir, deliberar. Expuseram que os encontros pedagógicos poderiam ser esses espaços (como eram antigamente), mas tornaram-se eventos com palestrantes preestabelecidos. “Às vezes a gente recebe pelo acadêmico busca de sugestão [...] e já vem as opções prontas para você escolher e tem outros, mas acabam que ficam muito vazios, no meio de tanta gente que vai opinar”. (E.P. SEMPRE VIVA em 25 e 30/10 de 2013). Mencionados encontros precisam ter suas pautas definidas de maneira mais democrática.

Com base nos professores entrevistados, inclusive de alguns gestores, viu-se que os encontros pedagógicos poderiam sim ser espaços de deliberação sobre a formação dos discentes e docentes. “[...] a gente chega entra nos encontros com tanta demanda e sai frustrado porque não consegue discutir uma sequer, porque a programação está muito amarrada e não há espaço para fugir daquilo ali. [...]” (E.P. LILÁS em 25/10/2013), indo de encontro ao art., 14º das Diretrizes Curriculares Nacionais para *a Educação, Profissional Técnica de Nível Técnico de Nível Médio* de 2012.

Pelas entrevistas, nota-se que a falta de atenção às disciplinas propedêuticas torna-se um dificultador para o ingresso no ENEM, levando alguns alunos a fazerem cursinho preparatório.

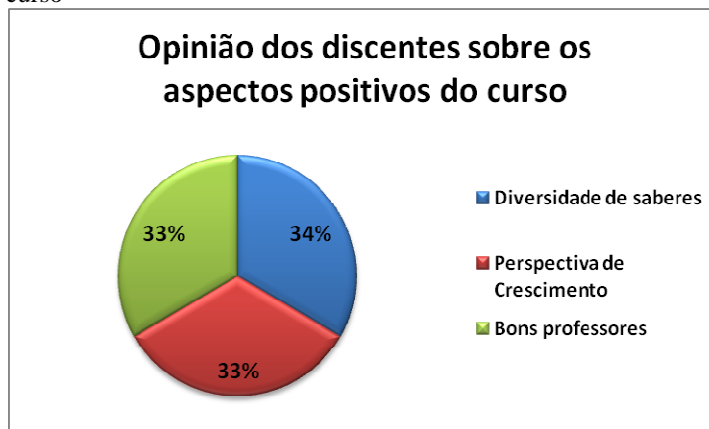
[...] ENEM, não é todo mundo que pode falar isso. Tem alguns professores que trabalham com o ENEM por que têm preocupação com o aluno, mas têm outros que dizem: nossa obrigação é dar aula e formar o técnico [...] (E.P.SEMPRE VIVA em 25 e 30/10 de 2013).

[...] Você tem um mínimo de preparo para entender que estamos numa escola com jovens que precisam atuar estudar, pesquisar. E você como educador deve propiciar vários caminhos e aqui nós somos engolidos, você tem que ser muito bom, ter um poder de auto-afirmação muito grande para se sobrepôr. (E.P.SEMPRE VIVA em 25 e 30/10 de 2013).

Portanto, acredita-se ser importante repensar práticas de planejamento, execução e avaliação das concepções e identidades para a instituição, definindo qual projeto societário irá seguir, bem como viabilizar formação de professores capaz de causar impactos nas didáticas utilizadas com os adolescentes e jovens.

Em se tratando de como estes jovens sujeitos históricos da investigação percebem a formação ofertada pelo IFCE, viu-se que com relação aos aspectos que consideraram positivos no curso, foi colocado para o curso de Telecomunicações a possibilidade de atuar em várias áreas, e de convivência com pessoas bem diferentes. Veja-se no gráfico abaixo os principais pontos dos estudantes de Telecomunicações, demonstrando um equilíbrio percentual dentre os aspectos registrados.

Gráfico 12 – Opinião dos discentes sobre os aspectos positivos do curso



Fonte: elaboração própria, 2013.

Outro aspecto positivo que a galera critica muito, mas que eu realmente vejo como ponto positivo é não ter aquele apadrinhamento [...] você tem que correr atrás do estágio, pegar seu currículo, você vai procurar empresas, você não vai encontrar empresas chamando venha estagiar, você tem que procurar. Eu vejo isso como aspecto positivo, porque quem acaba correndo atrás você realmente se desenvolve. (E.E. PERVINCA em 08/11/2013).

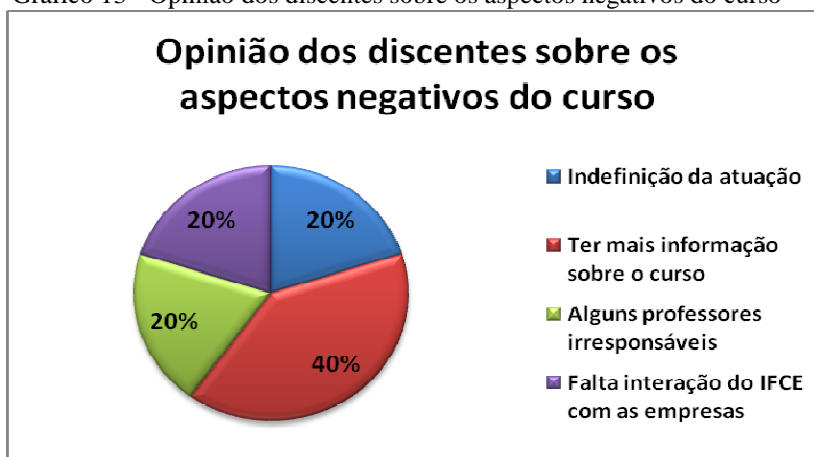
A grande questão é: essa é uma estratégia do Instituto para viabilizar uma formação que proporcione autonomia ao estudante ou esse acompanhamento não acontece por falta de profissionais para realizar a atividade? Fica-se a preocupação com a autonomia e a liberdade dada aos adolescentes, os quais, se sabe, estão em decurso de formação, embora se compreenda que a formação por competências e a autonomia fazem parte do discurso do capital.

Quanto aos aspectos considerados negativos no curso, viu-se a dificuldade dos discentes compreenderem em que irão atuar. Esse entendimento demora muito a acontecer, bem como o fato de o estágio somente ser contabilizado no sétimo período. Há a questão, ainda, da falta de compromissos de alguns professores (apontada pelos três segmentos ouvidos)

Eu considero um ponto negativo o seguinte a gente por força de lei é obrigado a ministrar uma carga horária pesada das disciplinas propedêuticas e por conta disso a gente força tanto que a parte técnica fica deixada um pouco de lado, quando seria a parte forte, já que nós estamos formando técnicos. Então, a gente corre até o risco de formar pessoas de nível médio com conhecimento técnico que era para ser o contrário, o pessoal de nível técnico com conhecimento de nível médio. Aí o que ocorre e o que nos leva é que a maioria dos alunos procuram fazer o ENEM, eles querem fazer o curso superior por que não se sentem técnicos, se sentem pessoas de nível médio com conhecimento técnico. (E.G. JASMIM BRANCO em 10/10/2013).

Esse depoimento é bastante divergente da compreensão de muitos dos entrevistados. Alguns discursos são direcionados em defesa daquilo que é melhor para cada área.

Gráfico 13 - Opinião dos discentes sobre os aspectos negativos do curso



Fonte: elaboração própria, 2013

Com relação ao que precisa ser melhorado, de acordo com os aspectos negativos elencados no gráfico 13, nota-se a urgência de um debate mais amplo para pensar estratégias de realização de formação continuada junto aos docentes sobre didáticas de trabalho com os jovens, o que, obviamente, se torna um desafio aos professores do Instituto que dão aulas nos mais diversos cursos e níveis de ensino.

Com relação aos aspectos que necessitam ser melhorados, foi apontada a necessidade de se ter uma relação mais próxima entre IFCE e empresas, o que acontecia anos atrás, os professores faziam muito trabalho para fora em empresas e buscavam recursos para o Instituto, “[...] aí você sabia que tinha pessoas qualificadas aqui para fazer isso e os professores faziam e o aluno o bolsista dele ia ter contato com aquilo ali [...]” (E.E. PERVINCA em 08/11/2013). Outro ponto apresentado foi a desintegração:

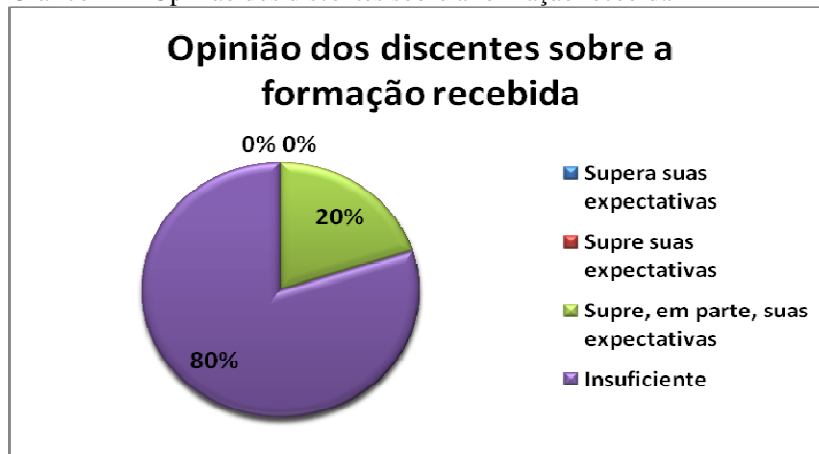
[...] muito precisaria melhorar a própria integração mesmo, muitas disciplinas da educação básica, ainda são técnicas, elas ainda são separadas, você poderia ter, desenvolver mais projetos, onde essas disciplinas compartilhassem mais, por que o professor do ensino técnico fica para um lado e da educação técnica fica para outro. (E.P. LILÁS em 25/10/2013)

Também há necessidade de modernização das máquinas, equipamentos utilizados nas aulas práticas, de garantir a todos os estudantes e professores maior conhecimento sobre potencial dos cursos, de preparar melhor os professores para trabalhar com os jovens e ter-se maior aproximação da Reitoria junto aos estudantes.

[...] tanto a reitoria como a diretoria são muito longe dos alunos. Tipo agora, mudaram o calendário sem perguntar os alunos, a gente entraria de férias, já não vamos entrar mais, o semestre que começaria 28 de novembro foi passado para janeiro e isso sem consulta nenhuma, ninguém nem sabia, só se ouvia fofoca, fofoca e essa semana eles trocaram e talvez tivesse que ter mais integração entre reitoria e aluno para decidir algumas coisas como calendário. (E.E. PEÔNIA em 04/11/2013)

No que concerne ao entendimento sobre a formação repassada aos estudantes, vejamos alguns dados. Iniciando com os discentes do curso de Mecânica Industrial, viu-se que a maioria dos estudantes considera a formação insuficiente ante as expectativas que os discentes tinham antes do ingresso no IFCE.

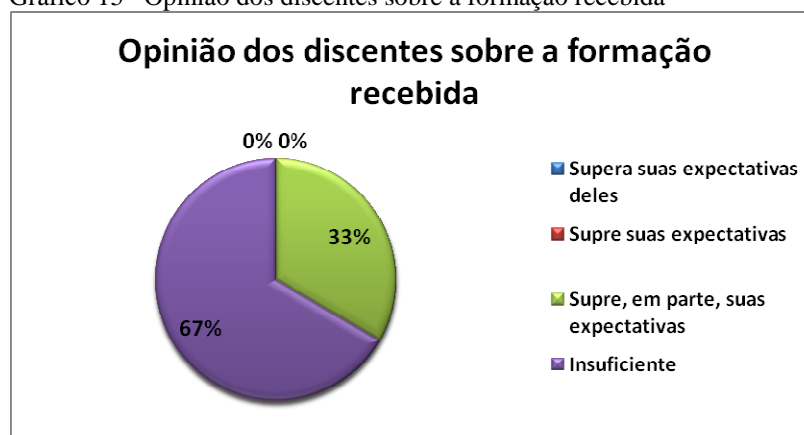
Gráfico 14 – Opinião dos discentes sobre a formação recebida



Fonte: elaboração própria, 2013

Um dos que disseram que supre acentua que no IFCE se sente em uma faculdade e que cedo adquire muita responsabilidade, mas não considera ter superado suas expectativas, porque há uma lacuna na parte da formação geral. No que se refere aos discentes de Telecomunicações, a maioria também considerou a formação insuficiente e nenhum afirmou ter superado.

Gráfico 15– Opinião dos discentes sobre a formação recebida



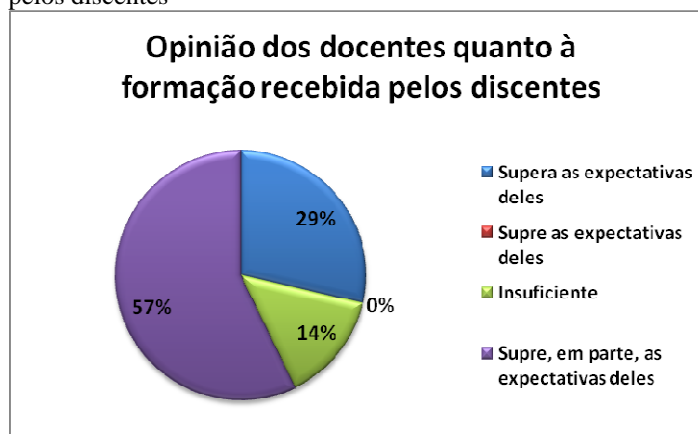
Fonte: elaboração própria, 2013

Sinceramente, por enquanto está sendo insuficiente. Por que sempre que a gente entra aqui, eu já conversei várias vezes sobre isso com os meus colegas, a gente tem a aquela idéia: ai meu Deus a gente vai sair daqui empregado, trabalhando, rico, maravilhoso e não é, pelo menos no técnico por enquanto não é. A maioria das pessoas da minha sala encontraram estágios em empresas pequenas, tem uns que ainda nem encontraram. Eu, por exemplo, não considero minha bolsa um estágio,

apesar de estar contando as horas, por que não estou aprendendo muito sobre o meu curso. (E.E. MARGARIDA em 06/11/2013).

No que se refere à opinião dos gestores, nota-se que 50% acreditam que a formação supre as expectativas dos estudantes e 50% defendem ser insuficientes pelos aspectos já discutidos de que os educandos entram com a expectativa de “chegar ao céu” e que todas as portas se abrirão para eles. Infelizmente, não é assim. No sistema capitalista em que se vive, nenhuma instituição na atualidade conseguiria atender a todas as expectativas que os jovens têm. Já alguns docentes são mais otimistas e consideram que as demandas podem até ser superadas.

Gráfico 16 – Opinião dos docentes quanto à formação recebida pelos discentes



Fonte: elaboração própria, 2013

Acredita-se que a formação recebida, inclusive por alguns depoimentos, está bem acima do que é oferecido em outras instituições públicas, contudo, ao se considerar as esperanças que eles tinham antes do ingresso na instituição. Percebe-se que é muito abaixo, porque as informações que eles recebem sobre o instituto são da época de escola técnica, quando a instituição era bem menor e havia um acompanhamento mais de perto com os estudantes, mas há um anseio de que aconteçam melhorias no curso com a nova gestão deste:

Esse chefe de Telemática fez semana de tecnologia para gente ver as palestras sobre o nosso curso, Ele ta tendo várias medidas para ver se aquela coisa o CEFET é a instituição perfeita volta, por que realmente era assim, senão, não teria essa fama, mas de uns tempos para cá caiu esse negócio [...] (E.E. MARGARIDA em 06/11/2013).

Outro ponto que se aponta, com base nas análises, é o desconhecimento sobre a formação propedêutica e técnica, aquela vista como normal e professores brigando para dar disciplinas “anormais”. Isso inquieta, pois as disciplinas tidas como normais são aquelas do

ensino médio e as demais do curso técnico, como se fossem dois cursos paralelos. O fato é que é isso mesmo que acontece, conforme colocado por alguns estudantes.

Posso ser sincera? Aqui as cadeiras técnicas pra mim são ótimas, são tudo, você aprende tudo, mas as cadeiras do ensino médio que é português, química, pra mim foi muito fraco, tanto que eu tive muita dificuldade no ENEM desse ano e no ENEM do ano passado. Eu tive que fazer cursinho. (E.E. MARGARIDA em 06/11/2013).

Em se tratando dos processos de planejamento e avaliação, os estudantes participam apenas por meio do Q'acadêmico e nota-se que, no curso de Telecomunicações, 100% dos estudantes entrevistados desconhecem o seu plano de curso. Já no curso de Mecânica, eles têm um pouco mais de clareza sobre as informações relativas à sua formação.

Arrais Neto e CARDOZO (2005a) defendem a ideia de que os debates teóricos sobre ensino médio expressem a contradição no processo de formação dos trabalhadores e de que existem resistências ao processo de adaptação das pessoas ao modelo estabelecido pelo capital. Desse modo, existe a possibilidade de constituição de práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes efetuar experiências em que apreendam o processo de sua produção, bem como de sua transformação. No âmbito do IFCE, 100% dos discentes consideram ter essa formação mais ampla, e a maioria dos de Mecânica Industrial (80%) também concorda que têm esse acesso.

No que se refere as estratégias para efetivação de uma formação integrada, capaz de fortalecer a qualificação profissional há algumas iniciativas no IFCE como a Jornada de Arte e Ciência (JAC), a qual de acordo com uma das primeiras organizadoras da Amostra Interdisciplinar de Arte e Ciência (JAC), evento surgido de três experiências individuais de professoras das disciplinas de História, Geografia e Biologia, cada uma dessas professoras desenvolvia um trabalho próprio nas suas áreas, um trabalho de final de semestre onde os alunos apresentariam de forma artística o conteúdo trabalhado em sala de aula e, desde então, eles seriam avaliados.

A ideia já era proveniente de cada disciplina em particular. Na História, dava-se por meio de um projeto chamado “Juventude, Música e Política nos anos 80”, entendendo a professora que trabalhar com música aproxima-se bem mais dos jovens. Em Geografia e Biologia, eram desenvolvidas amostras de trabalhos nas devidas áreas pelos discentes. Com a boa avaliação das três ações, as professoras propuseram-se realizar algo maior e foi então que, em março de 2012, surgiu a primeira edição da JAC. E, segundo as professoras, foi um sucesso total com grande participação dos jovens. Conforme se pode observar em alguns depoimentos: “Todas as turmas fizeram espetáculos brilhantes, superaram de longe a nossa

expectativa e, desde então, criou logo essa marca na instituição”. (E.P SEMPRE-VIVA em 25/10 e 30/10 de 2013).

De acordo com as professoras, a segunda edição foi realizada com muita dificuldade. O evento era realizado semestralmente, mas ampliou-se tanto que passou a ser anual, por questões objetivas mesmo de efetivar os trabalhos. O ganho foi ter a participação de novos professores. A terceira edição realizada em outubro deste ano veio numa dimensão ainda maior, em um momento em que, após 19 anos, se retomaram os eventos esportivos no IFCE com a primeira Semana de Esportes e Cultura (SEC) do Instituto, atingindo os seus objetivos, que era colocar isso na instituição de uma forma muito mais rica, durante uma semana, em que houvesse uma participação mais efetiva da comunidade, conseguindo, por exemplo, a adesão de 29 professores “[...] foi uma grande vitória resgatar o esporte, que do nosso ponto de vista ele é tão importante quanto arte, cultura”. (E.P SEMPRE-VIVA em 25/10 e 30/10 de 2013).

A JAC ela foi uma iniciativa muito boa das professoras, por que o instituto ele tinha um evento algum tempo atrás chamado JETEC que era uma semana de integração, de jogos... era uma festa e isso acabou não sei precisar em que momento, mas por muitos anos não houve mais os jogos estudantis e aí de repente surgiu assim uma semana que tentava resgatar essa integração de todos os ramos do instituto. Então a JAC começou a fazer isso, aí agora eu acho que retornaram a semana de jogos. A SEC né, graças a Deus voltou, muito motivada por que a JAC já estava fazendo isso e aí integraram a JAC dentro da SEC. (E.P. LÍRIO DO VALE em 06/11/2013).

Foram feitas observações diretas desse evento na segunda e na terceira edições, sendo que, nesta última, com um olhar mais direcionado de pesquisadora e se pôde perceber o elevado nível de conteúdo, capacidade crítica, desenvolvimento de lideranças, dentre tantos ganhos para formação apontados pela maioria dos entrevistados. Portanto, é um elemento importante para o fortalecimento de uma proposta voltada para qualificação na perspectiva da integração e valorização de todos os saberes, na medida em que os estudantes conseguem em suas apresentações envolver o saber adquirido em sala de aula, nos laboratórios e nas aulas práticas.

Deve-se, ainda, acrescentar que nesse ano o evento contou com o apoio do Curso de Licenciatura em Teatro, em que os discentes do referido curso (sob a orientação de professores) facilitaram oficinas de Teatro aos estudantes, deram orientação de direção, cederam indumentárias, além de terem feito a abertura do evento com uma apresentação em LIBRAS.

E, o mais importante, são os estudantes que produzem os textos, que vão atrás dos materiais, das roupas, que conseguem no curso de teatro, mas também no Teatro José de

Alencar, fazem rifas e eventos para angariar recursos e alguns professores também financiam algumas necessidades das turmas.

A definição dos temas que os alunos vão apresentar faz-se de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula, mas, no final, eles é que tomam a decisão - o requisito é que busquem realizar um trabalho interdisciplinar. As capas dos temas trabalhados apresentam-se no Anexo G.

Com relação ao apoio institucional para o evento, as primeiras professoras organizadoras relatam que, esse ano, tiveram um apoio maior, até pela JAC ter vindo dentro da programação da SEC; contudo, ainda não existem recursos totalmente definidos para a JAC, tudo ainda é muito feito de forma paliativa, apesar, porém, desses e de outros dificultadores, como a ausência de um teatro com infraestrutura adequada às apresentações³⁵.

Os discentes conseguem na JAC, com muita autonomia, fazer a integração dos conhecimentos propedêuticos e técnicos, o que foi percebido nas apresentações com utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação, bem presentes nos cursos de Telecomunicações e Informática, mas também não deixou de ser utilizada pelos demais cursos. As fotos ilustrativas podem ser conferidas no Anexo H.

Houve vários relatos positivos de 87.5% dos entrevistados sobre as contribuições que a JAC possibilita na formação dos discentes. Apenas um estudante disse não conhecer a JAC e um professor considerou-a ainda como insignificante pelo fato de não ter apoio institucional formalizado. Disso se discorda, porque, mesmo sem recursos, o evento acontece com muito sucesso e, embora não haja uma formalização de apoio, há muitos gestores e professores envolvidos, ressaltado por docentes e discentes o grande apoio da equipe de MULTIMEIOS do *Campus* de Fortaleza.

Outro ponto positivo motivado é que os estudantes se percebem dentro do ensino médio [...] ela traz vida para instituição [...] nós ouvimos muito na primeira e na segunda, hoje parece que já foi incorporado que foi a idéia de que eles estão no ensino médio e que esse tipo de programação faz parte de uma programação de ensino médio (E.P. Sempre Viva em 25/10 e 30/10 de 2013). Embora se saiba que, em contramão a isso, há uma luta de alguns gestores e docentes em fortalecer a formação de técnicos nesses cursos “ditos” integrados.

Em contraposição também, outros professores de áreas bem técnicas, das exatas mesmo, surpreendem na organização de apresentações de seus discentes, garantindo a arte, a

³⁵ Surpreendem a cada ano os organizadores e participantes ativos do evento, ao considerarem que as apresentações são verdadeiros espetáculos, que os estudantes são bons escritores e roteiristas.

cultura e ainda o repasse de conteúdos estudados em sala de aula de maneira dinâmica e criativa.

[...] o professor [...] fez um trabalho belíssimo na JAC, a turma de P 5 de eletrotécnica fez apresentação teatral de uma aula que é relativamente complicada de eletricidade e foi um sucesso. Eu acho que foi uma das melhores aulas que eu já assisti de eletricidade em minha vida e foi de uma disciplina complicada análises de circuitos e quem estava lá aprendeu. A JAC faz sentido, aprender de uma forma diferenciada. (E.G. ROSA CASTANHA CHÁ em 11/11/2013)

Ao final do evento, os professores pedem para os estudantes se avaliarem mediante um instrumental sobre várias atividades do evento para que respondam em quais delas participou e expliquem como foi sua participação, colocando inclusive notas para eles mesmos. Segundo uma das organizadoras do evento é uma forma se ser justo com os estudantes, pois nem todos aparecem no palco no ato da apresentação, mas estão realizando o seu melhor nos bastidores, ou foi fundamental para conseguir recursos materiais e financeiros. Portanto, todas as formas de participação levam-se em consideração.

A JAC, portanto, possibilita que discentes tímidos, que não conseguem se mostrar na sala de aula convencional, possam mostrar seus potenciais, ser envolvidos em um processo de formação integrada em que a qualificação se sobrepõe às competências.

[...] você ver alunos que são quadrados na sala de aula e bem redondinhos na JAC, fazendo coisas que você jamais imaginaria que ele fizesse. Alunos que eram verdadeiros artistas e não tinham coragem de se expor e se expõe na JAC. Então, você mostra que a formação do aluno é uma coisa maior do que somente instruir o aluno, passar conteúdos para o aluno. [...] (E.G. ROSA CASTANHA CHÁ em 11/11/2013).

Aparecem também como aspecto fundamental, nesse processo, a integração e a união causadas pela JAC em turmas em que os discentes não se suportavam “[...] é algo para se fazer em grupo, esse trabalho em grupo é muito bom para que eles possam ter essa habilidade interpessoal de ajuda mútua, grupal, que é importante lá fora também, de lidar bem com o mundo”. (E.P. ORQUÍDEA em 06/11/2013).

O entrevistado Gestor Rosa-Castanha Chá também traz outro elemento que se considera importante de ser refletido, que é ainda não se ter a categorização das apresentações por áreas, o que dificulta muito o trabalho dos avaliadores das apresentações, pois cada uma é mais diversa de que a outra. “[...] não dá para comparar o musical com a apresentação técnica que teve de eletricidade e análise de circuito, por que para muita gente ali foi meio sem sentido, mas para quem é da área [...]”. (E.G. ROSA CASTANHA CHÁ em 11/11/2013).

Além de a JAC e a SEC, como já mencionado, este ano o curso de Telecomunicações realizou a Semana de Tecnologia, cuja programação pode ser visualizada no anexo 09,

avaliada muito bem pelos estudantes, pois foi um momento de integração institucional com a sociedade e as empresas.

Outro fator relevante é que a questão do incentivo e das possibilidades dadas aos estudantes para aprender outro idioma, viu-se que 100% dos estudantes entrevistados realizaram curso de inglês pelo CLEC, alguns com bolsa integral e outros com 50% de desconto

[...] Então, nosso aluno do técnico integrado de uma forma geral ele é um aluno que tem uma base muito boa, é um aluno que tem uma base de física e matemática muito boa também e ele tem um potencial muito grande para ser explorado. Hoje são raros os alunos do curso integrado que não dominem outro idioma. (E.G. ROSA CASTANHA CHÁ em 11/11/2013).

Pode-se dizer, no que concerne aos aspectos culturais, que o IFCE cumpre esta tarefa, necessitando agora investir numa proposta verdadeiramente democrática, viabilizando a participação de toda comunidade acadêmica em discussões e deliberações importantes para formação dos educandos, respeitando o resultado de pesquisas científicas e diagnósticos elaborados por servidores da instituição. Também se aponta que, para a ampliação das ações artísticas e socioculturais, o Instituto precisa de um anfiteatro para comportar o crescimento de eventos e de outras artes ali existentes.

E, apesar de toda a importância dada as ações socioculturais, desportivas e tecnológicas para a formação dos estudantes, tem-se a clareza de que não são apenas estes elementos que viabilizarão a formação pautada na qualificação profissional, fugindo da mera instrução para aquisição de habilidades. A questão está num plano muito mais amplo.

Conclui-se, portanto, que as dificuldades que têm pautado os processos de construção de proposta de qualidade para o ensino médio integrado, na perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, uma vez que a ruptura entre o geral e o profissional, entre o trabalho intelectual e a atividade prática, está na raiz da constituição do modo de produção capitalista. (KUNZER, 2010, p. 863).

Pelas análises documentais e de discursos que se fizerem, percebe-se que, no Brasil, as pesquisas apontam para uma tendência à polarização das competências, mediante um sistema educacional que articule formação e demanda de mercado. Portanto, para o enfrentamento das regras do capital, é imprescindível fazer rupturas, delineando na instituição um currículo amplo e articulado, um quadro de professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado, como biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos.

4.3. Identidades e Possibilidades do Ensino Médio Integrado no IFCE

Busca-se, nesse momento, perceber as razões identitárias da instituição com o ensino integrado e perceber para que de fato é mantido esse ensino na instituição, entendendo que o caráter classista da educação proposto pela burguesia no Brasil deixou como marca evidente o dualismo na educação, ofertando dois tipos de educação - uma destinada aos filhos dos trabalhadores e outro aos filhos da classe burguesa. De acordo com Cardozo (2009), o ensino médio proposto pela reforma da educação não vislumbra o mundo do trabalho e propõe cursos técnicos privados aligeirados.

Crê-se ser mesmo necessária uma discussão sobre identidade, pois não se vive mais a época da escola técnica. A instituição agora possui o ensino superior, as diretrizes educacionais também se modificaram e é preciso acompanhar essas mudanças, seja para colocar-se contra ou a favor de uma formação integral, da proposta da qualificação ou da opção pelo modelo das competências, o que seguramente viabiliza a possibilidade de a instituição receber mais recursos por atender algumas pautas do MEC. Há, então, muitas divergências neste ponto diante das questões apontadas pelos três segmentos entrevistados sobre qual é mesmo a função atual do Instituto em manter o ensino médio integrado.

[...] ter de novo o ensino médio integrado, foi visto assim como uma vitória da teimosia dos professores da manutenção da qualidade do ensino técnico e a dedicação de todos nós desse tipo de educação que é primordial para um país se desenvolver. O reconhecimento de quê tudo que a gente fazia quando era escola técnica era a melhor coisa do mundo. (E.P. LÍRIO DO VALE em 06/11/2013)

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

Estes e outros depoimentos são divergentes e contraditórios, não há muito consenso sobre qual razão predomina para manutenção desse ensino, além dos aspectos legais, precisando, assim, de momentos de debates para tentar-se uma aproximação consensual.

Vê-se que nem está acontecendo um curso numa perspectiva modernizadora, acompanhando as falsas regras do mercado (se viu que no Brasil não se consegue acompanhar) e também não se está dando conta da formação básica, dentro da proposta da integração e da qualificação defendida neste trabalho, mas, ainda assim, a escola guarda um “NOME” por sua tradição centenária e por muitas outras ações de formação que acontecem de cultura, desporto e lazer, atividades de laboratório mesmo com lacunas que não são tão perceptíveis à comunidade acadêmica como um todo.

Para quem está dentro vivendo, no entanto, (gestores, professores e estudantes) pode perceber melhor esses fatores e afirmar a importância do contínuo movimento que precisa ser expandido, conforme demonstraram a maioria dos professores e discentes em suas entrevistas. Afinal, como expressa Rosa Luxemburgo, "Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem". As mudanças vão acontecer de qualquer modo, pois o movimento da sociedade é dinâmico, é histórico. O que os sujeitos que formam a comunidade acadêmica do IFCE precisam definir é que parâmetros educacionais balizarão esse processo, e não pode ser por meio do senso comum ou por ações isoladas, pois não causará transformações efetivas.

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

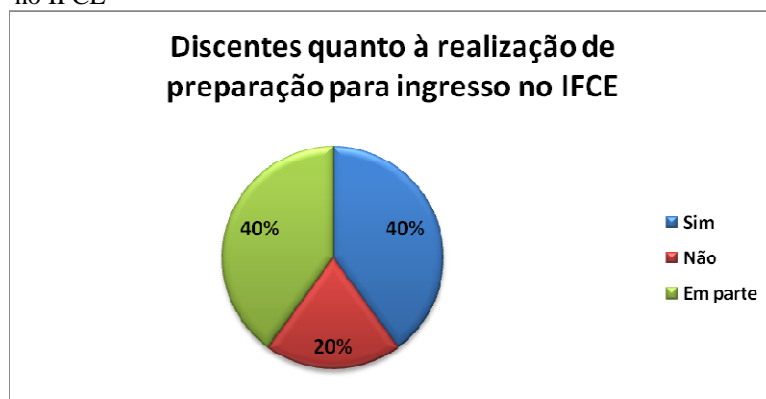
Bom, eu vivi o momento onde a gente tinha separado o ensino técnico, junto com o integrado, mas que era desintegrado pra você entender bem. Se o aluno passasse os quatro anos aqui ele tinha o curso integrado, ele saia como técnico em alguma modalidade (tipo Tele, Mecânica) e assim por diante e se com três anos ele desistisse do instituto ele sairia com certificado do ensino médio. Então, era um integrado, desintegrado. Aí, depois criaram o ensino técnico puro e o médio, não vingaram por que a função do Instituto não é médio, a função do instituto é técnico e o técnico puro não vingou, por que colocaram em dois e em dois anos você não tem condições de dar conhecimento suficiente para quem está vindo do ensino fundamental ou médio de algumas instituições, não tem condições de você formá-los. (E.G.JASMIM BRANCO em 10/10/2013)

Remontando as lutas travadas nas décadas de 1980 e 1990, fica evidente que é tempo de novas lutas, de novos movimentos e estes inclusive já começaram no IFCE de maneira ainda muito sutil e ainda no âmbito de pequenos grupos, sem uma discussão mais profunda sobre que educação norteará a formação dos estudantes de ensino médio nas próximas décadas na Instituição.

Fator relevante ao debate é a compreensão sobre a preparação e a decisão sobre o ingresso no ensino médio integrado no IFCE. Ponto que trouxe grande surpresa, pois a maioria dos estudantes entrevistados não precisou se preparar muito para ingressar no IFCE, assim como a maioria dos estudantes do *campus* (68,58%) também não fez cursinho

preparatório. No caso dos estudantes pesquisados, os de Telecomunicação (33%) prepararam-se de alguma forma e 67% não se prepararam. Quanto aos alunos de MI, veja-se o gráfico:

Gráfico 17 – Discentes quanto à realização de preparação para ingresso no IFCE



Fonte: elaboração própria, 2013

Eu fiz um curso preparatório na própria escola que eu estudava, durante meu último ano do ensino fundamental. (E.E.MALMEQUER em 01/11/2013)

[...] eu fiz a prova quando eu tava no 9º ano, mas eu nunca acreditei muito, fiz a prova assim sem saber, sem ta nem aí. O resultado foi no dia do meu aniversário em 2009, aí eu passei, todo mundo ficou muito feliz. Aí como eu passei, eu vim senão tinha ido para um colégio normal mesmo, talvez até público. (E.E. MARGARIDA em 06/11/2013)

Foram notadas apenas duas exceções, dentre as quais se aponta o depoimento de um estudante que está dentre aqueles originário de escola pública e bairro de periferia e que hoje precisa trabalhar e estudar para contribuir com as despesas da família.

Cara, por que assim, eu não passei pelo Pró-médio³⁶, eu não entrei naquelas quarenta vagas. Então eu passei um ano ralando muito por que eu ia de manhã para o PROMEDIO, à tarde eu ia para escola e a noite eu tinha que estudar para os dois [...] perdi aqueles meus 13 anos de idade eu não brinquei muito, não curti muito e logo que eu descobri que não passei pelo PRO-MEDIO, aí foi que eu fiquei mais interessado ainda e fui correr atrás para passar pela prova que todo mundo faz. [...] e consegui passar. (E.E. PERVINCA em 08/11/2013).

Assim, na época a minha mãe tinha decidido de eu sair do meu colégio que eu estudava num colégio que era privado, mas era de bairro, era bem baratinho [...] aí eu tentei uma bolsa em uma escola particular só que não consegui suficiente que desse para o meu pai pagar [...] eu não sabia da existência do CEFET, mas no meu nono ano que era correspondente agora os meus professores começaram a falar e eu fui percebendo que o CEFET era a melhor escolha, das escolas públicas que se oferta aqui em Fortaleza. Aí, eu fiz sem intenção, eu queria mesmo uma escola particular, aí passei e tipo casou por que como minha mãe tinha acabado de ficar desempregada então ficou difícil de pagar escola e tal , então aqui seria a melhor opção de verdade. (E.E. PRIMULA em 01/11/2013)

³⁶ Cursos ofertados pelo IFCE como projeto social da Diretoria de Extensão, que acontece em parceria com a Prefeitura e em que os participantes tinham um percentual de vagas destinadas ao seu ingresso.

Percebe-se que o maior motivador para o ingresso no ensino médio integrado é a tradição de oferta de educação de qualidade à sociedade. Esta ainda é uma marca muito forte, pois se viu que a maioria dos estudantes entrevistados e seus familiares não têm a dimensão das implicações da reforma da educação profissional e das diversas transformações ocorridas no IFCE na última década, e acabam chegando à instituição com a visão sobre a antiga escola técnica. “Aquela promessa do ensino médio junto com a qualificação profissional, a perspectiva de começar a trabalhar cedo, ter alguma formação, de já sair do ensino médio com uma qualificação”. (E.E.MALMEQUER em 01/11/2013).

Isso mesmo, por que é trabalhador. A escola técnica, basicamente existe para atender trabalhadores e formar trabalhadores. A sua história todinha é nesse sentido de formar uma mão de obra, capacitada, vamos dizer e qualificada e habilitada, para o mercado de trabalho, embora nós tenhamos algumas concepções de que o trabalhador ele deva ser uma pessoa crítica, consciente, lutadora de seus direitos, que isso nós fazemos através da sociologia, da filosofia, que são obrigatórias do ensino médio [...]. E.G VIOLETA em 02/10/2013).

Para Ciavatta (2010), como caminhos para se chegar à formação integrada, tem-se a necessidade da existência de um projeto de sociedade; do rompimento com o dualismo de classe; de não atrelar educação dos jovens aos interesses do mercado; de manter na legislação a integração formação geral e educação profissional; de ter garantida a adesão de gestores e professores pela formação geral e específica; de elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração; de viabilizar a articulação da instituição com estudantes e familiares, observando a visão que os discentes têm de si mesmos e das possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece e das modalidades oferecidas pela escola; de ter professores abertos à inovação, disciplinas e temas de integração; de que a escola deve ser um lugar de memória e resgate das identidades; e ter a garantia de investimentos na educação.

A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para e manter-se na escola; segundo a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso. (CIAVATA, 2010, p. 100).

Quanto à escolha dos cursos nota-se que, inclusive pela idade em que os discentes precisam tomar a decisão sobre qual curso irão fazer, geralmente entre 13 a 15 anos de idade eles acabam escolhendo os cursos por exclusão, referindo-se a cursos com disciplinas de que não gostam ou por influência de familiares ou professores. Pequena parcela fez essa escolha de maneira um pouco mais consciente. Vejam-se os depoimentos de estudantes do curso de Telecomunicações

Eu achei que era o que eu me identificava mais. Assim, perante os outros eu achava que eu não iria me sair tão bem. (E.E.MALMEQUER em 01/11/2013)

Por que, quando eu tava no 9º ano eu não tinha assim muita noção de pesquisar o que era os cursos,era criança tinha 14 anos, sem lá 13, aí eu sempre quis alguma coisa na área de comunicação, por que gosto muito de comunicação e eu sempre quis fazer jornalismo, aí quando eu vi esse nome telecomunicações eu já associei, sendo que quando eu cheguei aqui eu descobri que não era muito assim, mas foi mais por causa disso. (E.E. MARGARIDA em 06/11/2013).

Quanto aos relatos dos discentes de MI:

[...] foi muito mais por eliminação do que por escolha em si, por que nunca tive aptidão para essa área de informática, eletrotécnica eu não gosto, telecomunicações também não. Aí eu fiquei naquela ou edificações ou MI e aí como eu sempre tive mania de desmontar tudo aí escolhi mecânica mesmo... e até hoje não me arrependo, estou muito feliz trabalhando nessa área. (E.E. PERVINCA em 08/11/2013)

Muitos estudantes fazem essa associação com a o curso às atividades de montar e desmontar qualquer coisa. Para falar a verdade eu vinha meio perdido, não sabia direito qual escolher, eu fui primeiro pela concorrência, informática e edificações tinham uma concorrência muito alta e dos outros três talvez por que eu gostasse de mexer nas coisas e também tinha muito mercado. Mecânica sempre tem mercado. Então eu escolhi por causa disso. (E.E. PEÔNIA em 04/11/2013)

Pois é, eu num sei, eu tava em dúvida assim, aí eu fui pesquisar a grade, mas na época a gente era criança. Aí eu não sabia, não tava entendendo nada que dizia aquela grade e aí eu pensei assim meu irmão gosta de mecânica, meu primo gosta de mecânica aí eu me identificava também com essa parte entendeu, mas mais pela parte automotiva, por que eu não sabia o que era MI, não relatei nada com nada [...] (E.E. PRIMULA em 01/11/2013)

Os próprios estudantes acham-se imaturos na hora de fazerem as escolhas dos cursos e por isso, muitas vezes, desistem no meio do processo ou concluem apenas por obrigação. Nesse sentido, seria interessante, pensando na perspectiva da qualidade desde o decurso do acesso, o Instituto desenvolver ações junto às escolas públicas sobre os cursos que se tem, inclusive para ampliar o número de ingressos de alunos da rede pública de ensino e mostrar à sociedade a nova identidade dessa instituição, a qual, acredita-se que ainda precisa ser repensada internamente. Isso é importante, inclusive para prevenir gastos de recursos públicos, levando o governo a querer revogar novamente o ensino integrado.

Em se tratando do conhecimento dos estudantes sobre sua formação foi apontado que acontece apenas a partir do 7º e 8º períodos, ou seja, no último ano de curso. Observou-se que 100% dos discentes de Telecomunicações desconhecem seus planos, o que leva a se concluir que responderam sobre formação por qualificação e competência muito na base do senso comum. Já no caso de Mecânica Industrial, 40% afirmaram que conhecem. Pelas observações e análises tanto docentes como discentes têm uma melhor compreensão sobre o curso de MI do que de Telecomunicações.

Os estudantes de Telecomunicações relataram que, no momento atual, com a chegada do novo chefe de departamento, estão recebendo mais informações sobre o curso “[...] Sinceramente, foi por causa dele, ele mostrou pra gente tudo do curso [...] a gente aprendeu bastante coisa com ele, só nesse semestre. Até o semestre passado a gente ainda era meio leigo para essas coisas, pelo menos da minha sala” (E.E. MARGARIDA em 06/11/2013).

Os discentes demonstraram ter consciência de que a formação depende de cada um deles, mas consideram que a estrutura oferecida também deve contribuir. Esse processo não precisa ser tão sacrificante e os profissionais da instituição precisam acompanhar mais de perto os primeiros semestres desses adolescentes, que além do fator idade, chegam ao instituto ainda sob um processo de encantamento historicamente constituído sobre a instituição na sociedade e se deparam com a realidade de já terem que ser autônomos e proativos, de modo a fugir da lógica da formação por competências, de sorte que esse adolescente defina mais cedo o caminho que irá seguir.

Com relação à formação que garanta o acesso à diversidade, promove sua autonomia intelectual e ética e garante a integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, teve-se o fato de que 100% dos estudantes de Telecomunicações e 80% de MI afirmaram ter esse acesso no IFCE.

Tirando de tudo que falei. Aqui no Instituto, apesar de reclamar de muita coisa, a gente tem acesso a muita coisa também [...] aqui só estuda quem quer, só vai para aula quem quer, o professor num tá nem aí e acho que é uma escola para a vida, tem tudo, esporte, basta você querer, tem gente que passa e num tá nem aí. (E.E. MARGARIDA em 06/11/2013).

Percebeu-se também que alguns professores tentam realmente formar a pessoa, o profissional e não simplesmente um técnico.

[...] você chega aqui um menino de ainda levar as coisas para a mãe resolver e depois de seis meses aqui dentro você resolve tudo só.. é dito para você que se você quer pegar o livro é você que vai assinar... Alguns usam essa liberdade que o CEFET dar e acabam meio que se perdendo, por que acham ah o CEFET é muito massa, aí o cara vai passar o dia tocando violão na escada e tal e tal , outros não, vêm essa liberdade mais como um morrinho que você tem que saltar . Você vê caraca aqui não vai ter professor alisando [...]. (E.E.PERVINCA em 08/11/2013).

O ponto suscitado sobre a liberdade, fator que ora se mostra como positivo e outras vezes, como negativo, pelo risco que pode causar, hoje se trata de estudantes adolescentes convivendo com outros discentes de várias gerações e níveis de ensino diferenciados, demandando da instituição maior atenção quanto a isso.

[...] já na mecânica não, você vê o eixo de atuação muito claro, muito bem definido, eles sabem por que estão ali. Assim como em Telecomunicações tem um perfil definido é um curso eminentemente masculino, um dos cursos em que os meninos têm um grau de maturidade muito grande, eles sabem por que estão ali, é difícil encontrar um que esteja perdido. Até aqueles que não vão continuar na Mecânica eles sabem o que eles querem [...]. A dificuldade com estágio é outro problema, mas acaba sendo menor do que de Telecomunicações. (E.P.LILÁS em 25/10/2013)

Com relação ao acesso ao estágio (também disciplina do currículo), ficou evidente que na gestão dos cursos tem-se a consciência desse problema do estágio, da supervisão, e buscam-se alternativas. Alguns estudantes cumprem a carga horária nos laboratórios, o que não se acha correto. Pensa-se que o estágio é o momento para o estudante ver o mundo lá fora, apreender outras formações e experiências, o que também é desejado pelos discentes. Questionados sobre as perspectivas futuras, os discentes apresentaram distintos objetivos concretos. No caso de MI, pode-se ver que a maioria pretende trabalhar e continuar estudando, como se vê no gráfico que segue:

Gráfico 18 – Discentes quanto ao que pretendem fazer após a formação



Fonte: elaboração própria, 2013

Quanto ao curso de Telecomunicações, cada discente referiu um elemento diferente: ingressar no ensino superior, ingressar no mercado de trabalho, na área do curso, trabalhar e continuar estudando. Esta última opção significa que querem ingressar no ensino superior. Vale ressaltar, já haver estudantes concluindo o Ensino Médio e fazendo ensino superior nas áreas de Direito e Engenharia Mecânica.

Pretendo seguir no direito [...] Quando eu terminar aqui, com certeza eu vou procurar algum estágio, algum emprego para eu ter mais a minha liberdade assim, ter meu dinheiro, as minhas coisas. Mas não vou desistir daqui, vou continuar terminar, por que vai que é aí que eu quero seguir, não sei. (E.E.MALMEQUER em 01/11/2013)

Eu fiz ENEM com o intuito de fazer outro curso, mas dentro da área das exatas que era engenharia civil, mas eu não consegui atingir a nota suficiente, aí eu fiz engenharia mecânica, mas eu vi que o curso é muito bom, mas ainda tenho minhas dúvidas, não sei se por que é a dificuldade de conciliar os dois cursos que eu tô emperrando em algumas matérias assim, mas eu creio que seja mais por isso mesmo. (E.E. PRIMULA em 01/11/2013)

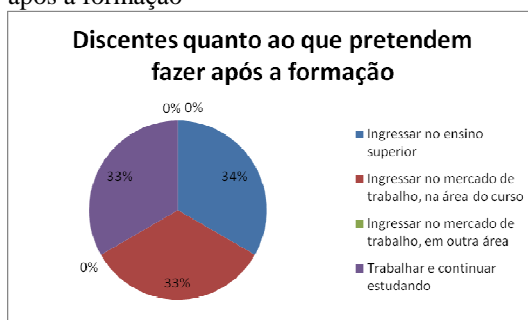
Na pesquisa realizada por Cardozo (2009) no IFCE, à época CEFET, ela expõe que, a partir de 2006, foram implantados os cursos técnicos integrados de Informática, Edificações, Telecomunicações, Mecânica Industrial e Eletrônica, mas ela trabalhou com alguns dados, apenas, do curso de Mecânica Industrial,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

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

O fato apontado pela autora permanece na instituição mesmo após tornar-se IFCE. Em termos de concepção ainda é a lógica da competência que se sobrepõe, mas em algumas experiências e relatos percebe-se existir um movimento contrário a isso que precisa ser fortalecido por meio de debates, estudos e pesquisas institucionais, de modo que se possa caminhar para superação da dicotomia entre educação profissional e educação geral, como defendido por Cardozo (2009). Este é um desafio político-pedagógico. É preciso buscar nessa educação mecanismos que formem sujeitos ativos e críticos que possam caminhar em direção a um ideal humano e para qualificação profissional, enquanto categoria envolta às relações sociais.

Na referida pesquisa, realizada pela autora, observou-se que a perspectiva de 60% dos jovens era trabalhar após o ensino médio. Atualmente, dos oito jovens entrevistados, 60% dos de Mecânica Industrial pretendem trabalhar e continuar estudando, seguindo para ensino superior.

Gráfico 19 – Discentes quanto ao que pretendem fazer após a formação



Fonte: elaboração própria, 2013

Quanto aos estudantes de Telecomunicações, viu-se que um pretende ingressar no ensino superior, enquanto outro quer trabalhar e continuar estudando. Vale ressaltar que estes desejam seguir na verticalização dos estudos.

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida [...] (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010 p. 76).

No que se refere às expectativas de professores, a maioria espera que eles sigam estudando, mesmo que tenham que trabalhar

Quero que eles continuem, por que eu acho que o ensino superior ele é fundamental para o estudante, então se ele tá fazendo o integrado [...] muitos dizem que o aluno deveria sair daqui e ser só um técnico, eu não penso dessa forma. Acho que ele vai para o ensino superior e vai de uma forma completamente diferenciada. O aluno que ingressa no ensino superior na sua área, que passou pelo instituto, ele tem uma formação superior aos alunos que ingressaram na universidade e não tiveram essa vivência. (E.P. SEMPRE VIVA em 25/10 e 30/10 de 2013).

Esse ponto tocado pela professora é fundamental. Quando se iniciou esta pesquisa, defendia-se completamente a formação geral como superior à técnica, e depois, se foi entendendo a importância da integração dos conhecimentos, e da necessidade real do trabalho para a sobrevivência de alguns estudantes. Também foi tocada, pelos professores, a questão da mudança de área.

Assim, pelos anos que eu ensino, os alunos de Telecomunicações vão muito para outras áreas, a maior parte vai para outras áreas, outra parte que é menor vai para área de tecnologia e outra bem menor vai continuar trabalhando na área onde eles terminaram. (E.P. ORQUÍDEA em 26/11/2013).

Alguns alunos saem realmente sem hera e nem beira, sem saber o que fazer da vida, apesar de tudo isso que eu te falei. A grande maioria sai bem atendida, sai profissionalizada, sai com toda essa carga, mas alguns acabam não se encontrando com o ensino técnico e tecnológico que se oferece, acabam tendo uma via mais para a área de saúde, ou de uma área de humanas que ele não vai encontrar aqui dentro (E.P. LÍRIO DO VALE em 06/11/2013)

Isto se considera muito natural, pois, esses estudantes entram na instituição muito jovens, e já têm que adquirir um nível de maturidade para conseguir conviver com as complexidades institucionais, pessoas de várias gerações, culturas e classes sociais diferentes. Talvez um acompanhamento multidisciplinar a esses estudantes pudesse minimizar essa forma de saída tão desastrosa, conforme também foi apontado pelo entrevistado citado há pouco

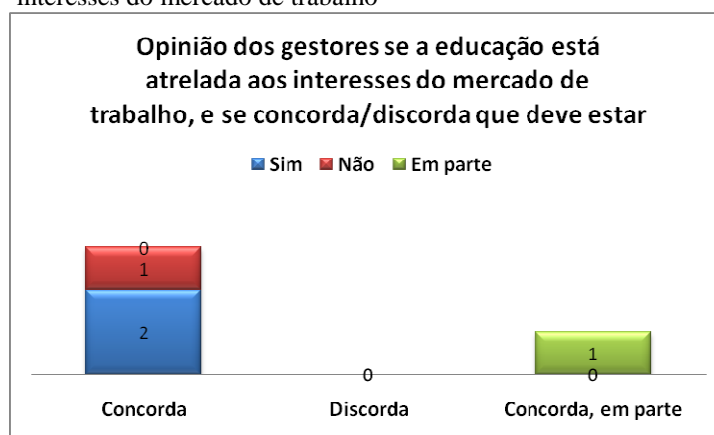
Para concluir-se este capítulo, busca-se, ante as reflexões realizadas até aqui, compreender quais os motivos do IFCE continuar realizando o ensino médio integrado além dos aspectos de obrigatoriedade postos em legislações ou por questões de investimento.

Parte-se do entendimento de que, para a integração acontecer, é preciso haver relação entre conhecimentos gerais e específicos ao longo da formação. Assim, Ramos (2010) propõe o seguinte caminho para proposição desse currículo: problematizar os fenômenos, explicitar teorias e conceitos, situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica e organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas; tendo ainda clareza de que os conceitos não existem de maneira independente da realidade objetiva. Portanto, tratam-se aqui como categorias centrais a qualificação e as competências, pois também se defende ser necessário o conhecimento sobre estas para definir a direção a ser seguida em cada espaço educacional e todos precisam conhecer bem esse caminhar desde o planejamento, a execução e a avaliação.

Assim, pode-se inferir que, para a efetivação dessa proposta, não se requer apenas uma revisão pedagógica, mas também uma intervenção política, uma vez que a dualidade estrutural afirmada historicamente tem raízes expressas na relação entre capital e trabalho. Não é a escola que solucionará esta problemática, mas uma profunda transformação na sociedade.

Nesse item, precisa-se analisar a opinião dos gestores e docentes sobre a relação da formação e mercado de trabalho.

Gráfico 20- Opinião dos gestores se a educação está atrelada aos interesses do mercado de trabalho



Fonte: elaboração própria, 2013

No gráfico, são vistos dois gestores acreditarem que a formação no IFCE esteja atrelada às demandas do mercado. Uma pessoa acha que o Instituto não consegue mais atender a essas demandas, contudo, ninguém discorda de que a educação deve estar atrelada

aos interesses do mercado, relativizando o fato de que apenas uma pessoa considera que deve estar, apenas em parte, atrelada a ele.

Gráfico 21 - Opinião dos gestores se a educação está atrelada aos interesses do mercado de trabalho



Fonte: elaboração própria, 2013

Neste gráfico, observa-se que, na opinião de três professores, a educação no IFCE está atrelada ao mercado de trabalho e concordam com isso. Três concordam, em parte, com que o IFCE esteja conseguindo atender as demandas do mercado, e concordam, em parte, que deve estar totalmente relacionada às necessidades do mercado; apenas um professor defende o argumento de que o IFCE já não consegue responder às solicitações do mercado. Também discorda que a formação deva ser para o mercado. Assim, pode-se inferir que a maior parte defende a ideia de que a Instituição precise manter vínculos com o mercado para também responder a expectativas de formação dos estudantes.

Considera-se, que de modo geral, a formação nem confere uma contribuição efetiva para ingresso digno no mundo do trabalho, nem contribui significativamente para o prosseguimento nos estudos de nível superior.

Havia uma discussão acerca de, se com a definição de tornar todos os CEFETs instituições de ensino superior, o ensino técnico de nível médio continuará fazendo parte da função social dessas instituições. No IFCE, como visto está acontecendo uma movimentação para sustentar o ensino médio, mas na perspectiva de fortalecer a proposta de formação técnica como prioridade no ensino médio, embora estudantes e alguns professores se contraponham a isso.

Pelos apontamentos teóricos relacionados ao empírico, intercambiados até aqui, pode-se defender o ponto de vista de que o foco da educação profissional não deve ser a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade, e que também possam

atuar como profissionais qualificados, dando prosseguimento aos seus estudos, incluindo aí as pós-graduações. E, para a superação da visão produtivista, é preciso colocar o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico. No IFCE, como visto, discentes e docentes ainda estão muito à margem das discussões e deliberações sobre sua formação.

No que se refere à cultura, esta precisa fazer parte constante do cotidiano escolar. No IFCE, isto acontece por várias vias e vertentes, precisando apenas estar mais bem consolidada nos planos institucionais, ressaltando que a disciplina de Artes já está prevista na matriz curricular, precisando-se definir maiores recursos para ações já iniciadas.

Os nossos alunos ele tem uma preparação muito holística, não só técnica, tem toda uma formação humana, mas a oferta do curso técnico, ela se dá por que é isso que nós somos essencialmente, de gênese mesmo, formadores de trabalhadores. (E.G VIOLETA em 02/10/2013).

Depoimentos como este conduzem a dúvidas sobre a real identidade do IFCE com os cursos em discussão, e para que se destinam. De fato, acredita-se não haver consenso em cada segmento de gestores, professores e discentes. Ter-se-ão perspectivas diferenciadas sobre o assunto, inclusive pelas constantes mudanças, que a Instituição vem sofrendo, na última década, e isso também tem implicações nas categorias qualificação e competências. A maioria dos entrevistados faz relações entre elas que, teoricamente, não seriam possíveis, pois são conceitos opostos e com constituições históricas e, razão de ser bastante diferentes. Por isso, se conclui, acreditando-se que as duas passam pela formação dos estudantes, sem uma clara compreensão dos impactos disso na formação, pois eles acreditam e querem ser um profissional *multi multi*, ademais de qualificado e competente.

Confirmou-se o fato de que as categorias qualificação e competências apresentam muitas interfaces no decurso histórico, havendo, momentos de muitas interfaces dos conceitos e em outros, de negação de qualquer possibilidade de aproximação ao que se procurou explorar e defender.

Também se confirmou que professores e estudantes não participaram diretamente da elaboração dos planos de curso, pois os próprios gestores afirmaram que o trabalho foi realizado por comissão, e que hoje, na discussão de conteúdos e matrizes ainda são poucos os participantes, geralmente, servidores ligados à gestão.

Verificou-se, ainda, que as dicotomias ensino propedêutico e ensino técnico podem ser observadas mesmo na modalidade de ensino categorizada como integrada.

Quanto a um trabalho ser mais de base técnica ou intelectual, isso não ficou tão claro para se fazer uma conclusão; pode-se, contudo, apontar algumas reflexões no sentido de que,

no curso de Telecomunicações, há mais projetos que envolvem os discentes em pesquisa, por exemplo e no curso de MI, os estudantes têm maior noção sobre seu curso e as possibilidades de seguir no nível superior na mesma área de estudo, enquanto em Telecomunicações os estudantes têm mais dúvidas sobre isso.

Outrossim, não se pode negar as interferências dos direcionamentos nacionais na estruturação do ensino médio integrado no IFCE, mas também existem determinações de entendimentos pedagógicos locais. No IFCE, sempre se manteve a proposta de realizar o ensino integrado. O grande ponto de debate é de que integração se discute, mas não se pode negar que há muitas tentativas e empreendimentos para que isso aconteça, não havendo interesse em retomar o ensino técnico apenas.

Vale ainda apontar que a lógica da empregabilidade pautada na formação por competências pode ser observada na proposta de formação direcionada aos estudantes do ensino médio integrado, pois mesmo os que defendem a integração, fazem-no pensando em como formar profissionais competentes para acessar o mercado.

Cardozo (2009), então, acentua uma contradição entre as orientações de formação no ensino médio defendida pelos reformadores e as exigências do mercado por trabalhadores com habilitações técnicas específicas.

[...] a lógica da competência e o discurso da empregabilidade expressam no plano pedagógico e cultural a ideologia da produção flexível que se configura como uma nova estratégia utilizada pelo capital para aumentar a exploração do trabalhador e garantir sua valorização. (CARDOZO, 2009, p.270).

Ante o exposto, é possível perceber os desafios levados ao PNE 2011-2020 em conseguir conferir materialidade ao discurso da educação básica como direito de todos e responsabilidade do Estado. Para tanto, é preciso realizar estudos e diagnósticos consistentes com o estabelecimento de uma base de dados capaz de acompanhar os indicadores de acesso, permanência e êxito do educando e a qualificação do ensino médio para os que vivem do trabalho.

Necessário é afirmar os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, Profissional Técnica de Nível Técnico de Nível Médio, de 2012, de que haja articulação entre educação básica e educação profissional e tecnológica, numa perspectiva de integração dos saberes específicos, havendo a indissociabilidade entre teoria e prática e garantia da interdisciplinaridade no currículo e na prática pedagógica, de modo a não haver fragmentação do saber.

5 SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

*É tempo, sobretudo, de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo
(Thiago de Mello)*

A parte final deste texto que agora se expressa é a tentativa de cumprir com a tarefa empreendida na proposta de pesquisa, que era entender um fenômeno social (neste caso, a formação de finalistas do ensino médio integrado, intermediada pelas discussões da qualificação e das competências) e a sua relação sujeito-objeto com origem no marco histórico demarcado, sob orientação, na perspectiva de Frigotto, 2010. Algumas conclusões serão apresentadas. De modo geral, trazem-se reflexões e algumas proposições práticas ao IFCE, *locus* da investigação.

Com base em Arrais Neto e Cardozo (2005a), pôde-se concluir que na produção capitalista a formação humana fica subsumida às necessidades do capital. O trabalho torna-se uma mercadoria como outra qualquer, genérico, abstrato. As análises sobre qualificação passam a encaminhar-se para várias vertentes, quando deveriam ser compreendidas como uma elaboração coletiva, detentora de conotação sociocultural e histórica. Dentre elas, está o modelo da competência, que enfoca mais atenção à pessoa do que ao posto de trabalho; e o indivíduo passa a ser responsável pela sua condição, colocando-se para a educação o papel de prepará-lo para a empregabilidade.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) orientaram no sentido de que a política de educação profissional no governo FHC não se resumiu ao ensino técnico, mas buscou desenvolver ações com foco na qualificação e requalificação, que pudessem camuflar para a sociedade a realidade do desemprego. Para tanto, teve como aporte as noções de empregabilidade e competências ligadas à iniciativa de projetos aligeirados de formação profissional.

Concorda-se com Cardozo (2009) sobre a importância do progresso tecnológico, mas, se é contrária à colocação da centralidade da educação para o funcionamento do desenvolvimento econômico ou atrelar suas demandas ao mercado de trabalho. Conclui-se que as várias reformas educativas foram necessárias à formação do capital humano para atender as exigências do capital. O foco deve ser [...] lutar pela efetivação de uma escola unitária, politécnica e tecnológica e por uma sociedade não mais marcada pela divisão social

do trabalho e pelos valores do mercado, na qual o trabalho seja visto como criador de valores [...] (CARDOZO, 2009, p. 275).

O ensino médio assume o desafio de atender o acesso ao trabalho e a continuidade nos estudos. Por isso [...] é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagens variadas e significativas a seus estudantes [...] (KUNZER, 2013a, p. 29). Para Kunzer (2013b), a escola desempenha seu papel excludente, com origem nas seletividades, envoltas na lógica da meritocracia, a qual está muito relacionada à formação por competências.

Sabe-se dos inúmeros desafios lançados para o alcance dessa proposição Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) apontam três: desconstrução da ideologia formalizada pelas classes dominantes com relação à pedagogia das competências e da empregabilidade; realização de mudanças no interior da organização escolar, de modo que se tenha participação coletiva dos membros da escola sobre as práticas educativas e visão política das relações sociais e a criação de condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos um projeto desejado. E assim, como tantos teóricos da educação, vislumbra-se também a urgente revisão da LDB, não se podendo deter-se em micro mudanças de conteúdos e matrizes ou no máximo elaboração de novos decretos e diretrizes. Necessita-se atingir o macro: LDB e PNE, e acima de tudo, colocar em prática aquilo que se defende e acredita.

Não se pode perder de vista a ideia de que a educação, segundo Ciavatta (2010), não deve ser percebida como instrumento de transformação da sociedade, pois ela é apenas um recurso para se entender os fundamentos das desigualdades e como geradora de uma nova institucionalidade no país.

Também como Ramos (2010), defende-se que a proposta de ensino técnico integrado deve procurar superar o histórico conflito do papel da escola em ter que formar para a cidadania e para a produção. Ademais, também deve ultrapassar a dicotomia entre conteúdos e competências. Segundo a autora, para se alcançar outro projeto de sociedade, exige-se recolocar o foco do projeto educacional, voltando-se para o sujeito e construindo um projeto político-pedagógico que integre o trabalho, ciência e cultura nos planos de formação geral e profissional, como discutido ao longo da terceira parte deste trabalho. “[...] fica a proposta de construir a prática do diálogo no interior da escola (e entre elas) como instrumento planejado para organizar um novo caminho para o Ensino Médio e para a Educação Profissional no Brasil, traçado pelas escolas.” (FERREIRA; GARCIA, 2010, p.173).

[...] Há que construir uma proposta de ensino médio integrado que supere a mera justaposição dos componentes geral e específico dos currículos, sem cair no engodo

de projetos com reduzida sistematização do conhecimento e a negar a necessidade de formação teórica e prática, a partir da prática social e dos processos de trabalho [...] (KUNZER, 2010, p.868).

Como metas importantes a este alcance, a partir de Kunzer (2010) e das análises da pesquisa empírica, diagnosticam-se como elementos necessários a qualquer processo formativo numa perspectiva sócio-histórica de integração dos conhecimentos: formação inicial e continuada para todos os profissionais, que devem ser guiados por concepções de educação e didática elaboradas coletivamente, garantir a diversidade, articulando formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, capaz de promover autonomia intelectual e ética dos educandos, a integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura e os interesses e necessidades dos alunos.

Apesar de ter deixado óbvio, em todo o texto, ser contra o atrelamento da educação ao mercado de trabalho, compreende-se, com base em vários relatos das entrevistas, com os três segmentos protagonistas desse processo, e entre eles pessoas que militam em defesa do ensino integrado desde a década de 1990 que o IFCE precisa sim observar e dialogar com a sociedade, e inclusive com as empresas (local de estágios e de trabalhos dos estudantes), para ampliar o desenvolvimento tecnológico.

Deve empregar, todavia, essa estratégia para agir em favor dos educandos e não do mercado, para que esses, por meio da possibilidade de um trabalho, possam suplantar a classe social em que vivem, pois dentre os discentes pesquisados uma minoria pretende de ficar apenas como técnico. Embora esse fator tenha sido o motivo da extinção dos cursos técnicos integrados, em 1997, pela grande quantidade de estudantes do curso técnico ir direto para curso superior, sem “contribuir” como técnico no mercado. Precisa-se ter a clareza de que as empresas é que devem se dispor a contratar um engenheiro, com formação técnica e superior, pagando valor devido ao profissional que tiver esse currículo. Ressalta-se que a educação é um direito dos estudantes, e que eles não estão recebendo favor para terem a obrigatoriedade de dar retorno ao mercado.

Acredita-se, ainda, na necessidade de elaboração participativa de um PPP com diretrizes, concepções e orientações de trabalho. Antes disso, poderia ser feito um trabalho técnico de aplicação de questionário junto a todos os discentes e professores para ter dados técnicos ao debate.

Não se pode, portanto, se furtar a fazer algumas provocações e reflexões, pois se compreende que uma pesquisa de mestrado não vai dar conta de aprofundar tudo e ter respostas fechadas a todas as indagações; ela deve ser aberta para que outras pessoas dêem

continuidade com novas investigações. Assim, as informações não devem aparecer como verdades absolutas. No momento da pesquisa de campo, percebeu-se, que naquele ínterim, já acontecia uma dinâmica de reflexões, pois, ao perguntar algo para alguém que nunca tinha parado para refletir sobre determinados assuntos, como, qualificação e competências, isso já gerou inquietações em alguns sujeitos.

Portanto, vale salientar que a pesquisa de campo foi primordial pela aproximação da realidade, até então discutida no campo teórico. Cada informação recebida tornava-se um elemento qualitativo para uma reflexão de formação na perspectiva da totalidade. Assim, espera-se retribuir aos sujeitos históricos responsáveis por trazer à tona a realidade, de maneira transparente, com a organização de informações que possam modificar os aspectos negativos apresentados.

Apareceu como evidencia o fato de que o mercado para estudantes do curso de Telecomunicações está bem restrito, embora existam gestores que defendem as grandes possibilidades existentes com o referido curso. Também se percebe que o discente de Telecomunicações demora mais tempo do que o de Mecânica Industrial para entender sobre seu curso, sua formação. Portanto, também se fazem necessárias algumas ações informativas junto aos alunos dos primeiros semestres.

Observam-se, apenas, algumas divergências e contradições de pensamentos, o que é natural quando se pesquisa públicos diversos. O fato é que 100% do público pesquisado considera que mudanças são necessárias e urgentes nas matrizes dos cursos, e se espera que este debate sobre as interfaces da qualificação e das competências possa ser feito e que se perceba a importância de uma formação com vistas na qualificação profissional.

Na maioria das situações o mercado é maior do que a gente. Na realidade que a gente vive infelizmente é assim. Hoje, você tem muito técnico, qualificado não, mas tem muito que chegam dizem, não, não quero trabalhar para ganhar isso não, aí o cara diz, não, você mas tem dez ali que quer e fim de papo. Para você chegar e dizer eu quero ganhar tanto, tem que ter “norral”...] e como a gente não tem experiência a gente tem que se adequar. (E.E.PERVINCA em 08/11/2013).

Esse depoimento, de um jovem de 19 anos, veio ao encontro de muitos aspectos combatidos ao longo deste texto, da crueldade que o sistema capitalista impõe e sabe-se que todos os sonhos e reflexões aqui levantados andarão na contramão desse sistema. O estudante entrevistado em sua fala sobre relação educação e mercado de trabalho traz várias observações, críticas, apresentando sugestões e depois ele conclui o que de fato é muito real, que o mercado, a lógica capitalista engole a todos. Esse depoimento teve um grande peso por

vir de um jovem³⁷ de quem se esperou que pudesse acreditar no que diz Brecht, que *Nada é impossível de mudar*, e apresentar sugestões de enfrentamento ao que está posto.

Percebe-se, pelas entrevistas, um grande potencial nesses jovens. É inegável que alguns estão sendo bem empreendidos por projetos e oportunidades oferecidas pelo Instituto, por professores, pela JAC, mas há outros “perdidos” em meio a essa “liberdade” que lhes é colocada de maneira tão precoce, quando se crê que ainda precisam de um acompanhamento e orientação mais de perto, para que essa formação seja de qualidade, de um desenvolvimento em prol de um cidadão qualificado e não de um jovem estressado, cheio de habilidades e responsabilidades, de tão cedo ter que bancar o sonho da família quando ainda deveria estar apenas estudando.

Este mesmo jovem, com muitos posicionamentos críticos, agradece imensamente ao Lula e à Dilma porque, segundo ele,

Pelo menos no meu caso, eu me vejo assim, é você pegar o cara que estudou em colégio público, que o pai é Garçom, a mãe era costureira [...], não tiveram formação e jogar agora numa instituição dessa aqui. Aí tu pega um cara que tinha perspectiva de trabalhar na área do comércio, porque ele não ia ter acesso, não ia conseguir passar na faculdade de engenharia, aí ele ia trabalhar em qualquer coisa que aceitasse ensino médio. Aí você mudar a cabeça do cara, poxa eu vou ser um engenheiro, eu quero fazer um mestrado, um doutorado, isso muda a vida da gente. (E.E. PERVINCA em 08/11/2013)

Na verdade, se sabe que o acesso dele à educação é um direito, como deveria ser um direito de sua família ter condições dignas para sustentá-lo, que seus pais também tivessem estudado, entre tantos aspectos negados pelos governos. Zibas (2005) faz um paralelo entre os governos. Com FHC, vivenciaram-se posturas autoritárias e alinhamento de propostas a organismos internacionais. Já com o governo Lula, houve espaço para discussão de vários enfoques e amplo debate sobre ensino médio, o que seguramente não se pode negar. A questão é que o governo Lula não fez as rupturas conforme se esperava. O Decreto 5.154/04 acabou sendo instrumento de consenso entre as pautas em debate, ademais de uma normativa completamente flexível a cada instituição a fazer educação a sua maneira, ficando à mercê do que cada gestor que entra deseja empreender.

Não se pode pensar para estes jovens numa educação fortalecida mais pelo tecnicismo, para garantir os desejos do mercado de um profissional cheio de habilidades, quando eles têm capacidade de chegar ao topo da pós-graduação. Isso seria a instituição perder por completo o que muitos gestores e professores depuseram, dizendo que o IFCE é uma escola viva, feita para formar gente, cidadãos. É preciso discutir essa identidade

³⁷ Isto era esperado porque, durante toda entrevista, o jovem expressava posicionamento crítico.

institucional: se vai qualificar as pessoas em sua totalidade ou vai fazer de seus estudantes *robots* para o mercado?

[...] Então, digamos que o ensino técnico hoje no instituto talvez não seja mais a menina dos olhos, o que era anteriormente por que era sua principal função. Hoje a gente tem que se dividir. Então, eu diria que o instituto está numa fase de transição de procura uma identidade, que eu acho está mais focada no ensino superior do que no técnico. Nós somos obrigados por lei mesmo a manter o ensino técnico, não que a gente queira não fazer, a gente sabe da nossa vocação, a gente veio de lá, mas por preservação as leis dos institutos, exige que tenha um percentual de cursos dedicado ao ensino técnico. O que é muito bom, eu vejo essa preservação por lei, uma coisa necessária, por que como eu te digo a verticalização, a possibilidade que o instituto tem hoje de ter outros níveis e modalidades de ensino faz com que isso chame atenção e o instituto queira fazer.. (E.P. LÍRIO DO VALE em 06/11/2013).

Pensa-se que, embora o ensino seja técnico integrado, a ideia de integração leva a acreditar que uma formação não se irá sobrepor à outra. Os estudantes devem ter acesso às várias formas de conhecimento para decidir que caminho trilhar, porque, por mais que eles fizessem apenas o técnico, poderiam ao final mudar de opinião e buscar outros rumos na vida. Afinal, vive-se em um país livre, não se pode e não se deve criar e moldar *robots*, impondo-lhes em que vão se formar e trabalhar. Por todas as escutas que se fez, mesmo aqueles que defendem o técnico, em alguns momentos se contradizem por também acreditarem que esse estudante precisa ter uma visão crítica, ser autônomo e que sem uma boa formação básica e acesso à diversidade, não será possível.

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

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

Kunzer (1994) expressa que é exigido um intelectual de novo tipo, o qual deve se apropriar do conhecimento produzido e adquirir novas competências que lhe permitam agir prática e intelectualmente. “[...] A medida em que o desenvolvimento contemporâneo não permite mais separar função intelectual da função técnica, será necessário uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental”. (KUNZER, 1994, p.118). Assim, a escola que se tem hoje não consegue atender nem aos interesses do capitalismo.

Para Cardozo (2009), é possível estabelecer possibilidades de integração entre ensino médio e o ensino técnico, não tem visão pessimista de que nada mais é possível fazer. Vejamos como algumas estratégias têm sido buscadas no IFCE

[...] muita coisa para gente melhorar, sempre tem. Quando a gente pensa em ter uma empresa de telecomunicações aqui dentro do instituto para ter a vivência, a experiência e a gente não sabe onde os alunos vão se inserir no mercado e tivesse aqui uma estrutura...uma espécie de empresa júnior, uma mini empresa de telecomunicações onde ele pudesse aos poucos colocar aquilo que ele aprendeu teoricamente mais na prática, por que a visita é muito bom, mas nada como você tá no cotidiano, por que o estágio te dar isso, mas o estágio vai te dar isso na TELECON, da informática e se eu tivesse uma empresa Junior, talvez eu passando por vários setores e ter experiências diversificadas, talvez ele estaria melhor preparado.[...] É um sonho, que exige espaço, pessoas indicadas para acompanhar isso. (E.P. LÍRIO DO VALE em 06/11/2013).

Ter espaço para registrar reflexões/sugestões dos sujeitos históricos, partícipes dessa pesquisa, é algo primordial quando se pensa nos impactos que podem ser causados, mesmo que no primeiro momento seja apenas para reflexão.

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

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital: a nova degradação do trabalho na Era da Globalização**. Londrina: Praxis, 1999.

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

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. Mercado de Trabalho e Formação Profissional do Jovem trabalhador do Ceará. In. **Trabalho, Educação e Arte**. Fortaleza: UFC, 2010.

_____. Políticas Públicas para a Educação Profissional no Brasil- as bases e caminhos da reforma e da contra-reforma. **Revista o Público e Privado**, Fortaleza n. 5, jan./jun. 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARRAIS NETO, Enéas; CARDOZO, Maria José Pires Barros. A Essência da Reforma do Ensino Médio: Competências para o novo mundo do trabalho? In. **Educação e Modernização Conservadora**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

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

_____. O Ensino Médio a formação do trabalhador: competências para quem e para quê. In: SOUSA, Antônia Abreu (org). **Educação Profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005a.

ARRAIS NETO, Enéas. Mudanças Tecnológicas e a Educação das Classes Trabalhadoras: Politecnicidade e Polivalência. Fortaleza. **Revista Escola Técnica Federal do Ceará**. Ano XX/1993. p. 31-38.

_____. Regulacionismo, modernização conservadora e educação no capitalismo mundializado. In: **Educação e Modernização Conservadora**. Fortaleza: edições UFC, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Td. Luis Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto Nº 66.600, de 20 de Maio de 1970**. Ministério da Educação e Cultura. 1970. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 set. 2013.

BRASIL. **Documento à sociedade**- Contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o decreto 2.208/97.

BRASIL. **Lei nº 5540** de 28 de novembro de 1968. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 27 de outubro de 2012.

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

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

_____. **Portaria MEC nº 646** de 14 de maio de 1997. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 27 de outubro de 2012.

_____. **PARECER CNE/CEB Nº 39/2004**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 27 de outubro de 2012.

_____. **Parecer CNE/07/2010**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_ParecerCNE/07/2010.pdf> Acesso em: 27 de outubro de 2012

_____. **PARECER CNE nº 15/98** – CEB - Aprovado em 1º.6.98 ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

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

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01** de 03 de fevereiro de 2005. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 27 de outubro de 2012.

_____. **Resolução nº 02**, de 30 de janeiro de 2012. Ministério da Educação Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em 05 de outubro de 2012.

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

BEHRING, Elaine Rosseti. **Política Social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BESSA, Marylan; OLIVEIRA, Elenilce Gomes; SOUSA, Antônia de Abreu. Expansão da Educação Profissional no Brasil: análise dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFs. *In: Educação e Formação para o trabalho no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado; PIRES, Marcia Gardênia Lustosa; FELIZARDO, Jean Mari. Reestruturação da Produção e exigências de qualificação para os trabalhadores: o descompasso entre o discurso e a prática. *In: Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

BRUNO, Lúcia. Educação, Qualificação Desenvolvimento Econômico. *In: Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

FELIZARDO, Jean Mari. Reestruturação da Produção e exigências de qualificação para os trabalhadores: o descompasso entre o discurso e a prática. *In: Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CACCIAMALI, Maria Cristina. Desgaste na Legislação Laboral e ajustamento do mercado de trabalho nos anos 90. *In: POSTHUMA, Ana Caroline (org.). Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade*. Brasília: OIT e MTE, São Paulo: Ed. 34, 1999.

Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a11v17n49.pdf>>. Acesso em: 16/09/2013.

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

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. *In: Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CARVALHO, Ruy de Castro e SCHMITZ, Hubert. O fordismo está vivo no Brasil. Td. Claudia Moraes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 27, jul. 1990.

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

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

CHESNAIS, François. Conferência de abertura: **O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação**. São Luiz do Maranhão: JOINPP, 2013.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In: Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

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

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

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM DEBATE. TEXTO PARA DISCUSSÃO. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=DIRETRIZES+CURRICULARES+NACIONAIS+PARA+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+PROFISSIONAL+T%C3%89CNICA+DE+N%C3%8DVEL+M%C3%89DIO+EM+DEBATE+TEXTO+PARA+DISCUSS%C3%83O>> Acesso em: 17/09/2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Campinas: Rev. Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 24 de maio de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Campinas, v.19, n.1, p.71-87, 2001. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2001_01/04_frigotto.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2011.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADELHA, Severina. **Antes que ninguém conte eu conto**. Fortaleza: IFCE, 2004.

GARAY, Ângela Beatriz Scheffer. Reestruturação Produtiva e Desafios de Qualificação: algumas considerações críticas. **Read**, vol.3, n.1, 1997. Disponível em: <http://read.adm.ufrgs.br/edicoes/pdf/artigo_199.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2011.

GANDIN, Danilo (org). **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GORENDER, Jacob. Método e Estrutura de “O Capital”. *In: O Capital e a Crítica da Economia Política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.p.23-27.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Americanismo e Fordismo**. Excerto do Caderno 22 (1934). Quaderni del Carcere, vol. III, edição crítica do instituto Gramsci, organizada por Valentino Getarrana. Td. Paolo Nosella. *In: Antonio Gramsci para os Educadores*. Turim: Ed. Einaudi, 1975.

GRUPO DE TRABALHO PARA A FORMULAÇÃO DE CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO. **TEXTO PARA DISCUSSÃO**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional técnica de nível médio em debate. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 de setembro de 2013.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Td. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: edições Loyola Jesuítas, 2012.

HIRATA, Helena. Polarização das qualificações ao modelo da competência. *In: Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Relatório Quantitativo de Atividades da Coordenadoria de Acompanhamento de Estágios**. Fortaleza, setembro de 2010.

_____. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI- 2009-2013**. Fortaleza: IFCE, 2009.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização Tecnológica e Relações de Trabalho. *In: Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. O modelo da competência e as implicações na vida do trabalhador. *In: SOUSA, Antônia de Abreu (org). Educação e Formação para o trabalho no Brasil*. Fortaleza: edições UFC, 2012.

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

KONDER, Leandro. **O que dialética**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUNZER, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio no Brasil. **A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural**. In: Trabalho e Educação. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KUNZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.112, p.851-873, julho, 2010. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 de julho de 2010.

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

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. As mudanças tecnológicas da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional. In: **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

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

MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Feras, 1999.

MARX, Karl. O Método da Economia Política. In: **Manuscritos Econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Td. José Carlos Bruni. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril S.A. Cultural e industrial, 1974.

_____. **O questionário de 1880**. In: THIOLENT, Michel J.M. Op. cit. Anexo 1. p. 249-56).

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa quantitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

NETTO, José Paulo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NOSELLA, Paolo; BUFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. Novos Caminhos na Educação Profissional Brasileira. *In*: SOUSA, Antônia Abreu (org). **Educação Profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

_____. Políticas Educacionais no Contexto da Reforma do Estado Brasileiro. *In*: **Educação e Modernização Conservadora**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

PAIVA, Vanilda; POTENGI, Gisélia; GUARANÁ, Elisa. **Qualificação, Consumo e Estilos de Vida**. In. Trabalho, qualificação e formação profissional. São Paulo; Rio De Janeiro: ALAST, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Td.Eni Puccineli Orlandi et al.4. ed.Campinas: São Paulo: editora UNICAMP, 2009.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

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

_____. Possibilidades e Desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade, Campinas**, p.401-422, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abril de 2011.

REINECKE, Gerhard. Qualidade de emprego e emprego atípico no Brasil. *In*: POSTHUMA, Ana Caroline (org.). **Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade**. Brasília: OIT e MTE, São Paulo: Ed. 34, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A construção permanente da competência. *In*: ROVAI, Esméria (org). **Competência e Competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANELLI, Geraldo. **Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa**. São Paulo: Legis Summa, 1998.

ROVAI, Esméria (org). **Competência e Competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALES, Francisco José Lima. **PLANFOR: política compensatória para a “inclusão” na informalidade?** Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2006.

_____. **PLANFOR: política compensatória para a inclusão na informalidade**. Fortaleza: edições UFC, 2012.

_____. **O Método em Marx**. [S.l.:s.n],[199-?].

SALES, Francisco José Lima; DIAS, Ana Patrícia. Particularidades da Crise Brasileira e suas implicações sobre o trabalho na década de 1990. **ABET**. v. XI, n.1, jan/jun de 2012. Disponível em: <www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/abet/article/download/15591/8906>. Acesso em: 30 de março de 2013.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Nereide. **Currículo: Um grande desafio para o pesquisador**. Disponível em: <renatosampaio63.com.br/documentos/sobrecurrículo42180pdf>. Acesso em: setembro de 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVEIRA, Zuleide Simas. Reestruturação Produtiva no Brasil: o que isto tem a ver com a formação de trabalhadores? *In: Educação e Formação para o Trabalho no Brasil*. Fortaleza: UFC, 2012.

SOUSA, Antônia Abreu (org). Fundo Público e a Formação Técnica do Trabalhador Brasileiro. *In: Trabalho, Educação e Arte*. Fortaleza: UFC, 2010.

TEODORO, Elinize Guedes. Limites e Possibilidades da Educação Profissional no ensino técnico. *In: Arrais Neto, Enéas et al. Educação e Modernização Conservadora*. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

TUMOLO, Paulo Sergio. Reestruturação Produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, nº77. Dezembro, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência: trajetória, desafios atuais e propostas**. Td Eric Roland René Heneaut. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

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

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS

I. Dados de identificação do Pesquisador:

Pesquisador responsável: Patrícia Fernandes de Freitas

Vínculo do pesquisador: Estudante do Curso de Mestrado em Educação Brasileira pela UFC.

Endereço: Rua Vicente Spindola, 655, Ap. 101-Montese/Fortaleza-Ce

Telefones para contato: (85)91454400/34914515 / 34012338/ 96712895/ 89536234

E-mails: patriciafreitas2005@yahoo.com.br/patriciafreitas@ifce.edu.br

Orientador: Professor Dr. Francisco José Lima Sales

II. Dados do Entrevistado:

Nome: _____

Curso _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Prezado (a) Sr.(a) _____, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **Formação de estudantes do ensino médio integrado: interfaces da qualificação e da (s) competências** por meio de concessão de entrevista semiestruturada. O objetivo central dessa pesquisa é compreender o processo de formação de finalistas dos cursos de Telecomunicações e Mecânica Industrial (cursos técnicos integrados) do IFCE *Campus* Fortaleza, a partir do Decreto nº 5.154/2004 e as interfaces entre qualificação e competência (s) existentes nesse processo.

A relevância deste estudo reside na transfiguração de questões postas pela lógica do capital, além de oferecer mais subsídios para academia e sociedade na reflexão sobre os parâmetros educacionais a serem norteados nesses espaços. Acreditamos, ainda, que o lapso temporal definido para o estudo, a partir do decreto nº 5.154/2004, torna a investigação bastante original, quando poderemos trazer discussões mais relativas às políticas de educação profissional do governo Lula, já que existem muitas análises dos governos anteriores que vinham encaminhando-se num processo de privatizações da educação profissional.

Terminado o relatório da pesquisa e realizada a defesa da dissertação, deixaremos uma cópia do trabalho na Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC e outra na Biblioteca do IFCE. E caso a gestão institucional concorde organizarei um momento para apresentar os resultados a comunidade acadêmica do campus Fortaleza.

As informações apresentadas no relatório final da minha dissertação poderão ser utilizadas por outros pesquisadores locais, será um material público, aberto a estudos e pesquisas.

Ressalto ainda que será mantido o total sigilo acerca da identidade dos entrevistados. Acrescento estar à disposição para esclarecer dúvidas sobre este trabalho.

Agradeço desde já a colaboração com a pesquisa

Patrícia Fernandes de Freitas

Assistente Social

CRESS 3700

Declaro que entendi os objetivos do trabalho e concordo em participar da pesquisa acima descrita. E que recebi uma cópia do TCLE.

() Autorizo gravação

() Não autorizo

Fortaleza _____ de _____ de 2013

Entrevistado (a)

Representante Legal (quando for menor de 18 anos)

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM
ESTUDANTES, ACRESCIDO DE QUESTÕES FECHADAS PARA TRAÇAR PERFIL
DOS ENTREVISTADOS**

Data:**1- Perfil do educando**

Nome: _____ Idade: _____ Curso: _____ Período: _____

Escola de Origem: () Pública () Privada

Bairro em que mora: _____

Trabalha/faz estágio: () Sim () Não Onde: _____

Transporte que utiliza para vir ao IFCE

() ônibus/táxi () motocicleta () automóvel () trem () a pé () carona Outro _____

Interesse no estágio:

() Para cumprir a carga horária () Para ganhar experiência () por necessidade financeira () Por todos os motivos () Outro _____

2- Perfil Familiar**2.1 Escolaridade dos responsáveis familiares**

Mãe ou outra pessoa do sexo feminino

() não alfabetizada () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo

() ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Ensino superior incompleto

() ensino superior completo / área _____

2.2 Pai ou outra pessoa do sexo masculino

() não alfabetizado () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo

() ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Ensino superior incompleto

() ensino superior completo / área _____

2.3 Total de pessoas que residem na mesma casa: 4__

2.4 Situação de moradia: () Própria () Alugada () Financiada () Cedida ()

Coabitada

2.5 Em que área e local trabalham os responsáveis pela família e suas devidas rendas

Mãe ou outra pessoa do sexo feminino

Área: _____ Local: _____

Pai ou outra pessoa do sexo masculino

Área _____ Local: _____ Renda Familiar R\$ _____

3- Sobre ingresso no ensino médio integrado

3.1 Porque decidiu fazer o ensino médio integrado?

3.2 Por que escolheu o IFCE?

3.3 Por que escolheu esse curso?

3.4 Precisou se preparar muito tempo e dedicar-se para passar pela seleção?

4- Sobre a formação:

4.1 Você conhece seu plano de curso () Sim () Não. Se Sim, como teve acesso

4.2 Como percebe a contribuição dos conteúdos da formação geral e técnica para a formação integrada.

4.3 O que para você é ser um profissional qualificado?

4.4 O que para você é ser um profissional competente?

4.5 Você deseja ser qualificado e/ou competente?

4.6 A formação que recebe no IFCE: () Supera as expectativas que tinha () Supriu as expectativas () Insuficiente () Outros _____

Acredita que a formação nesse curso atenda as necessidades de mercado e da sociedade?

4.9 A sua formação no EMI do IFCE lhe viabiliza acesso a diversidade, promove sua autonomia intelectual e ética e garante a integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura?

() Sim () Não **Justifique**

- O que faz fora do IFCE para sua formação?

() Participa de eventos () Faz curso de Línguas () Prepare-se para ENEM/Vestibular_____ () Faz outros Cursos Quais: _____() Outros _____

- Aspectos que considera positivos no curso:

- Aspectos que considera negativo no curso

O que precisaria melhorar

Você participou de alguma JAC? O evento contribuiu para sua formação? Como?

5- Após a Formação

O que objetiva após a sua formação

() ingressar no ensino superior . Em que área/curso_____

() ingressar no mercado de trabalho na área do curso

() ingressar no mercado de trabalho em outra área

() trabalhar e continuar estudando

() Ainda não sabe

() outra opção Qual?

Outras considerações que os sujeitos da pesquisa queiram colocar

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM
PROFESSORES, ACRESCIDO DE QUESTÕES FECHADAS PARA TRAÇAR
PERFIL DOS ENTREVISTADOS**

Data: ____/____/____

2- Perfil do Professor

Nome: _____

Formação: _____

Disciplina (s) que ministra nos cursos: _____

Função no IFCE: _____

A quanto tempo atua no IFCE: _____

3- Sobre a transição do Decreto nº 2.208/97 para 5.154/2004

2.1 Você acompanhou esse processo () Sim () Não.

Como:

2.2 Considera que houve melhorias na educação () Sim () Não

Quais _____

2.3 O que observa de mais positivo no novo decreto

2.4 Há algo negativo que tenha há considerar ? () Sim () Não. O quê

3- Sobre o curso

3.1 Como avalia o processo de elaboração dos planos de cursos do EMI

3.2 Você participou desse processo e participa dos momentos de avaliação

3.3 Que metodologias/estratégias adota para garantir a articulação educação geral e formação profissional

3.4 Aspectos que considera positivo nos cursos

3.5 Aspectos que considera negativo nos cursos

3.6 O que precisaria melhorar

4- Sobre a Formação

4.1 Você acredita que a formação que os estudantes recebem: () Supera as expectativas que eles tinham () Supre as expectativas () É Insuficiente () Outros

4.2 Como faz para constituir práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes efetuar experiências em que apreendam o processo de sua produção, bem como de sua transformação?

4.3 Tem apoio institucional para isso?

4.4 Você avalia que os laboratórios, bibliotecas, material didático, tempo de estudo, formação, condições de trabalho estão adequados para garantir a formação integrada aos educandos?

4.5 O que para você é ser um profissional qualificado?

4.6 O que para você é ser um profissional competente?

5- O EMI no IFCE

5.1 A educação dos jovens está ou não atrelada aos interesses do mercado? Você concorda?

5.2 Acredita ter no IFCE a garantia da adesão de gestores e professores pela formação geral e específica, articulando teoria e prática?

5.3 Há participação coletiva da comunidade acadêmica na proposição das estratégias acadêmico-científicas de integração;

5.4 No EMI há ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão? Quais?

5.5 Tem havido garantia de investimentos no EMI do IFCE.

5.6 Que contribuições a disciplina que ministra traz para a formação integrada dos alunos

6- Após a conclusão dos estudantes do EMI-TELE do IFCE acredita que:

() irão ingressar no ensino superior . Em que área/curso _____

() ingressar no mercado de trabalho na área deles

() ingressar no mercado de trabalho em outra área

() trabalhar e continuar estudando

Após a conclusão dos estudantes do EMI-MI do IFCE acredita que:

() irão ingressar no ensino superior . Em que área/curso _____

() ingressar no mercado de trabalho na área deles

() ingressar no mercado de trabalho em outra área

() trabalhar e continuar estudando

6.1 O que você espera que os estudantes façam?

Outras considerações que os sujeitos da pesquisa queiram colocar

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM
GESTORES, ACRESCIDO DE QUESTÕES FECHADAS PARA TRAÇAR PERFIL
DOS ENTREVISTADOS**

Data: ____/____/____

4- Perfil do Gestor

Nome: _____ Formação: _____ Nível de escolaridade: _____

Função atual no IFCE:

Outras funções assumidas e em que período

A quanto tempo atua no IFCE:

Ministra ou ministrou aula no EMI? () Sim () Não

Qual disciplina

2 Sobre o retorno do ensino médio em 2004

2.1 Como se deu o retorno do ensino médio integrado em 2004 no IFCE

2.2 Que parâmetros e diretrizes balizaram esse processo na instituição

2.3 Quais os atores desse processo

3- Sobre os cursos

3.1 Como avalia o processo de elaboração dos planos de cursos do EMI

3.2 Você participou desse processo e participa dos momentos de avaliação

3.3 Como são definidos os conteúdos para matriz curricular do curso integrado

3.4 Aspectos que considera positivos nos cursos

3.5 Aspectos que considera negativo do curso

3.6 O que precisaria melhorar

4- Sobre a Formação

4.1 Você acredita que a formação que os estudantes recebem: () Supera as expectativas que eles tinham () Supre as expectativas () É Insuficiente () Outros

4.2 Como os docentes são orientados para constituir práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes efetuar experiências em que apreendam o processo de sua produção, bem como de sua transformação?

4.3 Você avalia que os laboratórios, bibliotecas, material didático, tempo de estudo, formação, condições de trabalho e estão adequados para garantir a formação integrada aos educandos?

4.4 O que significa formação integrada para você?

4.5 O que para você é ser um profissional qualificado?

4.6 O que para você é ser um profissional competente?

4.8 Acha que os benefícios que os estudantes têm acesso são suficientes para suprir as necessidades deles no processo de uma formação integrada?

5- O EMI no IFCE

5.1 - A educação dos jovens está ou não atrelada aos interesses do mercado de trabalho?

() Sim () Não Você concorda?

5.2 Acredita ter no IFCE a garantia da adesão de gestores e professores pela formação geral e específica, articulando teoria e prática?

5.3 Há participação coletiva da comunidade acadêmica na proposição das estratégias acadêmico-científicas de integração;

5.4 Os professores estão abertos à inovação, disciplinas e temas de integração;

5.5 No EMI há ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão

5.6 Tem havido garantia de investimentos no EMI do IFCE.

5.7 Você acredita que o IFCE esteja investindo na construção coletiva de uma proposta pedagógica que garanta a diversidade, promova a autonomia intelectual e ética dos educandos, a integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura Como?

5.8 O que tem sido pensado para melhorar as condições de permanência no EMI?

6- Após a conclusão dos estudantes do EMI - Tele do IFCE acredita que:

() irão ingressar no ensino superior . Em que área/curso _____

() ingressar no mercado de trabalho na área deles

() ingressar no mercado de trabalho em outra área

() trabalhar e continuar estudando

- Após a conclusão dos estudantes do EMI-MI do IFCE acredita que:

() irão ingressar no ensino superior . Em que área/curso _____

() ingressar no mercado de trabalho na área deles

() ingressar no mercado de trabalho em outra área

() trabalhar e continuar estudando

6.1 O que você espera que os estudantes façam?

Considera a JAC como um evento que contribui para formação? Existem outros? Outras considerações que os sujeitos da pesquisa queiram colocar

ANEXO A – MATRIZ MECÂNICA INDUSTRIAL ANTIGO – 1999

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ										
DIRETORIA DE ENSINO										
Matrizes Curriculares										
2	MEC004	DESENHO MECANICO	COM	N	5	5	0	0	100	MEC008
3	EDI018	EDUCACAO FISICA	COM	N	5	3	0	0	60	EDI017
3	EDI056	LINGUA PORTUGUESA	COM	N	5	3	0	0	60	EDI085
3	EDI103	SOCIOLOGIA	COM	N	5	2	0	0	40	EDI091
3	EST026	FISICA GERAL	COM	N	5	4	0	0	80	EST025
3	EST046	MATEMATICA	COM	N	5	3	0	0	60	EST045
3	MEC005	DESENHO MECANICO	COM	N	5	7	0	0	140	MEC004
3	TEL033	INGLES	COM	N	5	2	0	0	40	
3	TURH043	INFORMATICA BASICA	COM	N	5	2	0	0	40	
3	TURH065	PROGRAMA DE SAUDE	COM	N	5	2	0	0	40	EDI002
4	EDI019	EDUCACAO FISICA	COM	N	5	3	0	0	60	EDI018
4	EDI057	LINGUA PORTUGUESA	COM	N	5	3	0	0	60	EDI056
4	EST047	MATEMATICA	COM	N	5	3	0	0	60	EST046
4	EST067	ORGANIZACAO E NORMAS	COM	N	5	2	0	0	40	
4	MEC003	DESENHO ASSISTIDO P/COMPUTADOR	COM	N	5	3	0	0	60	MEC005 + TEL033 + TURH043
4	MEC015	MATERIAIS DE CONSTRUCAO MECAN.	COM	N	5	6	0	0	120	EST076
4	MEC016	METROLOGIA	COM	N	5	4	0	0	80	MEC009
4	TEL030	FISICA GERAL	COM	N	5	4	0	0	80	EST028
5	EDI020	EDUCACAO FISICA	COM	N	5	3	0	0	60	EDI019
5	EDI058	LINGUA PORTUGUESA	COM	N	5	3	0	0	60	EDI057
5	MEC008	ELETRICIDADE	COM	N	5	6	0	0	120	TEL030
5	MEC014	MATEMATICA	COM	N	5	2	0	0	40	EST047
5	MEC017	PLANEJAMENTO CONT. DA PRODUCAO	COM	N	5	3	0	0	60	EST087
5	MEC022	RESISTENCIA DOS MATERIAIS	COM	N	5	6	0	0	120	EST047 + MEC015 + TEL030
5	MEC023	TECNOLOGIA MECANICA	COM	N	5	5	0	0	100	MEC016
6	EDI021	EDUCACAO FISICA	COM	N	5	3	0	0	60	EDI020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA
DIRETORIA DE ENSINO
Matrizes Curriculares

INSTITUTO FEDERAL
CEARA

Código	Sigla	Habilitação	Disc. Básicas - Mecânica	Cred.		Carga Horária						Proj. Final	Min. Créd.	
				Básica	Obrig.	Estágio	Optativa	Eletiva	At. Comp.	0	0			0
5	5	DISC. BÁSICAS - MECANICA		Sim	0	0	540	0	0	0	0	0	0	
6		LINGUA PORTUGUESA			COM	N	5	3	0	0	60			EDIC58
6		MATEMATICA			COM	N	5	2	0	40				MEC014
6		HIGIENE SEGURANCA DO TRABALHO			COM	N	5	2	0	40				TURH065
6		ELEMENTOS DE MAQUINAS			COM	N	5	6	0	120				MEC022
6		ELETRONICA BASICA			COM	N	5	2	0	40				MEC008
6		PRODUCAO MECANICA			COM	N	5	6	0	120				MEC017 + MEC023
6		TECNOLOGIA MECANICA			COM	N	5	4	0	80				MEC028
6		ORIENTACAO OCUPACIONAL			COM	N	5	1	0	20				TURH060
7		CONTROLE DE QUALIDADE			COM	N	5	5	0	100				ELE071
7		MAQUINAS HIDRAULICAS			COM	N	5	4	0	80				MEC008 + MEC022
7		MAQUINAS TERMICAS			COM	N	5	6	0	120				ELE071
7		PRODUCAO MECANICA			COM	N	5	6	0	120				MEC018 + MEC024
7		TECNOLOGIA MECANICA			COM	N	5	4	0	80				MEC024
8		AUTOMACAO			COM	N	5	5	0	100				MEC003 + MEC008 + MEC008
8		ENSAIOS MECANICOS			COM	N	5	6	0	120				MEC022
8		MANUTENCAO			COM	N	5	4	0	80				MEC025
8		PRODUCAO MECANICA			COM	N	5	6	0	120				MEC003 + MEC019
8		REFRIGERACAO			COM	N	5	4	0	80				MEC008 + MEC009 + MEC013
9		ESTAGIO SUPERVISIONADO			COM	N	5	0	0	0				

ANEXO B – MATRIZ MECÂNICA INDUSTRIAL MÉDIO – 1999

Interpretação

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
DIRETORIA DE ENSINO
Matrizes Curriculares

31 - Z - Mecânica Médio (1999/1)

Curso: 99004 - Mecânica Médio

Nível Ensino Médio: Anual Período: Regime: Per. Letivo Inicial - C.H. Disciplinas: 1999/1 3320

SITUAÇÃO: Matrizes em Vigor

Per.	Código	Descrição	Componentes Curriculares		Co-Requisitos		Carga Horária	Pré-requisitos	
			Núcleo	DPT	Hab.	Cred.			
1	MED001	ARTES	COM	N	32	2	0	40	
1	MED006	BIOLOGIA/PROGRAMA DE SAUDE	COM	N	32	4	0	80	
1	MED012	DESENHO TECNICO-MECANICO	COM	N	32	8	0	160	
1	MED013	EDUCACAO FISICA	COM	N	32	6	0	120	
1	MED021	FILOSOFIA	COM	N	32	4	0	80	
1	MED022	FISICA	COM	N	32	6	0	120	
1	MED032	HIGIENE E SEGUR. NO TRABALHO	COM	N	32	2	0	40	
1	MED037	INFORMATICA BASICA	COM	N	32	2	0	40	
1	MED046	MATEMATICA	COM	N	32	8	0	160	
1	MED056	ORIENTACAO HUMANA	COM	N	32	2	0	40	
1	MED057	PORTUGUES	COM	N	32	6	0	120	
1	MED063	QUIMICA	COM	N	32	4	0	80	MED006
2	MED007	BIOLOGIA/PROGRAMA DE SAUDE	COM	N	32	4	0	80	MED013
2	MED014	EDUCACAO FISICA	COM	N	32	6	0	120	
2	MED016	ELETRICIDADE	COM	N	32	6	0	120	MED002
2	MED024	FISICA	COM	N	32	6	0	120	
2	MED028	GEOGRAFIA	COM	N	32	2	0	40	
2	MED033	HISTORIA	COM	N	32	2	0	40	
2	MED040	INGLES	COM	N	32	4	0	80	

13/11/2013 16:15

Página: 1

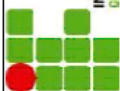
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
DIRETORIA DE ENSINO
Matrizes Curriculares

**INSTITUTO FEDERAL
 CEARÁ**

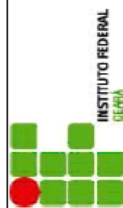
2	MED047	MATEMÁTICA	COM	N	32	6	0	120	MED046
2	MED052	MATERIAL PARA CONSTRUC.MECANIC	COM	N	32	6	0	120	MED057
2	MED059	PORTUGUES	COM	N	32	6	0	120	MED063
2	MED065	QUIMICA	COM	N	32	4	0	80	MED067
2	MED074	SOCIOLOGIA	COM	N	32	4	0	80	MED077
3	MED008	BIOLOGIA/PROGRAMA DE SAUDE	COM	N	32	4	0	80	MED014
3	MED015	EDUCACAO FISICA	COM	N	32	6	0	120	MED024
3	MED026	FISICA	COM	N	32	6	0	120	MED028
3	MED030	GEOGRAFIA	COM	N	32	4	0	80	MED033
3	MED035	HISTORIA	COM	N	32	4	0	80	MED040
3	MED041	INGLES	COM	N	32	2	0	40	MED047
3	MED049	MATEMÁTICA	COM	N	32	6	0	120	
3	MED054	METROLOGIA	COM	N	32	4	0	80	
3	MED055	ORGANIZACAO E NORMAS	COM	N	32	2	0	40	MED059
3	MED061	PORTUGUES	COM	N	32	6	0	120	MED065
3	MED068	QUIMICA	COM	N	32	4	0	80	MED062
3	MED073	RESISTENCIA DOS MATERIAIS	COM	N	32	4	0	80	MED062
3	MED075	TECNOLOGIA MECANICA	COM	N	32	4	0	80	MED062

Código	Sigla	Habilitação	Cred.		Carga Horária				Proj. Final	Min. Créd.
			Básica	Obrig.	Optativa	Eleiva	At. Comp.	Proj. Final		
32	32	DISC. BÁSICAS - MECANICA MEDIO	Sim	0	0	0	0	0	0	0

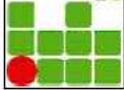
ANEXO C – MATRIZ MECÂNICA INDUSTRIAL – 2006

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares										
Matriz 63 - Integrado em Mecânica Industrial I (2006/1)										
Curso 011104 - Integrado em Mecânica Industrial										
Nível Técnico										
Período		Regime		Situação		Per. Letivo Inicial		C.H. Disciplinas		
Período		Seriado		Matriz em Vigor		2006/1		3600		
Per.	Código	Descrição	Componentes Curriculares			Co-Requisitos			Carga Horária	Pré-requisitos
			Núcleo	OPT	Hab.	Cred.	Núcleo	OPT		
1	EDI001	ARTES	COM	N	52	2	0	40		
1	ELE014	DESENHO BASICO	COM	N	52	4	0	80		
1	ELE002	QUIMICA	COM	N	52	4	0	80		
1	INF004	EDUCAÇÃO FÍSICA I	COM	N	52	3	0	80		
1	INF014	FÍSICA I	COM	N	52	4	0	80		
1	INF025	LÍNGUA PORTUGUESA I	COM	N	52	4	0	80		
1	INF033	MATEMÁTICA I	COM	N	52	4	0	80		
2	CCL002	LÍNGUA PORTUGUESA	COM	N	52	4	0	80		
2	EDI.003	INFORMÁTICA	COM	N	52	2	0	40		
2	EDI.004	EDUCAÇÃO FÍSICA II	COM	N	52	3	0	80		
2	ELE.002	ESPAANHOL	COM	S	52	2	0	40		
2	INF.002	QUIMICA	COM	N	52	2	0	40		
2	MEC016	DESENHO MECANICO	COM	N	52	4	0	80	ELEM	
2	TEL029	FÍSICA II	COM	N	52	4	0	80		
2	TEL040	MATEMÁTICA II	COM	N	52	4	0	80		
3	CCL.009	LÍNGUA PORTUGUESA III	COM	N	52	4	4	40		
3	CCN.001	MATEMÁTICA III	COM	N	52	4	0	80	INF033	
3	CCN.002	FÍSICA III	COM	N	52	4	0	80		
3	CCN.003	QUIMICA III	COM	N	52	2	0	40		

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
DIRETORIA DE ENSINO
Matrizes Curriculares



		COM	N	52	3	0	60	
3	EFIS.022	EDUCAÇÃO FÍSICA III	COM	N	52	4	0	80
3	IND.002	CAD	COM	N	52	4	0	80
3	IND.003	MATERIAIS PARA CONSTRUÇÃO MECÂNICA	COM	N	52	4	4	80
4	CCL.011	LÍNGUA PORTUGUESA IV	COM	N	52	2	2	40
4	CCL.014	INGLÊS I	COM	N	52	2	2	40
4	CCN.007	MATEMÁTICA IV	COM	N	52	4	4	80
4	CCN.009	FÍSICA IV	COM	N	52	4	4	80
4	EFIS.029	EDUCAÇÃO FÍSICA IV	COM	N	52	3	3	60
4	IND.087	METROLOGIA	COM	N	52	2	2	40
4	IND.088	RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS	COM	N	52	4	4	80
4	MED.032	HIGIENE E SEGUR. NO TRABALHO	COM	N	52	2	2	40
5	CCL.012	LÍNGUA PORTUGUESA V	COM	N	52	2	2	40
5	CCL.016	INGLÊS II	COM	N	52	2	2	40
5	CCN.014	FÍSICA VI	COM	N	52	4	4	80
5	CHU.029	GEOGRAFIA I	COM	N	52	4	4	80
5	EDI.001	BIOLOGIA I	COM	N	52	2	2	40
5	EFIS.030	EDUCAÇÃO FÍSICA V	COM	N	52	3	3	60
5	IND.089	BOMBAS HIDRÁULICAS	COM	N	52	2	2	40
5	IND.070	TECNOLOGIA MECÂNICA	COM	N	52	4	4	80
6	CCL.017	INGLÊS 3	COM	N	52	2	2	40
6	CCN.005	BIOLOGIA II	COM	N	52	2	2	40
6	CCN.020	FÍSICA VI	COM	N	52	4	4	80
6	CHU.030	GEOGRAFIA II	COM	N	52	4	4	80
6	CHU.031	HISTÓRIA I	COM	N	52	4	4	80
6	EFIS.031	EDUCAÇÃO FÍSICA VI	COM	N	52	3	3	60
6	IND.071	TECNOLOGIA MECÂNICA II	COM	N	52	4	4	80

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares														
Código	Sigla	Habilitação	Disc. Básicas	52	5	2	400	Créd.			0			
								Básica	Obrig.	Estágio				
								Carga Horária				0		
								Básica	Optativa	Estiva	At. Comp.		Proj. Final	Min. Créd.
								Sim	0	400	0	0	0	0
7	CCL.013	LÍNGUA PORTUGUESA VI	COM	N	52	2	2	40						
7	CCN.012	BIOLOGIA III	COM	N	52	2	2	40						
7	CHU.032	HISTÓRIA	COM	N	52	4	4	80						
7	IND.061	GESTÃO E EMPREENDEDOR	COM	N	52	2	2	40						
7	IND.072	TECNOLOGIA MECÂNICA III	COM	N	52	4	4	80			IND.051			
7	IND.073	COMANDOS ELÉTRICOS	COM	N	52	4	4	80						
7	IND.074	GESTÃO DA MANUTENÇÃO	COM	N	52	4	4	40						
8	CHU.025	SOCIOLOGIA	COM	N	52	2	2	40						
8	CHU.026	FILOSOFIA	COM	N	52	2	2	40						
8	IND.075	MAQUINAS TÉRMICAS	COM	N	52	4	4	80			TEL.029			
8	IND.076	HIDRÁULICA E PNEUMÁTICA	COM	N	52	4	4	80						
8	IND.077	PCP	COM	N	52	2	2	40			IND.072			
8	IND.078	SOLDAGEM	COM	N	52	4	4	80			IND.063			
8	IND.079	QUALIDADE	COM	N	52	2	2	40						

ANEXO D – MATRIZ TELECOMUNICAÇÕES –1999

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares									
INSTITUTO FEDERAL CEARÁ									
Z- Telecomunicacoes (1999/1)									
015 - Telecomunicações - Técnico Antigo									
Período: _____ Regime: _____ Situação: _____ Per. Letivo Inicial: C.H. Disciplinas: 4380									
Matrizes Curriculares									
Código	Descrição	Componentes Curriculares			Co-Requisitos			Carga Horária	Pré-requisitos
		Núcleo	OPT	Hab. Cred.	Núcleo	OPT	Hab. Cred.		
1	EDI001	ARTES	COM	N	7	2	0	40	
1	EDI002	BIOLOGIA	COM	N	7	3	0	60	
1	EDI016	EDUCACAO FISICA	COM	N	7	3	0	60	
1	EDI035	GEOGRAFIA	COM	N	7	2	0	40	
1	EDI039	HISTORIA	COM	N	7	2	0	40	
1	EDI054	LINGUA PORTUGUESA	COM	N	7	3	0	60	
1	EDI101	QUIMICA GERAL	COM	N	7	2	0	40	
1	ELE014	DESENHO BASICO	COM	N	7	4	0	80	
1	EST024	FISICA GERAL	COM	N	7	4	0	80	
1	EST044	MATEMATICA	COM	N	7	4	0	80	
1	TURH060	ORIENTACAO OCUPACIONAL	COM	N	7	1	0	20	
2	EDI017	EDUCACAO FISICA	COM	N	7	3	0	60	EDI016
2	EDI036	GEOGRAFIA	COM	N	7	2	0	40	EDI035
2	EDI040	HISTORIA	COM	N	7	2	0	40	EDI039
2	EDI055	LINGUA PORTUGUESA	COM	N	7	3	0	60	EDI054
2	EST025	FISICA GERAL	COM	N	7	4	0	80	EST024 + EST044
2	EST045	MATEMATICA	COM	N	7	3	0	60	EST044
2	EST076	QUIMICA GERAL	COM	N	7	4	0	80	EDI101
2	TEL015	DESENHO TECNICO	COM	N	7	2	0	40	ELE014

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
DIRETORIA DE ENSINO
Matrizes Curriculares

INSTITUTO FEDERAL
CEARÁ

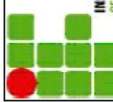
2	TEL016	ELETRICIDADE	COM	N	7	4	0	0	80	EST024 - EST044
2	TEL027	FILOSOFIA	COM	N	7	1	0	0	20	
3	EDI018	EDUCACAO FISICA	COM	N	7	3	0	0	60	ED017
3	EDI056	LINGUA PORTUGUESA	COM	N	7	3	0	0	60	EDI055
3	EDI103	SOCIOLOGIA	COM	N	7	2	0	0	40	TEL027
3	ELE019	ELETRICIDADE	COM	N	7	6	0	0	120	TEL016
3	EST026	FISICA GERAL	COM	N	7	4	0	0	80	EST025 - EST045
3	EST046	MATEMATICA	COM	N	7	3	0	0	60	EST045
3	EST067	ORGANIZACAO E NORMAS	COM	N	7	2	0	0	40	
3	TEL028	FILOSOFIA	COM	N	7	1	0	0	20	TEL027
3	TEL033	INGLES	COM	N	7	2	0	0	40	
3	TEL042	MEDIDAS ELETRICAS	COM	N	7	2	0	0	40	TEL016
4	EDI019	EDUCACAO FISICA	COM	N	7	3	0	0	60	EDI018
4	EDI057	LINGUA PORTUGUESA	COM	N	7	3	0	0	60	EDI056
4	EST047	MATEMATICA	COM	N	7	3	0	0	60	EST046
4	TEL002	ANALISE DE CIRCUITOS	COM	N	7	5	0	0	100	ELE019 - TEL042
4	TEL030	FISICA GERAL	COM	N	7	4	0	0	80	EST006 - EST048
4	TEL035	INTRODUÇÃO A TELECOMUNICACAO	COM	N	7	2	0	0	40	ELE019
4	TEL057	SISTEMAS DIGITAIS	COM	N	7	4	0	0	80	
4	TURH043	INFORMATICA BASICA	COM	N	7	2	0	0	40	
4	TURH065	PROGRAMA DE SAUDE	COM	N	7	2	0	0	40	EDM002
5	EDI020	EDUCACAO FISICA	COM	N	7	3	0	0	60	EDI019
5	EDI058	LINGUA PORTUGUESA	COM	N	7	3	0	0	60	EDI057
5	EST048	MATEMATICA	COM	N	7	3	0	0	60	EST047
5	TEL003	ANALISE DE CIRCUITOS	COM	N	7	6	0	0	120	TEL002
5	TEL004	CIRCUITOS ELETRONICOS	COM	N	7	4	0	0	80	TEL002


INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
DIRETORIA DE ENSINO
Matrizes Curriculares

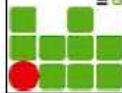
Código	Sigla	Habilitação	Disc. Básicas - Telecomunicações	Créd.		Carga Horária			Proj. Final	Min. Créd.
				Básica	Obrig.	Estágio	Oparativa	Eletiva		
5	TEL037	LINGUAGEM DE PROGRAMACAO		COM	N	7	5	0	100	TURH033
5	TEL058	SISTEMAS DIGITAIS		COM	N	7	4	0	80	TEL057
6	EDI021	EDUCACAO FISICA		COM	N	7	3	0	60	EDI020
6	EDI059	LINGUA PORTUGUESA		COM	N	7	3	0	60	EDI058
6	EST030	HIGIENE SEGURANCA DO TRABALHO		COM	N	7	2	0	40	EST048
6	EST049	MATEMATICA		COM	N	7	3	0	60	TEL004
6	TEL005	CIRCUITOS ELETRONICOS		COM	N	7	4	0	80	TEL005
6	TEL010	COMUTACAO TELEFONICA		COM	N	7	4	0	80	TEL009
6	TEL048	PROJETO DE REDES		COM	N	7	4	0	80	TURH060
6	TEL059	SISTEMAS DIGITAIS		COM	N	7	4	0	80	TEL005
6	TURH061	ORIENTACAO OCUPACIONAL		COM	N	7	1	0	20	TEL010
7	TEL006	CIRCUITOS ELETRONICOS		COM	N	7	6	0	120	TEL005 + TEL009
7	TEL012	COMUTACAO TELEFONICA		COM	N	7	4	0	80	TEL005
7	TEL045	MICROPROCESSADORES		COM	N	7	6	0	120	TEL005
7	TEL051	RADIO TRANSMISSAO		COM	N	7	5	0	100	TEL012
7	TEL062	TELEPROCESSAMENTO		COM	N	7	4	0	80	TEL012
8	TEL008	COMUTACAO ELETRONICA		COM	N	7	6	0	120	TEL012
8	TEL014	COMUTACAO TELEFONICA		COM	N	7	3	0	60	TEL012
8	TEL047	MICROPROCESSADORES		COM	N	7	6	0	120	TEL051
8	TEL054	RADIO TRANSMISSAO		COM	N	7	5	0	100	TEL010 + TEL009
8	TEL064	TOPICOS AVANÇADOS EM TELECOM		COM	N	7	4	0	80	

Código	Sigla	Habilitação	Disc. Básicas - Telecomunicações	Créd.		Carga Horária			Proj. Final	Min. Créd.
				Básica	Obrig.	Estágio	Oparativa	Eletiva		
7	7	DISC. BÁSICAS - TELECOMUNICAÇÕES		Sim	0	0	0	0	0	0

ANEXO E – MATRIZ TELECOMUNICAÇÕES –2006

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares								
Matrizes 65 - Integrado em Telecomunicações I (2006/1)								
Curso 01105 - Integrado em Telecomunicações								
Nível Técnico	Regime Seriado							
Período	Situação Matriz em Vigor							
Per. Letivo Inicial 2006/1	C.H. Disciplinas 3640							
Per.	Código	Descrição	Componentes Curriculares		Co-Requisitos		Carga Horária	Pré-requisitos
			Núcleo	OPT	Hab.	Cred.		
1	ED001	ARTES	COM	N	7	2	0	40
1	INF004	EDUCAÇÃO FÍSICA I	COM	N	7	3	0	80
1	INF014	FÍSICA I	COM	N	7	4	0	80
1	INF025	LÍNGUA PORTUGUESA I	COM	N	7	4	0	80
1	INF033	MATEMÁTICA I	COM	N	7	4	0	80
1	TEL025	ESPAANHOL	COM	S	7	2	0	40
1	TEL031	GEOGRAFIA	COM	N	7	2	0	40
1	TEL032	INFORMÁTICA	COM	N	7	2	0	40
1	TEL033	INGLÊS	COM	N	7	2	0	40
1	TEL049	QUÍMICA	COM	N	7	2	0	40
2	INF.001	SOCIOLOGIA	COM	N	7	2	0	40
2	INF.002	QUÍMICA	COM	N	7	2	0	40
2	INF.003	GEOGRAFIA	COM	N	7	2	0	40
2	MIG577	INGLÊS	COM	N	7	2	0	40
2	TEL.001	LÍNGUA PORTUGUESA	COM	N	7	2	0	40
2	TEL.002	EDUCAÇÃO FÍSICA	COM	N	7	3	0	80
2	TEL.003	FÍSICA	COM	N	7	4	0	80
2	TEL.004	FILOSOFIA	COM	N	7	2	2	40
2	TEL040	MATEMÁTICA II	COM	N	7	4	0	80

 INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares									
3	CCL.009	LÍNGUA PORTUGUESA III	COM	N	7	2	0	40			
3	CCL.010	INGLÊS III	COM	N	7	2	0	40			
3	CCN.001	MATEMÁTICA III	COM	N	7	4	0	80		INF.033	
3	CCN.003	QUÍMICA III	COM	N	7	2	0	40			
3	CHU.016	GEOGRAFIA III	COM	N	7	2	0	40			
3	EDI.001	BIOLOGIA I	COM	N	7	2	0	40			
3	EFIS.022	EDUCAÇÃO FÍSICA III	COM	N	7	3	0	60			
3	TEL.005	ELETRICIDADE CC	COM	N	7	4	0	80			
3	TURH032	HISTÓRIA	COM	N	7	2	0	40			
4	CCL.011	LÍNGUA PORTUGUESA IV	COM	N	7	2	2	40			
4	CCN.007	MATEMÁTICA IV	COM	N	7	4	4	80		TEL.040	
4	CCN.012	BIOLOGIA III	COM	N	7	2	2	40			
4	CHU.017	GEOGRAFIA I	COM	N	7	2	2	40			
4	CHU.021	HISTÓRIA I	COM	N	7	2	2	40			
4	EFIS.029	EDUCAÇÃO FÍSICA IV	COM	N	7	3	3	60			
4	TELM.033	ELETRÔNICA DIGITAL I	COM	N	7	4	4	80			
4	TELM.034	ANÁLISE DE CIRCUITO	COM	N	7	4	4	80		TEL.005	
5	CCL.012	LÍNGUA PORTUGUESA V	COM	N	7	2	2	40			
5	CCN.013	FÍSICA	COM	N	7	4	4	80			
5	CHU.023	HISTÓRIA III	COM	N	7	2	2	40			
5	EFIS.030	EDUCAÇÃO FÍSICA V	COM	N	7	3	3	60			
5	TELM.035	ELETRÔNICA DIGITAL II	COM	N	7	4	4	80		TELM.033	
5	TELM.036	LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO	COM	N	7	4	4	80			
5	TELM.037	ELETRÔNICA ANALÓGICA I	COM	N	7	4	4	80		TELM.034	
6	CCL.018	LÍNGUA PORTUGUESA VI	COM	N	7	2	2	40			
6	CCN.014	FÍSICA VI	COM	N	7	4	4	80			



**INSTITUTO FEDERAL
DO CEARÁ**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
DIRETORIA DE ENSINO
Matrizes Curriculares**

6	CHU.022	HISTORIA II	COM	N	7	2	2	40		
6	EFIS.031	EDUCAÇÃO FÍSICA VI	COM	N	7	3	3	60		
6	TELM.038	LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO	COM	N	7	4	4	80	TELM.038	
6	TELM.039	SISTEMAS DE TELECOMUNICAÇÕES	COM	N	7	4	4	80		TELM.037
6	TELM.040	ELETRÔNICA ANALÓGICA II	COM	N	7	4	4	80		
7	MED032	HIGIENE E SEGUR. NO TRABALHO	COM	N	7	2	0	40		
7	TELM.012	EMPREENDEDORISMO	COM	N	7	2	2	40		
7	TELM.042	MICROCONTROLADORES	COM	N	7	4	4	80	TELM.035	
7	TELM.043	COMUNICAÇÃO DE DADOS	COM	N	7	4	4	80	TELM.035	
7	TELM.044	COMUTACÃO DIGITAL	COM	N	7	4	4	80	TELM.039	
7	TELM.045	RADIO TRANSMISSÃO I	COM	N	7	4	4	80		
8	TELM.025	REDES DE COMPUTADORES	COM	N	7	4	4	80		
8	TELM.041	GESTÃO DE TELECOMUNICAÇÕES	COM	N	7	2	0	40		
8	TELM.047	REDES DE TELECOMUNICAÇÕES	COM	N	7	4	4	80		
8	TELM.048	TRANSMISSÃO DE TV	COM	N	7	4	4	80	TELM.045	
8	TELM.049	RADIO TRANSMISSÃO II	COM	N	7	4	4	80	TELM.045	
8	TELM.050	TELEFONIA MÓVEL	COM	N	7	4	4	80	TELM.045	

Código	Sigla	Habilitação	Créd.			Carga Horária			Proj. Final	Min. Créd.
			Básica	Obrig.	Estágio	Opcativa	Betiva	At. Comp.		
7	7	DISC. BÁSICAS - TELECOMUNICAÇÕES	0	0	400	0	0	0	0	0
			Sim	0	400	0	0	0	0	0

**ANEXO F - III MOSTRA INTERDISCIPLINAR JUVENTUDE, ARTE E CIÊNCIA
PROGRAMAÇÃO**

DIA 07/ 10/ 13

07:30- ABERTURA-Segunda

08:30- Turma: Licenciatura em Teatro
Título: O visitante
Sinopse: Buscar, esforçar-se para achar, aprender e partir. São essas palavras que fazem a atmosfera de 'O visitante'. A chegada de um barqueiro perdido em um lugar desconhecido é o desenrolar de todo o aprendizado dos costumes da nova terra. Costumes esses que, na maioria das vezes, só precisam da nossa boa vontade para o aprendizado, para romper dificuldades primárias e para podermos realizar os nossos objetivos enquanto sociedade.
Professor-Disciplina: Andréa Michiles - Libras
Elenco: João Araújo, Davy Monte, Carla Moreira, Madya Machado, Antônio, Edicleison Freitas

09:30- Turma: P3 edificações
Título: ECONSTRUÇÕES: O FUTURO QUE NÓS QUEREMOS
Sinopse: Um luxuoso resort está prestes a ser erguido em uma praia isolada, habitada somente por pescadores e tendo apenas umas poucas pousadas como meio turístico. Para ganhar destaque, o engenheiro responsável pela obra pretende levar o resort a um lugar sem nenhuma construção: o mangue. Mas isso não vai ser assim tão fácil! A revolta da população, de ambientalistas e dos novos engenheiros, os <i>econstrutores</i> , leva o projeto a ser discutido em uma reunião definitiva. Veremos as lutas de habitantes prestes a perder seu sustento e das formas de <i>econstruções</i> tão positivas, mas tão esmagadas por seus constantes inimigos: os empreendedores e o dinheiro.
Professor-Disciplina: Cristianne Bezerra-Biologia
Representantes/Contatos: Jocelinda (86056144 - 97468377) e Camila (96958620)

10:30- Turma: P1 Telecomunicações
Título: O Auto da Barca do Inferno
Sinopse: Há o bem e o mal. O paraíso e o inferno. Somente os puros irão para o céu, aproveitar da glória divina. Os pecadores sofrerão no inferno, ao lado do Diabo. A peça original de Gil Vicente foi adaptada para os dias atuais, pois suas críticas sociais são atemporais. Apesar da linguagem ser diferenciada, ainda vemos a mesma corrupção, falsidade e ingenuidade.
Professor-Disciplina: Ieda Carvalhedeo-Português
Representantes/Contatos: Vitória Araújo Marreiro – 96488697 e Larissa Martins - 85888792

DIA 08/10/13-terça

07:30- Turma: P5 Química
Título: Jardim de Cactos: o sol nasce para todos. A chuva, não.
Sinopse: Jardim de Cactos conta a comovente história de uma família do sertão cearense que sobrevive à agressiva seca de 1945. A seca, tema de diversos livros de autores da segunda fase do movimento modernista, traz consigo consequências que acarretam problemas

políticos e sociais.
Professor-Disciplina: Português - Ieda Carvalhedo e Sociologia - Carlos Alberto dos Santos
Representantes/Contatos: Ruth Maria Maranhão Lima (9994-0737) e Arthur Felipe Lins de Souza Pontes (9661-2068)

08:30- Turma: P4 Química
Título: O fantástico mundo da química
Sinopse: Procuraremos mostrar de forma criativa e descontraída o porquê de termos escolhido a química, e mostrar na prática o que temos aprendido em sala.
Professor-Disciplina: Química orgânica: Augusto Rebouças, Química analítica: Fabia, Físico-química: Sérgio Matos, Filosofia: William Moreno, Física: Denys Sales
Representantes/Contatos: Cyntia Emanuelle (87596994) e Vitor Alves (98082300)

09:30- Turma: P4 Informática
Título: Conscientize-CE
Sinopse: A equipe irá expor parte da história de conflitos políticos e sociais que ocorreram no Ceará em diferentes períodos de sua existência, de forma ora cômica, ora impactante. Ao apresentar tais conflitos, a turma tem como objetivo conscientizar a plateia da importância de movimentos sociais, de reivindicações por melhorias para o bem-estar de toda a população, e não somente de um grupo específico.
Professor-Disciplina: Cristianne Bezerra - Biologia; Fabiana Abreu - Geografia; Português – Maria Gorette e História – Gilberto Abreu.
Representantes/Contatos: Silvia Flávia : 97167250 e Heitor Bantim : 96891891

10:30- Turma: P4 Edificações
Título: SOB(RE) EFEITO
Sinopse: Coberta pela fumaça do alheamento dos poderes, eis que surge uma pequena cidade dos esquecidos, sem leis, sem ética, sem moral, sem pudor e sem amor. Enfeitada com coloridas latas retorcidas, a Cracolândia brota em meio à selva cinza de concreto e aço, adotando os filhos e filhas esquecidos pela pátria amada e idolatrada.
Professor-Disciplina: Biologia - Kylvia Rocha e Silva e Filosofia - William Moreno
Representantes/Contatos: Joelia Silva Cavalcante - (085) 8516-3398 - joelia.silvacavalcante@hotmail.com

DIA 09/ 10/ 13-quarta

07:30- Turma: P7 Mecânica
Título: Ich liebe dich
Sinopse: A história de duas garotas unidas pelo amor e separadas pelo nazismo. Amigas de infância, uma ariana e uma judia, uma mandada para o campo de concentração comandado pelo pai da outra. Uma história de amor que vale a pena conhecer.
Professor-Disciplina: Dora Gadelha (história), Kylvia Rocha (biologia), Julieta Braga (português)
Representantes/Contatos: Aline (97358346) e Vitor (86332891)

08:30- Turma: P2 de Química

Título: Convívio social com o futuro
Sinopse: O tema mostra o avanço das tecnologias atualmente, que está fazendo com que o convívio social esteja sendo trocado por aparelhos eletrônicos. Apesar dos aspectos positivos da globalização e crescimento tecnológico, as pessoas estão trocando o meio social, os diálogos e o afeto por atualização de status, tweets e sms.
Professor-Disciplina: William Moreno (Filosofia), Denys Sales (Física), Abner Jackson (História) e Reginaldo (Geografia)
Representantes/Contatos: João Pedro (87273634 - joaopedro.correiamaiia@yahoo.com.br ou correiamaiia@outlook.com) e Vitória Santos (97120755 - visilva-@live.com)

09: 30- Turma: P4 Telecomunicações
Título: JAC, Sou Brasileiro!
Sinopse: O som do pandeiro é certo e tem direção, assim como a apresentação da turma do P4 de Tele. Vamos viajar na história para mostrar o povo do Brasil... Sua história, sua luta, sua revolta, seu swing. O P4 de Tele vai mostrar a JAC, suas idealizadoras, seus jurados e aos alunos do IFCE, toda a Alma do povo brasileiro, toda a cultura desse povo mestiço, caboclo, cafunô... Toda a sonoridade, felicidade e realidade da história do povo! Mostrar que mesmo passando pela escravidão, crises, ditadura, somos no final um grande coro de pessoas que cantam sua rebelião, sua cor, sua cultura, seu orgulho de ser filho dessa Mãe Gentil, a enfim Pátria Amada Brasil.
Professor-Disciplina: Fabiana Abreu - Geografia, Dora Gadelha - História, Cristianne Bezerra - Biologia, Carlos Alberto Pacheco - Português.
Representantes/Contatos: João Victor - 86012812 e Gabriela - 86542776

DIA 10/ 10/ 13-quinta

07:30- Turma: P5 Eletrotécnica
Título: História da eletricidade
Sinopse: Peça sobre eletricidade com paródias sobre alguns dos principais eventos que aconteceram
Professor-Disciplina: Valdeci de Lima - Análise de circuitos
Representantes/Contatos: Pedro-87342872, Amanda- 87356766

08:30- Turma: P5 Informática
Título: Ceará, nossa herança
Sinopse: O Espetáculo do P5 de INFO consiste em uma elaborada Obra Cênica que conta a história de um homem que está presente em todas as fases da História Cearense, desde a colonização até os dias atuais. De uma maneira bem engraçada, romântica, e dramática, o contexto vai sendo elaborado e as vezes tornando-se bem imprevisível, o que fará com o que o público se divirta e em encanto-se com o nosso Ceará.
Professor-Disciplina: Dora Gadelha (História), Vera Lúcia (Português), Fabíola (Eletrônica Analógica), Michelle (Redes de Computadores) e Heveline (Programação Estruturada)
Representantes/Contatos: Kauany (87673754)

09:30- Turma: P5 Telecomunicações
Título: “Pelos Becos e Avenidas da Belle Époque”

Sinopse: Nos morros e nas praças, na vida boémia e na burguesa, começa o séc. XX e cada vez mais a cultura brasileira se diversifica. Porém, nem todos querem aceitar a vida que lhes foi imposta pela sociedade, e ficarão divididos entre o luxo e a simplicidade.
Professor-Disciplina: Ieda Carvalhedo -Português e Gilberto Abreu - História
Representantes/Contatos: Yasmin dos Santos Lima - 87777347 e Letícia Alexandre Pinheiro - 86734410

10:30- Turma: P6 Mecânica
Título: A Mensagem
Sinopse: Em um mundo quase em ruínas, um homem recebe a missão de reverter tudo. Então, faz uma grande descoberta, que poderá salvar a humanidade. Um homem, uma solução, e eras diferentes. É hora de virar o jogo.
Professor-Disciplina: Biologia - Cristianne Bezerra, Geografia - Fabiana Abreu, História - Paulo Lima, Inglês - Gutenberg Albuquerque, Física - José Carlos Ferreira
Representantes/Contatos: Leandro (87853165 - 97663893) e Felipe (97185013)

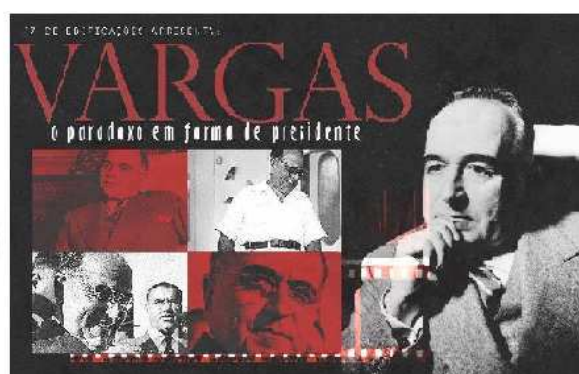
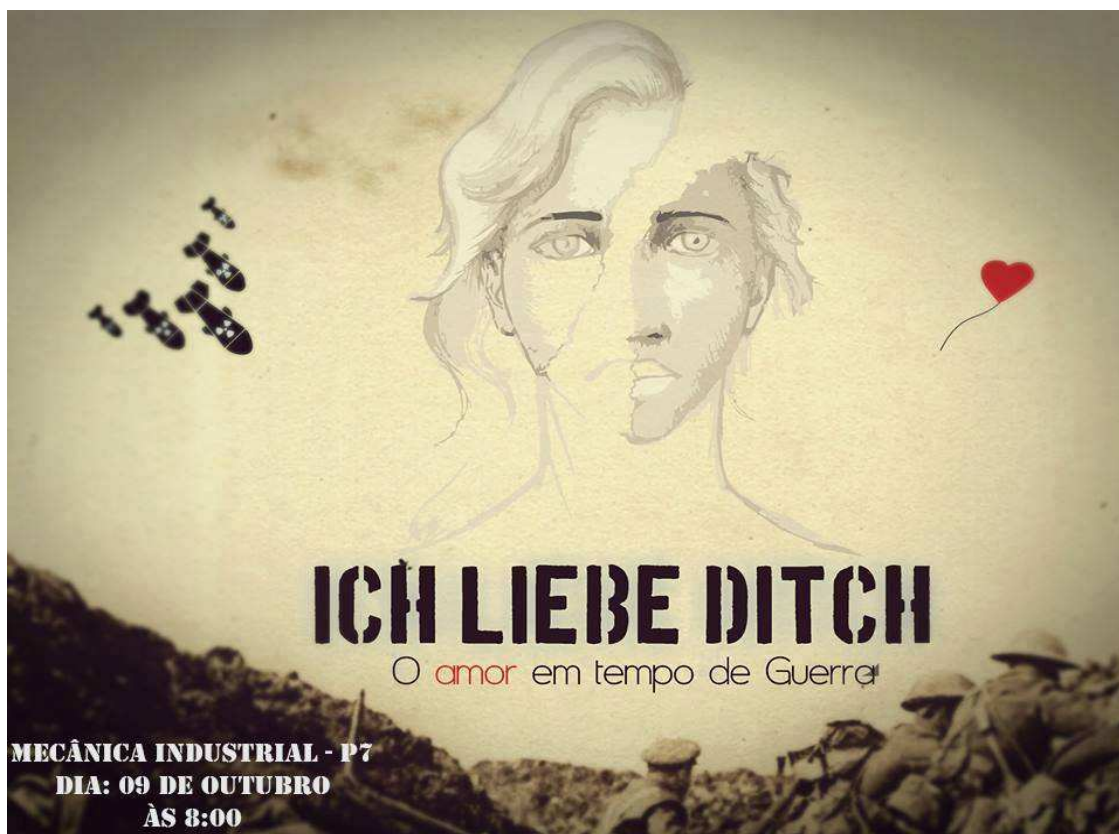
DIA 11/10/13-sexta-feira

07:30- Turma: P1 Eletrotécnica
Título: PERP1
Sinopse: Apresentaremos um Telejornal, onde neste telejornal(cômico) apresentará um musical e uma entrevista.
Professor-Disciplina: Luiza Pontello - Matemática
Representantes/Contatos: Gesailton Lima - 98038740 e Matheus Teixeira - 89075142

08:30- Turma: P7 edificações
Título: Vargas - um paradoxo em forma de presidente
Sinopse: Getúlio Dornelles Vargas foi um homem que até hoje gera inúmeras controvérsias. Amado por uns e odiado por outros, ele se matou em 24 de agosto de 1954 com a frase célebre: "Saio da vida para entrar para história". Imaginemos então que um dia antes da sua morte, os brasileiros tivessem a oportunidade de assistir o julgamento desse governante e ouvir os dois lados da história. O que aconteceria?
Professor-Disciplina: História(Gilberto Abreu), Português(Eugênia Martins), Geografia(Fabiana Abreu) e Inglês(Jean Lima)
Representantes/Contatos: Amanda Pires (96004823/86144538) e Rafael Lobo

09:30- ENCERRAMENTO DA III JAC/ DIVULGAÇÃO DO RESULTADO.

ANEXO G – ARTES PRODUZIDAS PELOS DISCENTES PARA A III MOSTRA INTERDISCIPLINAR JUVENTUDE, ARTE E CIÊNCIA



ANEXO H – REGISTRO FOTOGRÁFICO DA III MOSTRA INTERDISCIPLINAR JUVENTUDE, ARTE E CIÊNCIA

“História da eletricidade” - P5 de eletrotécnica



Fonte: equipe de multimeios *campus* de Fortaleza

“JAC, Sou Brasileiro!” - P4 Telecomunicações



Fonte: equipe de multimeios *campus* de Fortaleza

“Pelos Becos e Avenidas da Belle Époque” – P5 Telecomunicações



Fonte: equipe de multimeios *campus* de Fortaleza

“Jardim de Cactos: o sol nasce para todos. A chuva, não.” - P5 Química



Fonte: equipe de multimeios *campus* de Fortaleza

ANEXO I – PROGRAMAÇÃO SEMATEC 2013

TURNO	HOR		QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	INÍCIO	FIM	23/10/2013	24/10/2013	25/10/2013
Manhã	08:00	09:30:00	VISITA TÉCNICA - INFRAERO		PALESTRA - ANATEL ----- Fiscalização e Licença SCM
	09:30:00	10:00:00		VISITA TÉCNICA - Embratel	Intervalo
	10:00:00	11:00:00		VISITA TÉCNICA - Synapsis	PALESTRA - Intelbras Empreendedor Intelbras
	11:00:00	12:00:00			PALESTRA - IQNUS Tecnologia Asterisk - Alternativa de Unidade de resposta audível
Tarde	14:00	15:00:00		PALESTRA - Rohde & Schwarz Localização de usuários nas redes 3G e 4G	
	15:00:00	15:30:00			
	15:30:00	16:00:00		Intervalo	VISITA TÉCNICA - Multiplay
	16:00:00	17:00:00		PALESTRA - Intelbras Empreendedor Intelbras	VISITA TÉCNICA - TIM
	17:00:00	18:00:00		PALESTRA - Valente Studio --- Jogos digitais	
	19:00	20:00:00	PALESTRA Magna	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia Palestra: Ciência, Saúde e Esporte	PALESTRA - Portfólio GC --- Gerencia de Projetos
Noite	20:00:00	21:00:00	PALESTRA - Empregabilidade no mundo da TI	Sessões Técnicas -----	Premiações
	21:00:00	22:00:00	PALESTRA - Cais Network ----- Prestação de serviços de Tecnologia	Apresentação de trabalho do alunos	Encerramento

Fonte: Departamento de Telemática – IFCE *campus* Fortaleza.