

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

PAULA CRISTINA SOARES BESERRA

O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
NO CEARÁ: AS TRAJETÓRIAS, OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES
DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

São Leopoldo

2015

PAULA CRISTINA SOARES BESERRA

O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
NO CEARÁ: AS TRAJETÓRIAS, OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES
DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B554e Beserra, Paula Cristina Soares

O ensino técnico de nível médio na Rede Federal de Educação no Ceará : as trajetórias, os desafios e as possibilidades da educação politécnica / Paula Cristina Soares Beserra ; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2015.

90 p. ; 31 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2015.

1. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil). 2. Ensino técnico. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

PAULA CRISTINA SOARES BESERRA

O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
NO CEARÁ: AS TRAJETÓRIAS, OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES
DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Data da Defesa:

Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia – Faculdades EST

Remí Klein – Doutor em Teologia – Faculdades EST

DEDICATÓRIA

A minha família, minha força motriz.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial à professora Laude Brandenburg, minha orientadora e grande motivadora ao acreditar que seria possível a realização deste trabalho.

Agradeço ao Everaldo, à Isadora e ao Assis Manoel pela paciência, compreensão e carinho que tiveram para comigo durante o período do mestrado e em especial durante a construção deste trabalho.

Agradeço a minha avó (que partiu durante as aulas da primeira etapa do mestrado) e a minha mãe, pelos ensinamentos de vida fundamentados na perseverança e valores éticos, referências inquestionáveis para a constituição do meu eu.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia pelo apoio dado e que tornou possível, para mim, a realização de um antigo sonho – o curso de mestrado.

Agradeço a toda a equipe de servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, campus de Crateús, pelo apoio e compreensão a mim dispensados, em especial à Lionelle e ao Marcos Lima, sem os quais eu não teria conseguido conciliar trabalho e a produção deste trabalho.

Enfim, agradeço aos/às amigos/amigas, em especial ao Nestor e à Lúcia, grandes incentivadores neste caminhar.

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, [...], está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

MANACORDA, 2007, p. 87.

RESUMO

Neste trabalho investiga-se o ensino técnico de nível médio na rede federal de educação no Ceará. De um percurso de 106 anos de história, o atual IFCE vivencia o seu segundo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014 a 2018, que apresenta como missão institucional a formação integral do cidadão. Neste contexto, investigou-se os caminhos percorridos por esta rede frente aos desafios, avanços e possibilidades da oferta do ensino politécnico para os cursos técnicos de nível médio. O objetivo foi identificar os fatores que ao longo da história educacional republicana brasileira vieram a contrapor ou a contribuir para a oferta da educação profissional de nível médio fundada na politecnia. A hipótese inicial foi de que há um significativo desconhecimento da comunidade institucional acerca da concepção de formação integral, embora esta esteja expressa em documentos oficiais da instituição como no PDI, ainda não foi incorporada às práticas pedagógicas da instituição. Foi realizada uma revisão bibliográfica como também analisados os principais documentos do Ministério da Educação e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que norteiam este tema. Constatou-se que se vive na história da educação profissional brasileira o momento mais favorável para a efetivação da educação politécnica nas escolas de ensino técnico de nível médio. Conjetura com a qual o PDI do IFCE vem corroborar ao afirmar a pretensão de garantir a formação integral aos que nele ingressam. Entretanto, para que a instituição possa atingir os fins a que se propõe com plenitude encontra como repto a construção de seu projeto pedagógico.

Palavras-chave: Rede Federal de Educação. Ensino Técnico de Nível Médio. Educação Politécnica.

ABSTRACT

In this paper we investigate technical education at the secondary level in the federal network of education in Ceará. From a trajectory of 106 years of history, the current IFCE is experiencing its second Institutional Development Plan – PDI – 2014-2018, which presents as its institutional mission the holistic formation of the citizen. In this context we investigated the paths taken by this network faced with the challenges, advances and possibilities of the offer of polytechnic teaching for technical programs at the secondary level. The goal was to identify the factors which throughout Brazilian republican educational history countered or contributed to the offer of professional education at the secondary level founded in polytechnics. The initial hypothesis was that there is a significant lack of knowledge on the part of the institutional community about the conception of holistic formation. Even though this may be expressed in official documents of the institution such as the PDI, it has still not been incorporated into the pedagogical practices of the institution. A bibliographic review was carried out as well as an analysis of the main documents of the Education Ministry and of the Federal Institute of Education, Science and Technology which guide this theme. It was observed that we are living, in the history of Brazilian professional education, the most favorable moment for the effectivation of polytechnic education in the secondary level technical education schools. The PDI of the IFCE corroborates with this conjuncture when it affirms the intention of guaranteeing a holistic formation of those who enroll in the institution. However, for the institution to reach the goals which it proposes it has the challenge of constructing its pedagogical project.

Keywords: Federal Network of Education. Secondary Level of Technical Education. Polytechnic Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL FRENTE OS DESAFIOS, OS AVANÇOS E AS POSSIBILIDADES DA OFERTA DO ENSINO POLITÉCNICO.....	23
1.1 O primeiro século republicano e os caminhos percorridos pela educação profissional de nível médio.....	23
1.1.1 Tempos de redemocratização.....	331
1.1.2 Educação politécnica: aproximações necessárias.....	33
1.2 O segundo século republicano e os desafios, avanços e possibilidades para a educação profissional de nível médio	36
1.2.1 As mudanças na divisão internacional do trabalho e os impactos na educação brasileira.....	37
1.2.2 A nova política educacional brasileira: a pedagogia das competências	42
2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO CEARÁ FRENTE OS DESAFIOS, OS AVANÇOS E AS POSSIBILIDADES DA OFERTA DO ENSINO POLITÉCNICO....	53
2.1 Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET-Ce.....	53
2.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.....	58
2.3 Desafios e possibilidades para a oferta de educação profissional de nível médio politécnico no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.....	63
2.4 Na dimensão pedagógica.....	72
2.4.1 Ressignificação de outros aspectos relevantes para a dimensão pedagógica	78
CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO

Neste estudo buscou-se identificar quais são os desafios e as possibilidades para que a rede federal de educação no Ceará ofereça o ensino técnico de nível médio a partir da concepção politécnica de educação.

Destaca-se que os primeiros cursos técnicos ofertados pela rede federal de educação, por meio das oficinas nas Escolas de Artífices e Ofícios, foram marcados pela completa desvinculação entre a formação profissional e a formação geral, fato que assinala a dualidade como política educacional desde os primórdios do período republicano brasileiro.

Somente na década de 1940 ocorre, por meio das leis orgânicas, a regulamentação do ensino profissional no sistema educacional brasileiro, que eleva os cursos técnicos à condição de cursos secundários. Todavia, o direito de acesso aos cursos superiores somente era permitido àqueles que cursavam o ensino clássico ou científico, o que acabou por acentuar o dualismo educacional brasileiro, por um lado, e, por outro lado, arraigar ainda mais no imaginário da sociedade brasileira a posição secundária ocupada pela educação profissional.

No início da década de 1970, o governo militar brasileiro realiza uma reforma no ensino, efetivada pela Lei nº 5.692/71, que gera alterações e atualizações na Lei de Diretrizes e Bases da educação promulgada em 1961. Esta busca substancialmente promover a profissionalização de nível médio, por meio da proposta de escola única profissionalizante, a qual deveria ofertar um currículo composto tanto por formação geral como por formação profissional.

Todavia, em 1975, foi oficialmente constatado que a obrigatoriedade da profissionalização não ocorria e a Lei nº 5.692/71 foi sendo flexibilizada, inicialmente pelo parecer nº 76/75, do Conselho Federal de Educação, seguido da lei nº 7.044/82. Essas modificações ocorreram para tornar facultativa a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, o que revalida a velha dualidade do ensino na educação brasileira.

No que se refere aos cursos de nível médio ofertados pela ainda Escola Técnica Federal do Ceará, destaca-se que esses até a primeira metade da década de 1990 eram forjados a partir de um currículo de concepção tecnicista de

educação, mas que contemplava tanto a formação para o mercado de trabalho como para o ingresso na universidade.

Após a promulgação da nova Constituição do Brasil, o então deputado federal Octavio Elísio apresenta o projeto de lei nº. 1.158-A/88, que versava sobre a elaboração da nova lei de diretrizes e bases para a educação brasileira. Este era fundamentado na proposta de educação politécnica para o ensino médio de nível técnico e defendia um currículo voltado para a formação para o trabalho e não para o emprego, tendo assim o trabalho como um princípio educativo e a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. No entanto, tanto o anteprojeto apresentado por Octavio Elísio, bem como o texto reescrito no substitutivo Jorge Hage foram engavetados.

Em 1996, por meio da Lei nº 9.394/96, o país passa a ter uma nova lei de diretrizes e bases da educação, fundamentada em concepções orientadoras para a formação das competências e da empregabilidade, regulamentada pelo decreto nº 2.208/97, que estabelecia para a educação profissional de nível técnico uma organização curricular própria e independente do ensino médio, reafirmando a dualidade no ensino médio de nível técnico.

Por consequência, o governo também realiza a reforma do ensino técnico articulado ao ensino médio, que era ofertado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – por considerá-lo de alto custo, além de não atingir os trabalhadores, por dar ênfase na formação propedêutica.

Com o início do governo Lula, é retomada a discussão sobre a educação politécnica para o ensino médio brasileiro como resposta ao compromisso assumido no período de campanha, que resulta na revogação do Decreto nº 2.208/97 e na promulgação do Decreto nº. 5.154/2004.

Contudo, a política de integração não desponta como prioridade do Ministério da Educação. Essa dissonância pode ser explicada em parte pela reorganização ministerial que ocorrera, de modo que os membros da nova configuração não dispunham, no mínimo, da mesma clareza procedimental da equipe anterior no que diz respeito à condução das ações para implementação da concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura na prática educativa.

Assim, a clareza outrora existente da incumbência do Ministério da Educação em fomentar a implantação do ensino médio integral nas redes federais e

estaduais de educação por meio da coordenação de uma política nacional, no intuito de promover o convencimento político do referido ensino, tanto das instâncias dirigentes quanto da comunidade em geral, como o mais adequado para a formação de nível médio no Brasil, não se mantém com a nova equipe ministerial.

Ademais, a função de coordenar a política nacional de formação integral, fica a cargo do Conselho Nacional de Educação que realiza uma condução medíocre dos trabalhos, uma vez que apenas realiza atualizações, todavia mantendo as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional as disposições do Decreto n. 5.154/2004. Fato que contribuiu para a manutenção das concepções que orientaram o decreto n. 2.208/97, como, por exemplo, da oferta da educação profissional técnica de nível médio simultaneamente e ao longo do ensino médio – recompondo a dicotomia entre formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho técnico e profissional – como também a independência entre ensino médio e educação profissional, o que destoava da proposta original.

Apesar das limitações do decreto nº 5.154/2004, uma vez que ele não consegue de pronto romper com o dualismo histórico na educação profissional brasileira, é relevante a promoção feita por este ao permitir o desenvolvimento de uma abordagem curricular mais progressista para o ensino médio, o que retoma, pelo menos em parte, a concepção de um currículo integrado.

Observa-se que, por meio de alterações realizadas no título V da LDB por meio da Lei nº 11.741/2008, os dispositivos essenciais do decreto nº 5.154/2004 passam a fazer parte do marco regulatório da Educação Nacional.

Em setembro de 2012 é publicada a Resolução nº 06 CEB/CNE, que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nessa perspectiva, a resolução nº 06/2012 corrige distorções mantidas pela resolução nº 01/2005, a qual conservava o parágrafo 2º do artigo 12 da resolução nº 03/98. Este último, por sua vez, determinava a possibilidade de o ensino médio preparar para o exercício de profissões, contudo condicionando à independência dos cursos. Destarte o artigo 6º da resolução nº 06/2012 no parágrafo 3º estabelece que na educação profissional o trabalho deve ser tratado como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular da instituição.

Indo ao encontro da lei nº 11.741/2008 e da resolução nº 06/2012, o IFCE vivencia o seu segundo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014 a 2018, que é apresentado como mais do que uma exigência legal, e, por isso, um instrumento de gestão que objetiva o cumprimento da missão e da visão da instituição, que são participar integralmente da formação do cidadão e tornar-se padrão de excelência no ensino, respectivamente.

Atualmente o IFCE não dispõe de um projeto político-pedagógico. No entanto, o capítulo terceiro do PDI trata sobre a organização acadêmica da instituição e, por isso, da organização didático-pedagógica. De modo específico, a organização didática orienta como deve ocorrer a seleção dos conteúdos a serem lecionados, bem como os princípios metodológicos a serem adotados para fundamentar a prática educativa. Esta também versa sobre a política de estágio e a prática profissional no IFCE, apresenta ainda o perfil do egresso esperado pela instituição.

Ressalta-se que cada campus possui um documento próprio que trata da organização acadêmica para a sua unidade como um capítulo constituinte do PDI local, o qual, por não ser derivante de uma construção sistêmica, não possui um nexos com a normativa produzida pela reitoria. Portanto, não apresenta coerência com esta e muito menos promove uma unicidade pedagógica no IFCE. Por consequência, uma característica destacável dessas organizações acadêmicas é que elas tornam a proposta pedagógica do IFCE desfocada.

Assim, pode-se apontar que se vive na história da educação profissional brasileira o momento mais favorável para a efetivação da educação politécnica nas escolas de ensino técnico de nível médio, conjuntura com a qual o PDI do IFCE vem contribuir ao afirmar a pretensão de garantir a formação integral aos que nele ingressam. Entretanto, para que a instituição possa atingir os fins a que se propõe com plenitude encontra como repto a construção de seu projeto pedagógico.

Destaca-se que foram muitos os questionamentos que nortearam a construção deste trabalho, tais como: Quais os reflexos do caminhar histórico e legal acerca da educação profissional sobre a educação federal de nível técnico no Ceará? Em que momentos a legislação brasileira contribuiu para que a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio fortalecesse a dualidade educacional? Em que momentos a legislação brasileira contribuiu para que a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio favorecesse a unidade educacional?

No que consiste uma organização curricular para os cursos técnicos de nível médio fundamentada na concepção de formação integral do indivíduo? Quando essa concepção passou a configurar nas discussões educacionais brasileiras? No que a concepção de educação por competências contrapõe a concepção de educação integral? A atual legislação brasileira contribui para uma organização curricular voltada para a formação integral do indivíduo nos cursos técnicos de nível médio? A nível estadual, os documentos legais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia consubstanciam para que a organização didático-pedagógica da instituição proporcione nos cursos técnicos de nível médio a formação integral do indivíduo? Quais são os desafios e as possibilidades para que a rede federal de educação no Ceará ofereça o ensino técnico de nível médio a partir da concepção politécnica de educação?

Tem-se como objetivo maior compreender os fatores que, ao longo da história educacional republicana brasileira, vieram a contrapor ou a contribuir para a oferta da educação profissional de nível médio fundada na politecnicidade na rede federal de educação, com ênfase no Ceará.

Partiu-se da hipótese de que, apesar de ter ocorrido uma significativa mudança de foco educacional da época da Escola de Aprendizes Artífices no Ceará, ainda há um significativo desconhecimento da comunidade institucional acerca da atual missão e visão institucional, embora estas estejam expressas em documentos oficiais da instituição como no PDI, de modo que ainda não foram incorporadas integralmente às práticas pedagógicas da instituição.

Esclarece-se que a aproximação inicial ao tema se deu como docente e gestora no IFCE ao perceber, ainda com um olhar de senso comum, o distanciamento entre o que diz a atual legislação sobre as diretrizes para a oferta do ensino técnico de nível médio e a práxis pedagógica que ainda se efetiva no IFCE, o que me motivou a realizar uma pesquisa no intuito de compreender de forma profícua o percurso da educação profissional ao longo de 106 anos, bem como os desafios e as possibilidades para o ensino técnico de nível médio numa perspectiva politécnica na rede federal de educação no Ceará.

Por fim, optou-se para a efetivação da pesquisa, quanto a sua abordagem, por uma pesquisa qualitativa; por considerar que esta se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Por objetivar a geração de

conhecimentos para uma aplicação prática, ou seja, as possibilidades para a oferta de educação politécnica nos cursos técnicos de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, quanto à natureza, a pesquisa foi aplicada. No que se refere aos objetivos a pesquisa foi exploratória. Quanto aos procedimentos da pesquisa esta foi bibliográfica e documental.

Sob este contexto, tratar-se-á no primeiro capítulo sobre os caminhos percorridos pela educação profissional de nível médio no Brasil frente aos desafios, aos avanços e as possibilidades da oferta do ensino politécnico e no segundo capítulo os caminhos percorridos pela rede federal de educação profissional de nível médio no Ceará frente aos desafios, aos avanços e as possibilidades da oferta do ensino politécnico.

1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL FRENTE OS DESAFIOS, OS AVANÇOS E AS POSSIBILIDADES DA OFERTA DO ENSINO POLITÉCNICO

Embora o presente trabalho tenha como foco o ensino técnico de nível médio na rede federal de educação no Ceará, convém esclarecer que se sentiu a necessidade de dar início a este por uma releitura dos caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil, de forma mais específica, a partir do período republicano, por duas razões fundamentais: a primeira se dá porque a rede federal de educação profissional surge oficialmente a partir desta época; a segunda se deve pela compreensão de que para se entender de forma mais consistente o caminhar na esfera estadual faz-se necessário conhecer antes os condicionantes históricos, políticos, econômicos, sociais e legais a nível internacional/nacional que foram determinantes para este percurso.

No intuito de tornar esta releitura mais significativa, optou-se em dividir o estudo sobre o período republicano em duas etapas – primeiro e segundo séculos – as quais são organizadas por aproximações temporais com o ano em que teve início a república brasileira. Assim serão considerado para a abordagem sobre o primeiro século republicano e os caminhos percorridos pela educação profissional de nível médio, os fatos correlacionados com o tema ocorridos no período compreendido entre os anos de 1889 a 1989. Para a abordagem sobre o segundo século republicano e os caminhos percorridos pela educação profissional de nível médio, os fatos correlacionados com os temas ocorridos a partir dos anos de 1990.

1.1 O primeiro século republicano e os caminhos percorridos pela educação profissional de nível médio

Apesar da Constituição republicana de 1891¹ atribuir como incumbência da União somente a educação superior e secundária – capítulo IV, artigo 35 – em 1909 o então presidente da república Nilo Peçanha² criou as Escolas de Aprendiz

¹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acessado em: 01 maio. 2015

² Nilo Procópio Peçanha foi um sétimo presidente da República brasileira, a qual assumiu após o falecimento de Afonso Pena, em 14 de junho de 1909 e governou até 15 de novembro de 1910.

Artífices, destinadas à promoção do ensino profissional primário gratuito, para “habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna [...] que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”.³

Até o início da primeira guerra mundial – 1914 a 1918 – as atividades agroexportadoras constituíam a base da economia brasileira. Entretanto, as dificuldades encontradas pelos países envolvidos no referido conflito de continuarem com suas atividades industriais levaram a incipiente burguesia brasileira a investir em novos maquinários, melhorando assim a sua produção interna, o que impôs uma maior necessidade do ensino profissional.

Assim, as recentes Escolas de Aprendizes Artífices representam um marco no que diz respeito ao redimensionamento dessa modalidade de educação no país; muito embora, em termos curriculares, esses sejam marcados por uma completa desvinculação entre a formação profissional e a formação geral – tal fato assinala a dualidade como política educacional desde os primórdios do período republicano brasileiro, pois para uns a formação é voltada para o aprendizado da execução do trabalho e para outros poucos uma formação mais completa que lhes possibilitará assumir posições estratégicas nas esferas municipais, estaduais e federais do país.

Ao findar a primeira era republicana – a chamada República Velha – Francisco Campos assume o Ministério da Educação e Saúde, recém-criado pelo governo provisório de Getúlio Vargas, imprimindo a este uma tendência renovadora ao defender uma maior escolarização, sobretudo aos segmentos urbanos. Tal posicionamento é reflexo da crise do modelo agroexportador brasileiro e do delineamento de um novo modelo com base na industrialização.

Por consequência, o ensino secundário passa a ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, que visa à preparação para o curso superior. Todas as escolas se equiparam ao Colégio Pedro II, até então considerado modelo, e são estabelecidas normas de admissão de professores e formas de inspeção do ensino ministrado.

É válido ressaltar que, nesse período, as experiências de educação profissional ainda não constituíam uma oferta sistemática e permanecem no formato

³ BRASIL. *Decreto nº 7.566/1909*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2015. A finalidade que levou a criação da educação profissional, nos primórdios da república, fez com que essa passasse a ser percebida como uma forma de ensino destinada somente a pessoas das mais baixas categorias sociais, estigmatizando-a.

baseado no treinamento para execução de tarefas. No que diz respeito ao ensino profissionalizante, é regulamentada a atividade de contador e o curso comercial merece mais atenção do que o industrial, este sim, de grande necessidade na conjuntura econômica que se delineava.

Na vigência do Estado Novo (1937-1945) – também conhecido como a ditadura de Vargas – o ministro da educação Gustavo Capanema empreende uma reforma no ensino brasileiro por meio de diversos decretos-lei assinados entre os anos de 1942 a 1946, denominados Leis Orgânicas do Ensino⁴, impulsionados em grande parte pela necessidade de adequação do país à conjuntura internacional.⁵

É importante ressaltar que por meio das leis orgânicas ocorre não só a regulamentação do ensino profissional no sistema educacional brasileiro, como também a formalização da sua dualidade, pois o decreto-lei n.º 4.244/1942⁶ limita o direito de acesso aos cursos superiores somente àqueles que cursaram o ensino clássico ou científico, ambos os cursos médios de 2º ciclo, com duração de três anos.

4 Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945.

Foram esses os decretos-lei: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse momento o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. Foram esses os Decretos-lei: Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

5 Desde a 1ª guerra mundial (1914-1918) o Brasil passa a vivenciar o processo de industrialização por substituição. Processo retomado durante a 2ª guerra mundial (1939-1945) o estado de guerra limitou às importações, uma vez que os países que exportavam para o Brasil estavam prioritariamente envolvidos nesta. Diante das necessidades da expansão industrial o Brasil passa a importar técnicos estrangeiros devido a carência dessa mão de obra no país.

6 BRASIL. *Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942*, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4244&tipo_norma=DEL&data=19420409&link=s>. Acesso em: 01 maio. 2015.

Os demais cursos regulamentados pelos decretos-lei nº 4.073/1942⁷ (ensino industrial); nº 6.141/1943⁸ (ensino comercial); nº 8.530/1946⁹ (ensino normal) e nº 9.613/1946¹⁰ (ensino agrícola), apesar da primazia de elevar a educação profissional à posição de educação de nível médio, não permitiam o avanço da escolaridade aos seus egressos – salvo por meio de exames de adaptação.¹¹

Através dos decretos-lei nº 4.048/1942¹², nº 8.621/1946¹³ e nº 8.622/1946¹⁴ são criados cursos constituídos por currículos desprovidos de formação propedêutica, voltados exclusivamente para a formação técnica, ofertados por meio de um novo sistema de ensino profissional, paralelo ao oficial e subsidiado pelo setor produtivo que buscava a formação mais célere de mão-de-obra qualificada. É sob esse contexto que é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai¹⁵ – e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac.

A este respeito Kuenzer discorre que

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada [...] na gestão do Ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles

⁷ BRASIL. *Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942*, que organizou o ensino industrial. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em: 01 maio. 2015.

⁸ BRASIL. *Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943*. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=6141&tipo_norma=DEL&data=19431228&link=s>. Acesso em: 01 maio. 2015.

⁹ BRASIL. *Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946*, que organizou o ensino normal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

¹⁰ BRASIL. *Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946*, que organizou o ensino agrícola. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

¹¹ A equivalência entre o ensino secundário e técnico só foi a ser estabelecida nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência. A equivalência plena ocorre somente com a LDB de 1961.

¹² BRASIL. *Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942*, que instituiu o SENAI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

¹³ BRASIL. *Decretos-lei n. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946*, que criaram o SENAC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm/http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=8622&tipo_norma=DEL&data=19460110&link=s>. Acesso em: 01 maio. 2015.

¹⁴ BRASIL. *Decretos-lei n. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946*.

¹⁵ Organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, com cursos para aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização profissional.

ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes.¹⁶

Percebe-se que, a Reforma Capanema acentua o dualismo educacional brasileiro por um lado e por outro lado arraiga ainda mais no imaginário da sociedade brasileira a posição secundária ocupada pela educação profissional. É importante ressaltar que as leis orgânicas ultrapassam no tempo o Estado Novo, uma vez que as últimas regulamentações ocorrem após a queda do governo de Getúlio Vargas. As diretrizes traçadas por essas leis vão orientar a educação nacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A queda da ditadura do Estado Novo ocorre no final do ano de 1945. O processo de redemocratização do país foi assinalado por uma nova constituição, promulgada em 1946, na qual o presidente da república deve assumir no ato da posse, como expresso no parágrafo único do artigo 83 desta, o compromisso de: "manter, defender e cumprir a Constituição da República, observar as suas leis, promover o bem geral do Brasil, sustentar-lhe a união, a integridade e a independência".¹⁷

A Constituição de 1946 estabelece como competência da União "legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional" (art. 5º, XV). Por consequência, em 1948, o então ministro Clemente Mariani apresenta o anteprojeto para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – LDB – resultado de um trabalho confiado a educadores, sob a orientação de Lourenço Filho.¹⁸ Embora fosse uma proposta avançada para a época, o percurso deste projeto é longo no Congresso Nacional. Fato que o envelhece no decorrer dos debates e do confronto de interesses, de modo que, quando a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira,

¹⁶ SALTO PARA O FUTURO. Ensino médio integrado à educação profissional. Boletim 07, mai./jun. 2006. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/publicacao;jsessionid=BDF4D57AE846AA69B7B8AB06F392B49A>>. Acesso em: 26 out. 2014.

¹⁷ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1946*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acessado em: 02 maio. 2015.

¹⁸ Destaca-se que Lourenço Filho foi um dos integrantes do movimento dos pioneiros da Escola Nova, defensor de que a Educação deveria ser integral, oferecendo mais que a instrução, pois o caráter educativo pleno da escola estaria no oferecimento de condições e oportunidades para que os alunos organizassem a sua conduta para a saúde, a família, o trabalho, a pátria, a recreação e a religião.

por meio da Lei nº 4.024/1961¹⁹, é promulgada em 1961 já se encontra ultrapassada.

No que diz respeito à educação profissional esta continua a não merecer atenção especial na nova lei. Todavia, esta concede equivalência entre todos os cursos do mesmo nível de ensino, sem adaptações, o que coloca formalmente um fim na dualidade no ensino.

Em 1964 o Brasil mergulha em uma nova situação, agora regida por um governo militar. Durante esse período ocorre no país o avanço da industrialização²⁰, bem como é verificado um aumento significativo da população urbana. Sob essas circunstâncias delinea-se uma proposta educacional apoiada em uma concepção pragmática e tecnicista de ensino, a qual defende que esse deve estar integrado às necessidades econômicas e exigências do mercado de trabalho. Kuenzer destaca que,

[...] a partir de 1964 e especialmente no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. [...] Acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (United States Aid International Development) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.²¹

Sob esse contexto, a educação é compreendida como um dos principais fatores para explicar as potencialidades entre trabalho, produtividade e renda, percepção essa fundamentada na teoria do capital humano.²²

Por consequência, o governo militar realiza uma reforma no ensino, efetivada pela Lei nº 5.692/71, que gera alterações e atualizações na LDB promulgada em 1961, buscando substancialmente promover a profissionalização de nível médio, por meio de uma organização curricular tecnicista, a qual

¹⁹ BRASIL. *Lei n. 4.024, 1961*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-Atualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 01 maio. 2015.

²⁰ Processos fortalecidos na Era Vargas e acelerados com no governo do presidente Juscelino Kubitschek – 1956 à 1961.

²¹ SALTO PARA O FUTURO. Ensino médio integrado à educação profissional. Boletim 07, mai./jun. 2006. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/publicacao.jsessionid=BDF4D57AE846AA69B7B8AB06F392B49A>>. Acesso em: 26 out. 2014.

²² Dentro do capitalismo a educação é entendida como o principal capital humano, enquanto é concebida como produtora da capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho, portanto um investimento como qualquer outro, um vínculo direto entre educação e desenvolvimento econômico.

[...] subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela "é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pelo maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário". Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.²³

Assim, pode-se assinalar que predominantemente a segunda metade do primeiro século republicano brasileiro teve a formação escolar fortemente influenciada pela pedagogia forjada a partir do modelo de produção fordista/taylorista²⁴, que tem por finalidade atender a uma sociedade marcada pela clara definição entre capital e trabalho, por meio de um modelo educativo que vem legitimar as funções a serem exercidas por dirigentes e por trabalhadores no mundo da produção. Kuenzer complementa que a esse modelo educativo propõe conteúdos que [...] "organizam-se em sequências rígidas. Tendo por meta a uniformidade de respostas [...] separa os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos, práticas e exerce com rigor o controle externo sobre o aluno".²⁵

De tal modo, é ampliada a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, os exames de admissão foram suprimidos, também são criados os ensinos de 1º grau – por meio da aglutinação do antigo primário com o ginásial – e de 2º grau –

²³ LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 23.

²⁴ O modelo de produção fordista/taylorista foi marcado pela organização em unidades fabris na qual se concentram um grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que tinha por finalidade a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas. Ainda é característica desse processo produtivo a linha de produção organizada por tempos e movimentos padronizados e rigorosamente controlados por inspetores de qualidade os quais são responsáveis pela mediação entre planejamento e execução, pois de forma bem segmentada existe, nesse modelo, os que pensam a execução, os que as comandam e os que simplesmente a executam.

²⁵ KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 38.

com a proposta de escola única profissionalizante – que deveria ofertar um currículo²⁶ composto tanto por formação geral como por formação profissional.²⁷

A profissionalização do 2º grau não se efetiva uma vez que, sobretudo, as escolas particulares não se submetem à letra da lei, apresentando um programa oficial que atendia às exigências legais, no entanto, o trabalho efetivo em sala de aula continua voltado para a formação geral e para a preparação do vestibular.

Tal situação é agravada pelo número significativo de egressos das escolas públicas diplomados como técnicos, mas sem adequada preparação para o trabalho – as escolas não ofereciam infraestrutura adequada aos cursos, como oficinas, laboratórios e materiais, sobretudo nas áreas da agricultura e da indústria; faltavam também professores especializados; o que levou a priorização da oferta de cursos na área terciária, de instalação mais barata – e carentes também de formação propedêutica, tornando-se mão-de-obra desqualificada e barata.

Em 1975 foi oficialmente constatada que a obrigatoriedade da profissionalização não ocorria e a lei nº 5.692/71 foi sendo flexibilizada, inicialmente pelo parecer nº 76/75²⁸, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/82.²⁹ Essas modificações ocorreram para tornar facultativa a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, o que veio revalidar a velha dualidade do ensino na educação brasileira.

O Governo de Ernesto Geisel – quarto presidente da ditadura militar brasileira – anuncia que haverá no Brasil um gradual retorno à democracia. O presidente seguinte, general João Batista de Oliveira Figueiredo é eleito³⁰ em 1979 com a promessa de entregar a democracia de volta ao Brasil, de modo que o seu

²⁶ O currículo deveria ser construído de acordo com as potencialidades econômicas da região, considerando áreas primárias, secundárias ou terciárias, de modo foram contabilizadas cerca de 130 habilitações em nível de 2º grau.

²⁷ O que de fato ocorreu foi a ênfase no ensino de habilidades técnicas, para a execução de tarefas requeridas pelo mercado de trabalho.

²⁸ CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Unesp. Google Livros. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=PkoNBOF4VgkC&pg=PA203&lpg=PA203&dq=parecer+cfe+76/75&source=bl&ots=6pMDhkdOGd&sig=xk9b1KXovampxcp55afY7PpX4qQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CDwQ6AEwBWoVChMIrenv1--ZyAIVwZKQCh3KPwrM#v=onepage&q=parecer%20cfe%2076%2F75&f=false>>. Acesso em: 01 set. 2015.

²⁹ BRASIL. *Lei nº 7.044, de 1982*. Altera dispositivo da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015

³⁰ A eleição ocorre de forma indireta, realizada pelo Colégio Eleitoral Brasileiro.

governo é marcado pela anistia geral³¹ pela volta da eleição direta para governadores de estado e pelo pluripartidarismo.

1.1.1 Tempos de Redemocratização

Em 1984 ocorre o movimento Diretas Já, liderado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB – que consistia em uma série de manifestações populares as quais reivindicavam eleições diretas para presidente da república.

Todavia, em 1984 as eleições presidenciais ainda ocorrem de forma indireta, por meio do Colégio Eleitoral Brasileiro, tendo como candidato eleito Tancredo Neves (PMDB). Por motivos de saúde, o presidente eleito falece antes da posse e em seu lugar assume o vice José Sarney.

Vieira³² destaca que em termos do cenário educacional, o governo José Sarney corresponde a uma fase de indefinição, apesar de os documentos produzidos na época, como o I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989,³³ traduzirem anseios por mudanças, os instrumentos de política educacional continuam os mesmos do período autoritário.

Por outro lado, a atenção de educadores, envolvidos em debates e na organização de propostas para a educação brasileira em tempos de redemocratização, se volta para a Assembleia Nacional Constituinte que, mesmo antes de ser instalada, recebe contribuições como a Carta de Goiânia, elaborada como resultado da IV Conferência Brasileira de Educação que teve como temática a educação e a Constituinte.

A Constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (artigos 205 a 214) e figurando em quatro outros dispositivos (artigos 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e artigos 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT).³⁴

³¹ BRASIL. *Lei n. 6.683, de 28 de agosto de 1979*, concede anistia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm>. Acesso em: 04 ago. 2015.

³² VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. p. 303

³³ BRASIL. *Lei n. 7.486, de 6 de junho de 1986*, aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7486-6-junho-1986-368175-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

³⁴ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

A educação é expressa como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). O texto propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I).

Outras conquistas asseguradas pela nova Constituição brasileira foram: o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III).

Na Carta de 1988, há a previsão de lei para estabelecer o Plano Nacional de Educação (art. 214), assim como a concentração de esforços do poder público na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental (ADCT, art. 60). Aos municípios é atribuída a manutenção "com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, os programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental" (art. 30, VI) e a orientação reforçada na determinação de sua atuação prioritária no ensino fundamental e pré-escolar (art. 211, § 2º). Também é mantida a competência privativa da União para "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" (art. 22, XXIV) e compartilhada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência" (art. 23, V).

Após a promulgação da nova Constituição do Brasil o deputado federal Octavio Elísio, em dezembro do mesmo ano, apresenta o projeto de lei n. 1.158-A/88, constituído pelo texto na íntegra de uma proposta elaborada por Dermeval Saviani.³⁵ Este tinha como título "Contribuição a elaboração da nova LDB: um início de conversa"³⁶ – em 1987. Este era resultado de uma encomenda feita pela revista

³⁵ Dermeval Saviani é Filósofo e pedagogo brasileiro.

³⁶ SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Coleção educação contemporânea. 11. ed. Capinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Dt19__s9DGkC&pg=PA41&lpg=PA41&dq=Contribui%C3%A7%C3%A3o+a+elabora%C3%A7%C3%A3o+da+nova+LDB;+um+in%C3%ADcio+de+conversa&source=bl&ots=vb1Vqb6Eq0&sig=UazWWJRKYmAoAoF7ZGujWYJh_4Y&hl=pt-BR&sa=X&ei=1h1GVfzYA-nLsAS1w4HQDg&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=Contribui%C3%A7%C3%A3o%20a%20el>

da Associação Nacional de Educação – ANDE – e que passou por discussões na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – e na V Conferência Brasileira da Educação, no ano de 1988. Além de outras contribuições, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e posteriormente as Conferências Nacionais de Educação.

A proposta de Saviani forneceu importantes referências sobre as quais a nova LDB brasileira deveria se pautar. Sobre esse projeto Saviani declara:

À guisa da conclusão esclarecia-se que o texto, denominado “Contribuições à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa”, representava efetivamente, um início de conversa. Fora apresentado já na forma de uma espécie de anteprojeto de lei, apenas para facilitar o desencadeamento da discussão e fixar, de certo modo, os parâmetros e a forma na qual o debate necessariamente teria que desembocar, tendo em vista o objetivo de se chegar à formulação e, quiçá, à aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional adequada às necessidades e aspirações da sociedade brasileira atual.³⁷

Ressalta-se que o referido anteprojeto era extremamente arrojado para um país que acabara de sair de uma ditadura, já que este era totalmente fundamentado em uma proposta de educação politécnica, todavia representava muito bem, o desejo de renovação democrática do país.

1.1.1 Educação politécnica: aproximações necessárias

A revolução industrial assinala não somente a emergência da grande indústria baseada na maquinaria, mas sobretudo a exasperação da divisão do trabalho, bem como nas palavras de Manacorda da divisão da pessoa homem em duas dimensões “cada uma das quais unilateral, [...] as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual”.³⁸

Desse modo, uma das manifestações mais contundentes da referida unilateralidade ocorre por meio da especialização cada vez maior na educação, que se dá de forma quase exclusiva para a formação de pessoas ou para o trabalho manual (execução, técnica) ou para o trabalho intelectual (concepção, ciência).

Sob esta perspectiva, paralelamente ao desenvolvimento do sistema industrial ocorre o desenvolvimento de políticas educacionais marcadas pela

ab ora% C3%A7% C3%A3o% 20da% 20nova% 20LDB% 3B% 20um% 20in% C3%ADcio% 20de% 20con
versa&f=false>. Google Livros. Acesso em: 10 ago. 2015.

³⁷ SAVIANI, 2008, p. 41.

³⁸ MANACORDA, M, A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007. p. 77.

dualidade, uma vez que por um lado é valorada a formação científica, dado o reconhecimento de sua importância para o processo de produção, e, por outro, são elaborados modelos de educação para os trabalhadores fundamentados na ausência de conhecimentos científico-tecnológicos; uma vez que o foco é na aprendizagem de habilidades técnicas para as tarefas requeridas pelo mercado de trabalho.

Manacorda³⁹ destaca que Engels, ao analisar o ensino ofertado aos operários, concluiu que esse levava àqueles a uma autêntica e verdadeira atrofia moral e desolação intelectual, considerando que, os que dela egressavam, aparecem como espiritualmente decaídos, fechados a todo progresso e, na verdade, nada mais que desprezíveis escravos.⁴⁰

Notabiliza-se que o modelo de educação acima delineado vem corroborar para a constituição da imagem do indivíduo unilateral, totalmente destituído de suas funções criativas e humanizadoras. A partir dessa percepção é que Marx, citado por Manacorda, ressaltou

[...] a necessidade de se oferecer, também nas escolas dos operários, um ensino tecnológico que fosse, ao mesmo tempo, teórico e prático. E não se pode, de forma alguma, subestimar o que significa esse elemento da teoria num contexto não apenas de reintegração da omnilateralidade do homem, mas também de superação da ruptura ocorrida na fábrica entre a ciência e o trabalho.⁴¹

Sob essa percepção, para que haja a reintegração da omnilateralidade da pessoa, ou seja, uma formação humana integral, se exige pedagogicamente a unificação das estruturas da ciência com as da produção. Desse modo, Manacorda⁴² enfatiza que Marx entende a educação tecnológica como a concepção capaz de “compensar as deficiências que surgem da divisão do trabalho, que impede os aprendizes de adquirirem um conhecimento aprofundado de seus ofícios”, uma vez que essa

[...] exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar –

³⁹ MANACORDA, 2007, p. 81.

⁴⁰ MARX; ENGELS, 1959a, p. 525 *apud* MANACORDA, 2007, p. 81.

⁴¹ MARX, 1964b, p. 535 *apud* Manacorda, 2007. p. 93

⁴² MANACORDA, 2007, p. 97

conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano.⁴³

Em resumo, a educação tecnológica objetiva a formação do ser humano completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro, indicando uma superação da condição comum à formação de uma parcela significativa da sociedade, a dos trabalhadores que, quando existia sistematicamente, se destinava exclusivamente para o preparo para o emprego por meio de um aprendizado voltado para as especificidades da tarefa do mundo produtivo.

Ressalta-se que as expressões politecnia e tecnologia se intercalam no discurso de Marx. Contudo, a partir da experiência concreta de implantação do socialismo na União Soviética, ainda no governo de Lenin⁴⁴ passou-se a adotar como terminologia pedagógica das políticas educacionais socialistas a expressão educação politécnica, em detrimento da denominação educação tecnológica. Saviani⁴⁵ contribuiu para a compreensão da opção socialista pela terminologia educação politécnica, ao esclarecer que o termo tecnologia foi abandonado devido a uma definitiva apropriação desse pelo discurso dominante.

Até hoje não existe uma concordância em torno da denominação mais adequada para designar a concepção marxista de educação, o que gera uma pluralidade de termos⁴⁶ entre os autores que a defendem, na busca de definir uma proposta de educação que seja capaz de garantir a articulação entre trabalho, ciência e cultura.

Teodoro e Santos⁴⁷ enfatizam que é importante ponderar que mesmo em Marx a concepção de uma educação omnilateral foi construída por aproximações durante certo tempo, sendo a busca por uma terminologia que melhor descreva essa proposta de educação por aproximações na contemporaneidade bastante significativa, pois ainda hoje ocorre o desdobramento desse princípio numa série de

⁴³ MARX, 1962, p. 194 *apud* MANACORDA, 2007, p. 101.

⁴⁴ A partir de uma imposição de Lênin, líder do Partido Comunista e primeiro presidente do Conselho dos Comissários do Povo da União Soviética.

⁴⁵ SAVIANI, Dermeval. O choque da politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, 2002.

⁴⁶ Politecnia, educação politécnica, educação politécnica omnilateral, educação unitária, educação integrada, educação tecnológica. ROMÃO, José Eustáquio. O ensino médio e a omnilateralidade: educação profissional no século XXI. *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 27-49, jan./jun. 2010.

⁴⁷ TEODORO, Elinilze Guedes. SANTOS, Rosineide Lourinho. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. *Revista de C. Humanas*, v. 11, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.

conceitos ou expressões que procuram aproximação com seu sentido original, e também com as demandas e restrições de nosso tempo.

No Brasil, de acordo com Rodrigues⁴⁸, embora seja possível identificar algumas publicações brasileiras sobre educação politécnica anteriores à década de 1980,

Essa concepção de educação ficou relativamente latente [...], quando foi (re)introduzida no debate pedagógico por Dermeval Saviani através do curso de doutorado em educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), notadamente a partir do estudo das concepções de Marx e de Antonio Gramsci. As obras de Manacorda sobre o pensamento de Marx e de Gramsci, sem dúvida, têm papel decisivo na apreensão da concepção marxista de educação no Brasil.⁴⁹

Constata-se que a opção do pesquisador em ir às fontes propiciou um maior conhecimento e também reflexões melhor fundamentadas sobre a concepção politécnica de educação. O desdobramento mais significativo, como já citado, foi a elaboração de um anteprojeto⁵⁰ para a nova lei de diretrizes e bases da educação, que estava sendo gestada, a partir desta perspectiva.

1.2 O segundo século republicano e os desafios, os avanços e as possibilidades para a educação profissional de nível médio

Enquanto o primeiro século republicano brasileiro teve a formação escolar fortemente influenciada pela sociedade industrial forjada a partir do modelo fordista de produção, o segundo século republicano terá o seu modelo pedagógico profundamente alterado pelas mudanças decorrentes na divisão internacional do trabalho. Fato que torna necessário compreender tais mutações para significar os novos rumos assumidos pela educação no Brasil.

⁴⁸ RODRIGUES, José. *Educação politécnica*. Dicionário da Educação Profissional em Saúde, 2009.

⁴⁹ RODRIGUES, 2009.

⁵⁰ Apesar do movimento em prol de uma legislação que tornasse a educação brasileira mais democrática por meio da oferta do ensino médio politécnico encontrar certo apoio no Congresso Nacional, os questionamentos e oposições à politécnica, foram fundamentados em discursos que questionavam desde a viabilidade da formação omnilateral em uma sociedade de divisão social do trabalho, até a legalidade dessa proposta tendo em vista que a Constituição prescrevia a pluralidade de concepções e experiências pedagógicas considera que, somadas às mudanças na divisão internacional do trabalho que começam a ecoar com mais força no Brasil, foram contundentes para que o anteprojeto apresentado por Octavio Elísio, bem como o texto reescrito no substitutivo Jorge Hage fossem engavetados.

1.2.1 As mudanças na divisão internacional do trabalho e os impactos na educação brasileira

Como visto, a proposta pedagógica das escolas organizadas a partir do modelo fordista/taylorista de produção tem por característica a valorização da formação teórica, linear e fragmentada por UM lado e por outro a ênfase na formação técnico-profissional vinculada a necessidades imediatas do mercado, o que a distancia da percepção do princípio educativo do trabalho.⁵¹ Esta terá cumprido seu papel social à medida que tenha contribuído para a formação de sujeitos sociais disciplinados e obedientes.

Entretanto, Harvey⁵² aponta que o sistema fordista, na década de 1960, começa a apresentar indícios de problemas com a rigidez de mercados, com a alocação e os contratos de trabalho. Contudo, as duas crises do petróleo ocorridas na década de 1970, assim como, em sua decorrência, a estagnação das economias, o aumento da inflação e o desemprego estrutural, acirraram ainda mais a crise desse modelo produtivo tornando-o cada vez mais incapaz de conter suas contradições, afetando de forma definitiva os processos de produção e a organização do trabalho no interior do sistema capitalista.

Sob este contexto, a década de 1970 e mais fortemente a década de 1980 ficam marcadas por redefinições, pois ocorre desde um grande salto tecnológico no universo fabril com a automação, a robótica e a microeletrônica – a chamada terceira revolução industrial – como também novas experiências na organização industrial, na vida social e na política, que conduzem à introdução de novos conceitos no mundo capitalista como, por exemplo, globalização, neoliberalismo, flexibilização, terceirização, subcontratação, gerência participativa e sindicalismo de empresa.

Neste cenário de crises e reestruturações um novo processo produtivo – o toyotismo – ressoa, na ótica capitalista, como a opção mais plausível à crise do fordismo, que em oposição a esse suprime a produção em série, tornando-a variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, uma vez que esta concepção se

⁵¹ O trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. É, pois quando consegue promover o desenvolvimento intelectual, físico, material, cultural, social, político, ético e estético.

⁵² HARVEY *apud* ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2002. p. 28.

sustenta na existência de apenas um estoque mínimo voltado e conduzido diretamente pela demanda de mercado, pois tem como ideal produzir somente o necessário e fazê-lo no melhor tempo. Em síntese, uma forma produtiva que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico e, de outro, uma produção estruturada a partir de empresas médias e pequenas.

Para que se atendam às exigências mais individualizadas do mercado, a lógica toyotista percebe como imperativo não só que a produção se sustente num processo produtivo flexível, como também que haja a própria flexibilização do trabalho.⁵³ Nesse sentido, Antunes enfatiza que no toyotismo

[...] ao invés do trabalho desqualificado, o operário torna-se polivalente. Ao invés da linha individualizada, ele se integra em uma equipe [...]. Em síntese, com o toyotismo, parece desaparecer o trabalho repetitivo, ultra simples, desmotivante e embrutecedor.⁵⁴

Portanto, com o advento do sistema de produção flexível é configurado um novo perfil de trabalhador. Ele agora deve ter além de formação acadêmica, novas habilidades como a de ser capaz de se envolver com aptidão em todas as etapas do processo produtivo e a de saber trabalhar em grupo.

Sob última análise dessa nova organização produtiva não se pode negligenciar que a redução do distanciamento existente entre a elaboração e a execução do trabalho não exclui a exploração deste, uma vez que na fábrica o cronômetro é substituído pela oscilação das luzes verde, laranja e vermelha que acabam por contribuir para acelerar a produção.

Nesse contexto é que o papel educativo muda de foco. Se outrora os processos de ensino e de aprendizagem davam ênfase no fazer e no disciplinamento, sem se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o trabalho e o conhecimento, o novo discurso pedagógico passa a defender uma formação que permita ao cidadão/produtor trabalhar intelectualmente adaptando-se à produção flexível, a partir de uma formação educacional com ênfase em competências. Desse modo, Ramos destaca que a

[...] qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, [...] do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas [...]. A pedagogia das competências passa a exigir [...], que as noções associadas (saber, saber-

⁵³ ANTUNES, 2002. p. 36.

⁵⁴ GOURNET *apud* ANTUNES, 2002. p. 36.

fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender.⁵⁵

Verifica-se assim que em tempos de uma nova economia são exigências fundamentais para a constituição de um novo sujeito/trabalhador, conhecimentos e habilidades diversificadas, além de uma sólida formação profissional e cultural. É nesse contexto que o currículo escolar passa por significativas alterações para adaptar-se às novas demandas, forjando-se assim a concepção pedagógica das competências, na qual

[...] a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimento sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. [...] pelo fato de a competência implicar na resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral.

[...] Em tese, essa pedagogia, seria centrada mais na aprendizagem do que no ensino, dando espaço para a construção significativa do conhecimento.⁵⁶

A pedagogia das competências apresenta-se como uma proposta inovadora, o que pode atrair a simpatia de educadores ansiosos por inovações/superações na/pela educação. Porém, essa não passa de uma proposta a serviço do capital, uma vez que se apropria de concepções elaboradas no âmbito da pedagogia socialista para ajustar a educação às novas demandas do modo de produção vigente, mantendo o compromisso com a formação para o emprego e não para o mundo do trabalho.

Outrossim, a educação não consegue sozinha promover a superação do *status quo*, como também a implementação de uma pedagogia que vá ao encontro dos interesses dos que vivem do trabalho, só é possível de objetivação plena em outro modo de produção.

Esclarece-se que o conceito de competência estava em princípio relacionada à psicologia industrial/organizacional norte-americana. Ocorre a disseminação dessa no campo educacional a partir do final dos anos de 1970, que repercutirá na reforma de vários sistemas oficiais de ensino.

Por desdobramento a reforma educacional ocorrida em vários países de capitalismo avançado priorizou as suas especificidades econômicas, o que

⁵⁵ RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

⁵⁶ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

inviabilizou a elaboração de um único modelo pedagógico a partir das competências, todavia a percepção do que é ser competente se tornou um consenso entre esses.⁵⁷

Para fins deste estudo serão destacados os desdobramentos em torno dessa temática ocorridos na Inglaterra, na França e na Espanha, pois esses influenciariam o modelo de educação por competência no Brasil.

Na Inglaterra a pedagogia das competências se efetiva a partir da década de 1980. A sua implantação foi motivada pela constatação da desarticulação entre o modelo educacional e modelo produtivo ocorrido a partir das novas formas de organização e gestão do trabalho. Campus destaca que

[...] nesse país a pedagogia das competências centrado na aquisição de habilidades requeridas pelo emprego, organiza-se a partir de um desenho curricular flexível não exigindo requisitos de ingresso, uma vez que baseia-se na valorização dos resultados, apresenta-se como um elemento equalizador das oportunidades sociais uma vez que pretende reconhecer os saberes não formais, permitindo também, que cada um avance no seu ritmo, esse modelo possibilita uma participação ativa dos empregadores para a determinação das normas de competências, trazendo como consequência o desenvolvimento de programas de formação focados no mercado considerados por isso, mais eficientes que os programas de formação que enfatizavam os saberes disciplinares.⁵⁸

Em outras palavras, como o desenho curricular flexível deixa de ser pré-requisito um nível específico de escolaridade para que o trabalhador receba qualificação profissional, pois a pedagogia da competência passa a valorizar a dimensão experimental, em detrimento das suas dimensões conceituais.

No caso da França, a reforma educacional ocorrida também na década de 1980 defende a necessidade da existência de uma correspondência entre escola e empresa. Por consequência, nesse país a pedagogia das competências é organizada a partir de referenciais sendo constituídos os referenciais para a escola – referenciais de diplomas – e os referenciais para a empresa – referenciais de emprego.

Já na Espanha, a reforma é fundamentada na concepção construtivista de ensino e de aprendizagem e em uma organização curricular que contempla temas transversais e a interdisciplinaridade.

⁵⁷ Ser competente não é realizar uma mera assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas saber articular conhecimentos gerais e específicos, em situações concretas de aprendizagens que permitam continuamente ao aprendiz agir de forma crítica e ativa em diferentes situações e contextos.

⁵⁸ LIMA FILHO, D. L. (Org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, 27 e 28 de novembro de 1998. Curitiba: SINDOCEFET, 1999a. p. 31.

Na América Latina, o modelo das competências surge no bojo das reformas educacionais decorrentes do ajuste macroeconômico, aos quais os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 1990 para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico. Essas reformas educacionais são realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais como (BID, BIRD, UNESCO, OIT).

No Brasil, o citado modelo começa a tomar forma a partir da sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9.394/96.⁵⁹ O paradigma para a reforma educacional brasileira foi o implementado na Espanha, na qual César Coll Salvador, um dos coordenadores da reforma educacional espanhola, participou como assessor técnico do MEC, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, que, segundo, ele sua

[...] colaboração consistiu basicamente em assessorar, no que diz respeito à adoção de uma estrutura que permitisse uma certa homogeneidade dentro das propostas das diversas áreas, não em termos de conteúdos - o que, naturalmente, compete aos especialistas - mas, no que diz respeito à definição dos objetivos dos diversos conteúdos, à maneira de formulá-los, aos blocos de conteúdos, aos tipos de conteúdos procedimentais etc. e no que diz respeito à fundamentação psico-pedagógica.

[...] os PCNs não são um currículo prescritivo oficial, são, antes, um referencial de currículo. Já na Espanha, há o que se chama aqui "*diseño curricular base*" que estabelece, em nível normativo, o mínimo que deve ser ensinado para todo o Estado Espanhol e depois, cada *comunidad autónoma* concretiza seu currículo oficial com caráter prescritivo. Trata-se, portanto, de casos totalmente diferentes; sim, podem ter elementos comuns como têm os PCNs do Brasil e o currículo espanhol, como podem ter com outras muitas propostas curriculares do resto do mundo, na medida em que compartilham princípios psico-pedagógicos, algumas opções curriculares do construtivismo e a opção por um currículo aberto e pela importância de elaborar projetos educativos nas instituições, pela consideração de diversos tipos de conteúdo, pela ênfase na autonomia dos centros para empreender adaptações que permitam atender à diversidade de interesses [...]. Mas todos estes são princípios que estão presentes não só nos PCNs e no currículo espanhol, mas na maioria dos países que modernizaram recentemente seus currículos.⁶⁰

⁵⁹ A versão apresentada pelo senador Darcy Ribeiro foi aprovada no Senado e na Câmara dos Deputados sem vetos, todavia foi considerada um híbrido pois mantinha a estrutura básica e os princípios de controle e administração do sistema educacional do primeiro projeto do senador enquanto seu conteúdo se aproximava mais do projeto da Câmara. Todo o processo para a até a sanção da referida lei, somaram longos oito anos.

⁶⁰ COLL, César. *A Reforma Curricular Brasileira*. Entrevista realizada em Barcelona, em 02-06-99, pelos professores Jean Lauand e Elian Alabi Lucci. Edição e tradução: Jean Lauand. Disponível em: <<http://hottopos.com/harvard1/coll.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Todavia, para além dos princípios psico-pedagógicos a principal contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a formatação de um modelo pedagógico com ênfase nas competências para a educação brasileira.

1.2.2 A nova política educacional brasileira: a pedagogia das competências

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso⁶¹ que a concepção neoliberal⁶² de educação foi consolidada no Brasil, sob orientação de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Fundamentado na equidade, ou seja, no direcionamento das políticas educacionais a partir das demandas da economia, o governo em questão passou a reduzir suas responsabilidades com o ensino e arcar somente com despesas que resultavam em um retorno econômico.

Desse modo, passa a ser visto como não racional o investimento de forma generalizada em ensino médio, em ensino superior, bem como em ensino profissional de nível técnico.

Nos primeiros meses do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC – foi produzido pelo Ministério de Educação e do Desporto – MEC – um documento intitulado Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, que traz um conjunto de diretrizes e metas que tem por objetivo nortear as políticas educacionais para esse período. No capítulo referente ao ensino médio, que também contempla a educação profissional, são abordados os seguintes tópicos: estruturação do ensino médio; financiamento; expansão do atendimento; consolidação e descentralização da rede de escolas técnicas e CEFETs; avaliação; ensino à distância.⁶³

No que se refere ao ensino médio, o MEC considera que “[...] o principal problema a ser enfrentado é o de repensar a estrutura [...]” assim “[...] o MEC atuará fundamentalmente na busca de parcerias para o financiamento e gestão da rede escolar de ensino médio [...]”. Para tanto, “caberá ao MEC liderar um processo de

⁶¹ Na década de 90, dado ao momento de reestruturação econômica vivido no Brasil, a educação passa a ser diretamente ligada a problemas do emprego e do desemprego. Isto é entendido como decorrência das transformações tecnológicas e atribuído aos baixos índices de escolaridade da população trabalhadora, incapaz de manter seus empregos ou responsabilizada por não conseguir alcançá-los. Portanto a intervenção do Ministério da Educação foi decisiva para o caminho tomado pelo relator no Senado da nova LDBEN.

⁶² Doutrina desenvolvida a partir da década de 1970 que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo.

⁶³ LIMA FILHO, 1999a, p. 31.

redefinição das funções da União, estado e municípios, e do setor privado em relação ao ensino médio”.⁶⁴

A essência da nova política educacional é a defesa da universalização apenas do ensino fundamental para as crianças e a educação profissional, que se caracteriza por cursos de curta duração e que independem da educação básica, para os que não tiveram escolaridade, a qual também é destinada para a qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores, para garantir-lhes a empregabilidade.

Paralelamente à política do governo FHC é aprovada em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96⁶⁵ – por meio da versão apresentada pelo então senador Darci Ribeiro, que vinha ao encontro dos interesses da gestão vigente.

Assim, no que diz respeito à educação profissional, se evidencia que da primeira proposta elaborada para a nova – LDB que defende uma concepção voltada para a formação politécnica – à versão aprovada em 1996, podem ser verificados não só o distanciamento temporal, mas também de propósitos.

O projeto aprovado traz um texto que passa a concebê-la como uma ação voltada para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, fundamentado em concepções educacionais orientadoras para a formação das competências e da empregabilidade – o que leva a educação a ser diretamente ligada ao problema do emprego⁶⁶, pela correlação instituída entre as ideias de educação, qualificação, requalificação e emprego, que coloca sobre as pessoas a responsabilidade pelo acesso e permanência ao emprego a partir do seu gerenciamento educacional.

Salienta-se que apesar da derrota sofrida pela proposta politécnica de educação na versão da LDB aprovada, verifica-se que persistiram menções genéricas com ausência de clareza e de forma concisa da proposta de educação politécnica, tanto na referida lei como também nos decretos, diretrizes, pareceres,

⁶⁴ LIMA FILHO, 1999a, p. 20.

⁶⁵ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

⁶⁶ É importante destacar que apesar das palavras trabalho e emprego estarem ligadas, essas possuem significados diferentes. O trabalho existe desde que o homem começou a transformar a natureza e o ambiente ao seu redor, já o emprego surgiu por volta da Revolução Industrial com a necessidade de organizar o trabalho, com fins lucrativos e não de humanização. Verifica-se que a pedagogia das competências age em função do emprego e não do trabalho.

resoluções, derivados a partir da Lei nº 9.394/96. A dualidade educacional do ensino médio também é assinalada na nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira, pois, como menciona o seu artigo 40,⁶⁷ este pode ser desenvolvido de modo articulado com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Em outras palavras, compete ao sistema escolar trabalhar com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade nos níveis de ensino fundamental e médio, que serão complementados pela formação de nível superior, que de acordo com a política educacional em análise deve ser de acesso limitado. Por outro lado, a formação profissional passa a ser objeto de outro sistema, que corre em paralelo. Essas duas formações passam a ocorrer em estabelecimentos distintos e com objetivos também distintos.

A perspectiva de educação profissional delineada pela Lei nº 9.394/96 é regulamentada por meio do Decreto nº 2.208/97.⁶⁸ É relevante nesta análise considerar que, anterior a esse decreto, tramitava no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 1.603/96 que já estabelecia a reforma da Educação Profissional defendendo a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Todavia, esse encontrou ampla resistência de diversas correntes políticas. Devido ao desgaste sofrido em fevereiro de 1997 é retirado de discussão pelo governo, ao passo que é baixado o decreto n. 2.208/97, complementado pela Portaria MEC n. 646⁶⁹ e pela Medida Provisória n. 1.548-28.⁷⁰ Esse conjunto retoma na íntegra o projeto anterior e passa a nortear a reforma da educação profissional.

No que se refere ao Decreto n. 2.208/97 esse define três níveis de educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico. O primeiro compreende uma modalidade de educação não formal, de duração variável, livre de regulamentação curricular, independente do nível de escolarização do aluno. Destina-se ao cidadão trabalhador no intuito de oferecer-lhe conhecimentos que possibilitem a

⁶⁷ BRASIL. *Lei n. 9.394/96*, 2001.

⁶⁸ BRASIL. *Decreto-lei n. 2208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o §2º. Do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

⁶⁹ Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal n. 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

⁷⁰ Cria a Gratificação de Desempenho e Produtividade - GDP das atividades de finanças, controle, orçamento e planejamento, e dá outras providências.

reprofissionalização, a qualificação e atualização necessárias ao exercício da atividade produtiva na contemporaneidade.

O nível técnico com organização curricular própria, independente do ensino médio, pode ser oferecido concomitante com ou sequencialmente a esse. Ressalta-se que embora a LDB legitime a possibilidade da existência de cursos de nível técnico que integrem a formação geral à formação profissional, de acordo com o que dispõe o artigo nº 36 da LDB, o decreto nº 2.208/97 inviabiliza essa expectativa, ao definir que não é exigida escolaridade anterior para o ingresso nesse, mas deve ser exigido certificado de conclusão de ensino médio para que haja continuidade de estudo.

Por fim, há o nível tecnológico que equivale a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio ou técnico.

Nesse contexto de reestruturações na educação brasileira, respaldado pelo artigo 5º do Decreto n. 2.208/97 o qual estabelece que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.⁷¹ O governo também realiza a reforma do ensino técnico articulada ao ensino médio, que até então vinha sendo ofertado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – por considerá-lo de alto custo, além de não atingir os trabalhadores, por dar ênfase na formação propedêutica.

Por consequência, para que essas instituições de ensino pudessem receber recursos provenientes de programas como o Programa de Reforma da Educação Profissional⁷² – PROEP – tiveram que assinar um termo de compromisso

⁷¹ Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º. Do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

⁷² Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP foi uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTb, que buscou desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, a ciência e a tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional, que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. Teve seu marco inicial em 24 de novembro de 1997 quando foi assinado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso o "Acordo de Empréstimo e o Contrato n. 1052" – OC/BR com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, no valor de 250 milhões de dólares, acrescidos de 125 milhões originários do orçamento do MEC e 125 milhões do Fundo – FAT, perfazendo um total de 500 milhões de dólares. O PROEP visou à implantação da Reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela legislação, abrangendo aspectos técnico-pedagógicos tais como a flexibilização curricular e a adequação à demanda, formação e avaliação por competências, aspectos de gestão que contemplem a autonomia, a flexibilidade, a captação de recursos próprios

manifestando a “adesão clara aos princípios e diretrizes do Programa de Reforma da Educação Profissional, [...] nos termos da Lei nº 9.394/96, do Decreto n. 2208/97 e Portaria Nº 646” (Brasil MEC- SETEC, 1997).⁷³

Sob esse contexto é que a partir das pressões advindas do Banco Mundial para que o Estado Brasileiro diminua os fundos públicos o que reduziria sua participação no financiamento da educação, bem como da compreensão expressa pelo decreto nº 2.208/97 de que a empregabilidade resulta de cursos estritamente de formação profissional, o financiamento para a formação da força de trabalho fica sob a incumbência dos recursos do Fundo de Amparo ao trabalhador – FAT –, dos agentes financeiros internacionais, entre eles, o Banco Mundial – BID – o Banco Interamericano – BIRD – e dos agentes privados como o Sistema S, o que assinala um retrocesso no cenário da educação brasileira ao restabelecer a dualidade na sua estrutura por meio da dissolução da relação entre educação geral e formação profissional, retomando o modelo organizacional existente até 1961 ao mesmo tempo que elimina conquistas sociais inseridas na Constituição Federal de 1988, como, por exemplo, em seu artigo 206 que anuncia o “princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.⁷⁴

Com o início do governo Lula é retomada a discussão sobre a educação politécnica para o ensino médio brasileiro como resposta ao compromisso assumido no período de campanha, o que resgata as expectativas de mudanças estruturais na

e a questão das parcerias bem como a expansão da Rede de Educação Profissional mediante iniciativas do segmento comunitário. Foi desativado pelo governo Lula, logo nos primeiros meses de 2003. Por essa atitude pagou juros pela permanência dos recursos disponibilizados pelo BID, devolvendo a ele, em 2004, US\$ 94 milhões não utilizados. O Programa visou proporcionar a capacitação de docentes e técnico-administrativos da educação profissional, mediante cursos e atividades de duração variável, para o emprego de estratégias de ensino, processos de avaliação educacional, didáticos, bem como o aprofundamento e a atualização de conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e administrativos. Como objetivos específicos, visava-se a realização desses cursos e atividades, aliando a teoria à prática, nas áreas técnico-pedagógicas, de gestão escolar e de integração empresa-escola. Na área técnico-pedagógica, mais diretamente, objetivou-se dar ênfase à construção de currículos por competência e habilidades, à modularização, e à avaliação. Mais particularmente, no aprofundamento e atualização de conhecimentos pedagógicos e administrativos, objetivou-se abranger todas as 20 (vinte) áreas discriminadas nas diretrizes curriculares estabelecidas na Resolução CNE/CEB n. 04/99. Na área de gestão escolar, objetivou-se dar ênfase à análise e tratamento de dados, à avaliação institucional, à gestão curricular, à captação de recursos, à negociação de parcerias, enfim a aspectos peculiares de uma gestão moderna, forte e atuante na comunidade interna e externa. Na área de integração escola-empresa, dar ênfase a estratégias de adequação ao mercado. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Interamericano_de_Developmento>. Acesso em: 03 maio. 2015.

⁷³ BRASIL - MEC/SEMTEC. PROEP – Programa de Reforma de Educação Profissional: orientação às IFETS para preparação do plano de implantação da reforma. Brasília: SEMTEC, 1997.

⁷⁴ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

educação brasileiras. Por consequência, nos primórdios do citado governo, o Ministério da Educação anuncia que o tratamento a ser dado à educação profissional seria de reconstrução de uma política pública e de correção das distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.⁷⁵

Tal compromisso resulta na revogação do Decreto nº 2.208/97 e na promulgação do Decreto nº 5.154/2004^{76/77}, colocado em vigor um ano e sete meses depois do início do primeiro mandato da administração Luís Inácio Lula da Silva.

Contudo, a política de integração não desponta como prioridade do Ministério da Educação. Essa dissonância em parte pode ser explicada pela reorganização ministerial que ocorreu, de modo que os membros da nova configuração não dispunham, no mínimo, da mesma clareza procedimental da equipe anterior no que diz respeito à condução das ações para implementação da concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura na prática educativa.

Assim, a clareza outrora existente da incumbência do Ministério da Educação em fomentar a implantação do ensino médio integral nas redes federais e estaduais de educação por meio da coordenação de uma política nacional, no intuito de promover o convencimento político do referido ensino, tanto das instâncias

⁷⁵ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

⁷⁶ FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS esclarecem que durante os debates em torno da revogação do 2.208/97, os defensores da integração entre educação básica e profissional conscientes de que as forças conservadoras ocupariam os espaços tanto no Conselho Nacional de Educação como no Congresso Nacional para fazerem valer seus interesses em torno da educação profissional, optaram pela homologação um novo decreto, em detrimento, naquele dado momento, da regulamentação dos artigos 36, 39 a 42 da LDB, ou da elaboração de uma lei específica para a educação profissional. Entendendo que o novo decreto funcionaria como um dispositivo transitório enquanto se mobilizava a Sociedade Civil em torno do assunto, intencionando conduzir através dos debates com a sociedade não somente a elaboração de uma lei específica para a educação profissional, mas a uma profunda revisão da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁷⁷ BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º. do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

dirigentes quanto da comunidade em geral, como o mais adequado para a formação de nível médio no Brasil, não se mantém com a nova equipe ministerial.

Ademais, a função de coordenar a política nacional de formação integral, fica a cargo do Conselho Nacional de Educação que realiza uma condução medíocre dos trabalhos, uma vez que apenas realiza atualização, todavia, mantém as Diretrizes Curriculares Nacionais⁷⁸ vigentes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Fato que contribuiu para a manutenção das concepções que orientaram o decreto nº 2.208/97, como, por exemplo, da oferta da educação profissional técnica de nível médio simultaneamente⁷⁹ e ao longo do ensino médio – o que recompõe a dicotomia entre formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho técnico e profissional ao currículo, como também a independência entre ensino médio e educação profissional,⁸⁰ destoando da proposta original acerca deste tema, uma vez que como Ramos ratifica

[...] a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.⁸¹

Sob essa perspectiva, a construção de um ensino médio unitário e politécnico, os estados Paraná e do Espírito Santo foram os pioneiros na manifestação de interesse em implantar o ensino médio integrado. Ação essa sustentada exclusivamente por recursos do orçamento estadual, o que demonstra que para além das políticas nacionais de educação a discricionariedade⁸² dos

⁷⁸ A manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade.

⁷⁹ BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 39/2004*. Aplicação do Decreto 5.154/04 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em 01 maio. 2015.

⁸⁰ BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 01/2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2015.

⁸¹ RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

⁸² É uma pequena liberdade concedida aos administradores públicos para agirem de acordo com o que julgam conveniente e oportuno diante de determinada situação, não pautadas em diretrizes

gestores potencializa a efetivação a transformação estrutural da educação brasileira. Apesar das limitações do Decreto nº 5.154/2004, uma vez que ele não consegue de pronto romper com o dualismo histórico na educação profissional brasileira, é relevante a promoção feita pelo mesmo ao permitir o desenvolvimento de uma abordagem curricular mais progressista para o ensino médio, o que retoma, pelo menos em parte, a concepção de um currículo integrado.

Os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004 passam a fazer parte do marco regulatório da Educação Nacional por meio de alterações realizadas no título V da LDB por meio da lei nº 11.741/2008.⁸³

Portanto, com a lei nº 11.741/2008 são mantidas as subdivisões,⁸⁴ remanescentes do Decreto nº 2.208/97, apenas com algumas modificações de nomenclatura. Entre elas a própria designação dessa modalidade da educação básica agora intitulada Educação Profissional e Tecnológica, que, paradoxalmente, passou a fazer parte ao mesmo tempo do ensino médio e da educação profissional e tecnológica.⁸⁵

Em setembro de 2012 é publicada a Resolução nº 06^{86/87} pela Câmara de Educação Básica – CEB – vinculada ao Conselho Nacional de Educação –CNE –

particulares, mas orientados para a satisfação dos direitos coletivos e respeito aos direitos individuais.

⁸³ Esta lei altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. No que diz respeito a educação profissional técnica de nível médio, foi inserida a seção IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica”. Assim, além da seção IV, que trata “do Ensino Médio”, foi acrescentada a seção IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D.

⁸⁴ Com efeito a educação profissional e tecnológica continua abrangendo os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A educação profissional técnica de nível médio continua sendo desenvolvida nas formas articulada (integrado e concomitante) e subsequente.

⁸⁵ Após a sanção de Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, a educação profissional, – Capítulo II (Da Educação Básica), Seção IV (Do Ensino Médio), Seção IVA (Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio); Capítulo III (Da Educação Profissional e Tecnológica), ambos do Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino).

⁸⁶ A resolução nº 06 decidiu ouvir mais a comunidade educacional sobre a matéria, dialogando com os setores interessados e realizando duas audiências públicas nacionais [...]. O texto produzido [...] e apresentado pela Comissão Especial ficou disponível no site do CNE, no Portal do MEC, durante vários meses. Foram recebidas algumas dezenas de sugestões e contribuições, muitas delas incorporadas ao novo texto. Por outro lado, atendendo solicitação especial do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), esta Câmara de Educação Básica levou o Parecer em questão ao debate em Seminário da Educação Profissional e Tecnológica [...]. Após a referida apresentação, a SETEC, [...], constituiu um Grupo de Trabalho [...]. Posteriormente, a Câmara de Educação Básica recebeu a contribuição produzida pelo GT, [...]. A Comissão Especial incorporou parte considerável dessas novas contribuições, [...] A partir dos documentos técnicos encaminhados pela SETEC/MEC e das

que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio,⁸⁸ revogando a resolução nº 01 – CEB/CNE – de fevereiro de 2005, que de fato versava apenas uma atualização da resolução nº 03 – CEB/CNE – de junho de 1998, a qual estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o que a torna coerente com o que estabelece Lei nº 11.741/2008.⁸⁹

dezenas de contribuições recebidas de instituições públicas e privadas, bem como por especialistas em Educação Profissional e Tecnológica, as duas Comissões Especiais constituídas no âmbito da CEB/CNE para tratar da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, respectivamente, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, iniciaram um período de intenso debate conjunto dos dois documentos definidores de Diretrizes Curriculares Nacionais. Foram consideradas suas inúmeras interfaces, respeitando-se, contudo, as necessárias individualidades dos dois documentos normativos, bem como a necessária sinergia com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010. [...]. Com esse propósito, inicialmente, foi dada uma nova versão para o Projeto de Resolução, o qual foi amplamente debatido na Câmara de Educação Básica. [...] Após a obtenção de um consenso preliminar na CEB/CNE [...] foi dada nova redação ao Parecer normativo, para retomada dos necessários debates, [...] entretanto, o Secretário da SETEC/MEC entregou um documento resultante dos debates promovidos [...] com representantes do CONIF e Pró-Reitores de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica [...] manifestando discordância em relação ao texto da Comissão Especial, [...] por entender que o mesmo “expressa os conceitos e concepções que vêm sendo assumidos pelo MEC, desde 2003, em relação à Educação Profissional”. [...] Buscou-se, então, identificar pontos de consenso a partir dos quais seria possível encontrar uma solução satisfatória para todos os envolvidos [...] na reunião ordinária do dia 7 de março de 2012, [...] decidiu-se adotar providências, [...] em relação à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: 1. Disponibilizar no site do Conselho Nacional de Educação e no Site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no Portal do MEC, a última versão das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais, em regime de Consulta Pública Nacional, até o dia 19 de abril do corrente ano; 2. Realizar, no Auditório “Professor Anísio Teixeira”, em Brasília, na sede do Conselho Nacional de Educação, no dia 9 de abril de 2012, no horário das 14 às 18 horas, uma nova e conclusiva audiência pública nacional sobre as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais; 3. Concluir este trabalho preliminar até a manhã do dia 6 de maio, para que a Câmara de Educação Básica tenha condições de apreciá-lo conclusivamente e aprová-lo, em sua reunião ordinária do dia 9 de maio de 2012. PARECER CNE/CEB Nº: 11/2012P. 2,3 e 4.

⁸⁷ BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 maio. 2015.

⁸⁸ Organizado em 05 (cinco) títulos que tratam respectivamente sobre: Disposições preliminares (objeto e finalidade, princípios norteadores); Organização e planejamento (formas de oferta, organização curricular, duração dos cursos); Avaliação, aproveitamento e certificação; Formação docente; Disposições finais.

⁸⁹ BRASIL. *Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

Nessa perspectiva a Resolução CNE/CEB n° 06/2012⁹⁰ corrige distorções mantidas pela Resolução CNE/CEB n° 01/2005⁹¹, a qual conservava o parágrafo 2° do artigo 12 da Resolução CNE/CEB n° 03/98⁹², o qual determinava a possibilidade de o ensino médio preparar para o exercício de profissões, contudo condicionado à independência dos cursos.

Destarte o artigo 6° da Resolução n° 06/2012 no parágrafo 3° estabelece que na educação profissional o trabalho deve ser tratado como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base na proposta político-pedagógica e no desenvolvimento curricular da instituição. Também a citada resolução determina que os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio sejam organizados por eixos tecnológicos, o que garante os itinerários educativos⁹³ e não mais por áreas profissionais, como anteriormente estabelecido.

Embora as novas diretrizes para a educação profissional apresentem um texto que conduza à interpretação de uma maior aproximação com a educação politécnica – ou tecnológica como esta está textualmente identificada – de fato nem a lei n° 11.741/2008, bem como resolução n° 06/2012 – CNE/CEB – não representam de fato um avanço real no que diz respeito à consolidação de uma proposta sob esta perspectiva educacional.

Com efeito, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas para a organização do currículo se mantém, o qual se sobrepõe ao ideal de um modelo único de ensino, dotado de um currículo que garanta uma formação completa e articulada entre trabalho, ciência e tecnologia, por consequência, não ocorre a incorporação dos pressupostos filosóficos que sustentaram à época a concepção do decreto n° 5.154/04, que era a formação da pessoa em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnicidade. Mantém fragilizada a organização curricular,

⁹⁰ BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 maio. 2015.

⁹¹ BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 01/2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2015.

⁹² BRASIL. *Resolução CEB n. 03, de 26 de junho de 1998*, institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 12. set. 2014.

⁹³ Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

pois as mencionadas diretrizes curriculares consubstanciam o que fora estabelecido pelos decretos anteriores, mantendo para este nível de ensino tanto as formas articuladas – integral e concomitante – como a forma subsequente. Por fim, não superam a pedagogia das competências.

O que se pode intuir é a falta de concisão e conseqüentemente de suficiente clareza acerca de um projeto de educação para a sociedade brasileira, resultantes do jogo de interesse políticos e ideológicos que margeiam o Brasil, fruto de sua constituição histórica acentuadamente marcada pela desigualdade e pela discriminação, ambas ainda não superadas. O que torna a expectativa da educação politécnica insólita, sem que haja uma superação do *status quo*.

Por outro lado, é inaceitável que a partir do que já foi consolidado legalmente não seja ofertada a melhor formação possível para aqueles que vivem do trabalho, de modo que para além da busca contínua pelo ideal politécnico, o grande desafio é tecer imediatamente uma práxis educativa, nem que ainda seja por aproximações, do real pedagógico da educação politécnica.

2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO CEARÁ FRENTE AOS DESAFIOS, AOS AVANÇOS E ÀS POSSIBILIDADES PARA A OFERTA DO ENSINO POLITÉCNICO

A releitura dos caminhos percorridos pela educação profissional no Ceará tem como foco a percepção dos avanços e dos recuos vivenciados na rede federal de ensino como efeito dos condicionantes históricos e legais expostos no capítulo anterior, bem como das normativas institucionais e como esses cooperaram/cooperam para uma maior ou menor aproximação para a oferta do ensino politécnico.

2.1 Da Escola de Aprendizes Artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET-Ce

Como visto, por meio do Decreto/1909 nº 7.566 foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.⁹⁴ Eram previstas inicialmente para as *capitais dos Estados da Republica*⁹⁵ as quais seriam *instaladas em edifícios pertencentes à União existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.*⁹⁶

No caso do Ceará, a instituição instalou-se na atual Avenida Alberto Nepomuceno em um prédio anteriormente ocupado pela Escola de Aprendizes de Marinheiro⁹⁷ e teve as suas atividades letivas iniciadas em 24 de maio de 1910.

Coube ao sucessor do presidente Nilo Peçanha, o Marechal Hermes da Fonseca, a regulamentação das Escolas de Aprendizes Artífices, a qual se deu por meio do decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Esse, no artigo 3º, estabelece que, além das oficinas, devem haver em cada Escola de Aprendizes Artífices dois

⁹⁴ A este ministério cabia a regulamentação do ensino profissional no Brasil.

⁹⁵ Art. 1º do *Decreto-lei n. 7.566/1909*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2015

⁹⁶ Art. 1º do *Decreto-lei n. 7.566/1909*.

⁹⁷ ESCOLA Técnica Federal do Ceará - Instituto Federal do Ceará. *Da Escola de Aprendizes e Artífices (1909) até os dias de hoje*. Disponível em: <<http://www.fortalezanobre.com.br/2011/03/escola-tecnica-federal-do-ceara.html>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

cursos obrigatórios, o primário – para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar – e de desenho – para todos os alunos.

Assim, nas Escolas de Aprendizes Artífices eram ofertados cursos diurnos e cursos noturnos, os primeiros eram os de oficina, destinados a formar operários e contramestres⁹⁸ e os segundos reservados para os cursos primário⁹⁹ e de desenho¹⁰⁰ esses ministrados por professores normalistas e professores de desenho, respectivamente, nomeados por portaria ministerial.¹⁰¹

Nesse contexto, na Escola de Aprendizes Artífices do Ceará as primeiras oficinas ofertadas foram as de Sapataria, Tipografia e Encadernação, Marcenaria e Carpintaria, Ferraria, Serralharia, Mecânica e Alfaiataria¹⁰² organizadas a partir de um currículo com ênfase no ensino prático para a formação de operários. Já nos cursos primários eram estudados elementos de Gramática e da Língua Portuguesa, princípios de Aritmética, noções de História Pátria e Educação Moral e Cívica; enquanto no curso de desenho destacava-se a exercitação do industrial, do geométrico e do ornamento.

Vale ressaltar que na estrutura organizacional das Escolas de Aprendizes Artífices, além dos mestres de oficina e dos professores primários e de desenho acima mencionados, o quadro de pessoal era composto pelo diretor, nomeado por decreto, um escriturário e um porteiro, os quais eram nomeados por portaria do ministerial.

O responsável pela implantação da Escola de Artífices Ofícios do Ceará foi o Dr. José Pompeu de Souza Brasil. Todavia quando as atividades letivas têm início, a escola já era dirigida pelo Dr. Thomas Pompeu de Souza Brasil Filho.

Em 1914, a sede da Escola de Aprendizes Artífices do Ceará transfere-se para o imóvel que abrigara a Milícia Estadual, localizado em frente à Praça Nogueira Acioly, área que, atualmente, integra o patrimônio do Teatro José de Alencar.

No governo do presidente Venceslau Brás Pereira Gomes, foi aprovado um novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices por meio do decreto nº 13.064/1918. Este determina a realização de concurso para diretor, como também a prova prática para professores; a oferta obrigatória do curso primário para todos os

⁹⁸ Art. 2º do *Decreto-lei n. 7.566/1909*.

⁹⁹ Art. 8º do *Decreto-lei n. 7.566/1909*.

¹⁰⁰ Art. 4º do *Decreto-lei n. 7.566/1909*.

¹⁰¹ *Decret-lei nº 7.649/1909*.

¹⁰² Art. 4º do *Decreto-lei n. 7.566/1909*.

alunos, a ampliação do número de oficinas nas escolas. Sobre o corpo de servidores, esse agora passaria a ser composto por um diretor, um escriturário, um professor ou professora do curso primário, um professor de desenho, um mestre para cada oficina, um porteiro-almoxarife e dois serventes.

Em 1930, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices foram desligadas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e passaram a fazer parte do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

No Ceará, em 1932, a Escola de Aprendizes Artífices passa a funcionar no prédio onde antes era a Escola de Aprendizes de Marinheiros, no bairro Jacarecanga.

Por meio do Decreto nº 24.558/1934 ocorre nova alteração na estrutura do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública em que a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, instituída em 1931 pelo decreto nº 19.560, foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, subordinada diretamente ao Ministro de Estado. Em 1937, durante o Estado Novo – ou ditadura de Getúlio Vargas – é estabelecida a lei nº 378, a qual promove reformas do Ministério da Educação e Saúde Pública, substitui a Superintendência do Ensino Profissional pela Divisão de Ensino Industrial e transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, com poucas alterações em relação aos objetivos das antigas instituições.

Em decorrência, a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará foi transformada em Liceu Industrial de Fortaleza, que passa a funcionar no prédio onde outrora foi o Liceu do Ceará, na Praça dos Voluntários, também no bairro Jacarecanga.

Já em 1940 a sede do Liceu Industrial de Fortaleza passa a funcionar na Rua 24 de maio, nº 230, no centro de Fortaleza. Ainda no mesmo ano, o então Interventor Federal no Ceará, Francisco Pimentel, fez a doação de um terreno de 29.973 m², localizado no bairro do Prado, atual bairro Benfica, para a edificação das instalações da escola.¹⁰³

Todavia em 28 de agosto de 1941, por meio de Despacho do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, a instituição recebe com brevidade uma nova nomenclatura, a de Liceu Industrial do Ceará, visto que em fevereiro de 1942,

¹⁰³ SANTOS, Deribaldo. *Os cem anos do Cefet-Ce: compromisso social, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado*. Fortaleza: Associação Brasileira das Editoras Universitárias, 2007. p. 22-23.

por meio do Decreto nº 4.121, recebe a denominação de Escola Industrial de Fortaleza, que passa a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário para atender às demandas do governo brasileiro que se voltou para a criação de estabelecimentos fabris, indústrias básicas, com o intuito de suprir as necessidades internas, agravadas pela redução da importação de produtos estrangeiros devido à II Grande Guerra Mundial.

Assim, a escola se adequa às novas demandas, se moderniza por meio da aquisição de novos equipamentos e da construção de um prédio projetado pelo arquiteto Emílio Hinko para os fins que agora se destinava.¹⁰⁴ Desse modo, em 1952 a então Escola Industrial de Fortaleza passa a funcionar na Avenida 13 de Maio, nº 2081 – atual sede do IFCE *campus* de Fortaleza.

Em 1959, por meio da lei n. 3.552, de 12 de fevereiro, as Escolas Industriais passam a dispor de uma nova estrutura organizacional e jurídica, que a eleva à condição de autarquia, a qual passa a contar com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Já em 1965, pela Lei n. 4.759, de 20 de agosto, a Escola Industrial de Fortaleza passa a ser denominada de Escola Industrial Federal do Ceará, contudo essa designação permanece por apenas três anos, uma vez no governo do Marechal Artur da Costa e Silva a Portaria Ministerial nº 331, de 06 de junho de 1968, modifica novamente a denominação da referida escola para Escola Técnica Federal do Ceará, que passa a ofertar cursos técnicos de nível médio nas áreas de edificações, estradas, eletrotécnica, mecânica, química industrial, telecomunicações e turismo.

Em 1978, a lei federal n. 6.545/78¹⁰⁵ transforma as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – motivada por uma crescente demanda para que a rede de Escolas Técnicas Federais se adequasse ao avanço do processo industrial brasileiro. O objetivo desses CEFETs era:

- I- Ministrar ensino em graus superior;

¹⁰⁴ ESCOLA Técnica Federal do Ceará - Instituto Federal do Ceará. *Da Escola de Aprendizagem e Artífices (1909) até os dias de hoje*. Disponível em: <<http://www.fortalezanobre.com.br/2011/03/escola-tecnica-federal-do-ceara.html>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

¹⁰⁵ BRASIL. *Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978*. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

- II- Ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
- III- Promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
- IV- Realizar pesquisa na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

Em 1994, por meio da Lei Federal nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994 é organizado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o qual versa sobre a gradual transformação da rede de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. No caso específico do Ceará a implantação efetiva ocorreu em 26 de maio de 1999, pela Portaria Ministerial nº 845, que permite ao agora CEFET ter autonomia para formular currículos mais flexíveis, criar cursos e expandir os existentes.

Nesse ínterim, em 1995 inicia o processo de interiorização do ensino técnico no Ceará, por meio da inauguração de duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) localizadas nas cidades de Cedro e Juazeiro do Norte.

No que se refere aos cursos de nível médio ofertados pela ainda Escola Técnica Federal destaca-se que até a primeira metade da década de 1990 esses eram forjados a partir de um currículo de concepção tecnicista de educação, mas que contemplava tanto a formação para o mercado de trabalho como para o ingresso na universidade. Lobo aponta que em pesquisa desenvolvida no CEFET-Ce que

[...] um dos pontos de maior discussão entre os docentes, era a defesa veemente na continuidade do ensino médio na referida instituição, pois se entendia que o ensino médio era o que a Escola desenvolvia com muita qualidade e preparava os alunos para escolha de continuidade dos estudos, diga-se, ingresso na Universidade pública, ou a formação técnica de uma profissão para atuar no mercado de trabalho.¹⁰⁶

Faz-se necessário esclarecer que a citada defesa pela continuidade do modelo de ensino médio desenvolvido pela instituição se deve ao fato da implementação do decreto n. 2.208 em 1997, que impôs mudanças significativas na educação profissional porque desvinculou a formação profissional da educação geral, o que inviabiliza a formação integrada.

¹⁰⁶ LOBO, Vera Carla. *A educação profissional como política pública: uma análise do Cefet-Ce na virada dos anos 1990*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008. p. 68.

Lobo ainda destaca que a adaptação do CEFET ao decreto n. 2.208/97 foi feita a “contra gosto” por parte dos docentes do CEFET-Ce, além do mais, tais modificações foram feitas sem [...] discussão do corpo docente e comunidade institucional.¹⁰⁷

Por fim, Lobo ainda ressalta que a revogação do Decreto nº 2.208/97 e conseqüentemente a substituição desse pelo Decreto nº 5.154/04 possibilitou ao antigo CEFET-Ce retomar a modalidade do ensino integrado¹⁰⁸ fato que foi considerado como um avanço pelos integrantes da instituição, muito embora ainda sejam identificadas contradições na essência do novo decreto, como descritas nas palavras do então Gerente do Ensino Médio do CEFET-Ce:

Na minha opinião ele também não tem um projeto de formação pra nação ele deixou em aberto, se você quiser fazer integrado você faz, se quiser fazer subsequente você faz, se quiser fazer concomitante você faz, se quiser fazer puro, só o médio também pode, então ficou tudo *a la vontê*.¹⁰⁹

Com efeito, mesmo havendo o retorno no então CEFET-Ce da oferta do ensino técnico de nível médio na forma integral, passam a coexistir com essa a forma concomitante e subsequente.

2.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

A partir do discurso da necessidade de ampliar a abrangência dos Centros Federais de Educação Tecnológica, respaldado pelas projeções contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – do decênio 2000 a 2010, ocorre a Chamada Pública 002/2007 que visa a reorganização da rede federal de educação por meio da implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passam a constituir uma política pública que traz o compromisso da intervenção nas regiões onde esses estão instalados, ao identificar problemas e ao criar soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade.

¹⁰⁷ LOBO, 2008, p. 80.

¹⁰⁸ LOBO, 2008, p. 88.

¹⁰⁹ LOBO, 2008, p. 88.

Destaca-se que até o final de 2008 a rede federal de educação contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 01 Universidade Tecnológica Federal e 01 Escola Técnica Federal. Cada um desses grupos reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo decreto nº 6.095/2007, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos Institutos Federais de Educação.

Apesar das resistências, incertezas e receios vivenciados na então rede federal de educação, em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com 312 *campi*, os quais passam a constituir autarquias educacionais vinculadas ao Ministério da Educação e supervisionadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, dotadas de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar.

Sob esse contexto, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, de suas unidades descentralizadas – localizadas nas cidades de Cedro e de Juazeiro do Norte – e das Escolas Agrotécnicas Federais – localizadas nas cidades de Crato e de Iguatu – é criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Após a criação do IFCE tem início um significativo processo de expansão institucional de modo que, dos cinco *campi* existentes no ato de sua criação, já se somam a esses mais vinte e dois, havendo, todavia a expectativa da atual gestão de que o quantitativo se eleve para trinta e três *campi* até 2016.

O IFCE vivencia o seu segundo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014 a 2018, que é apresentado como sendo “mais do que uma mera exigência legal [...] um instrumento de gestão que aponta as diretrizes a serem seguidas rumo ao cumprimento da missão e ao alcance da visão da instituição”¹¹⁰ que são respectivamente participar integralmente da formação do cidadão e tornar-se padrão de excelência no ensino.

¹¹⁰ PLANO De Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação – 2014 à 2018. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/instituicao/doc-institucionais/7-menu/instituicao/2178-pdi-por-campi.html>>. Acesso em: 03 maio. 2015. p. 19.

A filosofia “ifceana” vai ao encontro do que Pacheco¹¹¹ destaca como a concepção de educação dos Institutos Federais, que é a de desenvolver um trabalho pedagógico onde ciência, tecnologia e cultura sejam tratadas como dimensões indissociáveis da vida humana, fundamentado no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. Assim, essas instituições surgem com uma proposta de agregar à formação acadêmica a preparação para o mundo do trabalho, constituindo-se numa concepção voltada para formação integral.

O Balanced Scorecard¹¹² – BSC – foi a ferramenta escolhida para estruturar o planejamento estratégico do IFCE, que culmina no PDI, tem sua escolha justificada pela atual gestão “como uma necessidade para garantir a unidade institucional e o cumprimento da missão dada a expansão ocorrida”.¹¹³

Assim, o BSC estabelece as estratégias, ou seja, objetivos de longo prazo, para todos os campi do IFCE, as quais são elaboradas pelas Unidades Estratégicas – pró-reitorias e diretorias sistêmicas do IFCE – ou pelos campi como resultado da análise realizada sobre os fatores ambientais¹¹⁴ identificados na instituição, no intuito de minimizar suas fraquezas e ameaças, bem como maximizar suas forças e oportunidades.

Os objetivos estratégicos do IFCE foram agrupados em cinco perspectivas organizadas hierarquicamente, assim apresentadas:

A perspectiva da sociedade corresponde à percepção de valor que o IFCE gera na sociedade. Nesta perspectiva busca-se o desenvolvimento das regiões na qual a instituição está inserida.

A Perspectiva do Aluno tem por objetivo mostrar se as escolhas estratégicas do IFCE estão contribuindo para o aumento de valor percebido pelos alunos em relação ao ensino, pesquisa e extensão.

Na Perspectiva dos Processos Internos são estabelecidos objetivos voltados para a melhoria dos processos já existentes e a implantação de processos inovadores.

¹¹¹ PACHECO, Eliezer. *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011. p. 16.

¹¹² Balanced Scorecard é uma ferramenta de planejamento estratégico na qual a entidade tem claramente definidas as suas metas e estratégias, visando medir o desempenho empresarial através de indicadores quantificáveis e verificáveis. Para a atual gestão do IFCE o BSC é perfeitamente adaptável às organizações públicas.

¹¹³ MANUAL de Planejamento PDI – IFCE, 2013. p. 10.

¹¹⁴ Dos fatores ambientais que, de acordo com suas variáveis, são percebidos como forças ou fraquezas quando identificados em ambientes internos da instituição ou como oportunidades ou ameaças quando verificados nem ambientes externos à instituição.

A Perspectiva da Aprendizagem e Crescimento visa promover o crescimento e modernização do capital físico e intelectual.

Por último, a Perspectiva da Responsabilidade Orçamentária e Financeira que visa criar o maior valor possível para a sociedade e para os alunos com o montante de recursos disponíveis.¹¹⁵

Dada a especificidade desta pesquisa optou-se por uma apreciação mais detalhada da perspectiva dos e das estudantes. Nesse direcionamento, o manual de planejamento esclarece que os “objetivos estratégicos que constituem esta perspectiva devem ser capazes de responder a seguinte pergunta: ‘Para realizar nossa visão, como devemos parecer aos olhos dos nossos alunos?’”¹¹⁶ Para tanto, são disponibilizados na referida perspectiva quatorze objetivos estratégicos:

1. Fortalecer os cursos ofertados no IFCE;
2. Ampliar a oferta de vagas em cursos presenciais com base na lei de criação dos Institutos em todas as modalidades e níveis no IFCE;
3. Reduzir as taxas de evasão e retenção de alunos;
4. Intensificar atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão socialmente relevantes;
5. Favorecer o percurso formativo do aluno por meio da oferta e bom funcionamento dos Restaurantes Acadêmicos;
6. Promover o intercâmbio discente em nível internacional;
7. Dotar os campi de infraestrutura e condições pedagógicas voltadas para as pessoas com deficiências de modo a garantir o êxito acadêmico;
8. Aumentar a oferta de cursos de extensão e prestação de serviços à comunidade;
9. Formar integralmente o cidadão com conhecimentos científicos, tecnológicos, políticos, culturais e éticos;
10. Expandir e fortalecer os programas de Pós-graduação;
11. Fomentar ações de inclusão social, tecnológica e produtiva no IFCE;
12. Incentivar uma política cultural com a comunidade, baseada na integração, troca e valorização das atividades sociais, artísticas e desportivas;
13. Fortalecer a cultura empreendedora nas regiões de atuação do IFCE;
14. Estimular a organização interna das entidades de mobilização estudantil.¹¹⁷

Destaca-se que principalmente os pontos quatro, cinco, sete, nove, dez, onze, doze, treze e quatorze vão plenamente ao encontro da visão e da missão do IFCE bem como aos propósitos filosóficos para os Institutos Federais. Todavia, de

¹¹⁵ MANUAL de Planejamento PDI, 2013. p. 22.

¹¹⁶ MANUAL De Planejamento PDI, 2013. p. 25.

¹¹⁷ CATÁLOGO Dos Objetivos, Indicadores e Metas para o Quinquênio 2014-2018, IFCE, 2014. p. 07-17.

acordo com a metodologia de trabalho descrita no manual de planejamento, os quatorze objetivos dispostos na perspectiva estudante não serão plenamente desenvolvidos nas unidades administrativas do IFCE, pois os limites estabelecidos no BSC para cada perspectiva são no máximo de 05 (cinco) objetivos por campi, opção justificada para “evitar a elaboração de um plano muito extenso [...]. Esta limitação visa a evitar a perda de foco por meio de uma dispersão de esforços na realização de vários objetivos. É necessário estabelecer prioridades”.¹¹⁸

Entretanto, deve-se atentar que a limitação na quantidade de objetivos estratégicos por *campi*, pode não ser o único fator que dificulte ao IFCE consolidar o que pleiteia no que concerne a sua visão e a sua missão institucional, uma vez há limitações na própria estratégia de planejamento adotada pelo IFCE, a qual por ser coordenada pela pró-reitoria de administração, acaba por dar a estes características mais administrativas do que pedagógicas.

Segundo Veiga¹¹⁹ as políticas públicas têm orientado a construção de projetos institucionais com foco nos processos inovadores que

[...] “perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto”. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto.¹²⁰

A ponderação de Veiga chama-nos a atenção para a importância de um plano institucional em que haja um verdadeiro equilíbrio entre a perspectiva administrativa e a perspectiva pedagógica, para que seja atendida a integralidade, muito embora este entre em contradição com as orientações oficiais. Desse modo, o uso *Balanced Scorecard* como o elemento norteador de todo o desenvolvimento institucional não consegue contemplar os aspectos essencialmente pedagógicos do processo de ensino e de aprendizagem. Para tal fim faz-se necessário integrar este ao projeto pedagógico da instituição, porque é ele que define as ações educativas necessárias a essa para atingir seus propósitos, permitindo, como ressalta Veiga, “analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os

¹¹⁸ MANUAL De Planejamento PDI, 2013. p. 34.

¹¹⁹ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno CEDES*, vol. 23, n. 61, Campinas Dez. 2003.

¹²⁰ Veiga defende que nos processos inovadores não valorizam o desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir.

obstáculos e vislumbrar as possibilidades”¹²¹, aos educadores desvelar a realidade escolar, estabelecer relações, definir finalidades comuns e configurar novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende.

Por fim, esclarece-se que a discussão detalhada de como se deu a construção do PDI, a metodologia escolhida, as limitações existentes nessa construção para garantir o resultado institucional esperado, se deve ao fato da compreensão de que é o projeto institucional que aponta a direção maior a ser seguida, e por não ser ingênuo está sempre articulado a compromissos sociopolíticos.

Como síntese pode-se ultimar que o PDI do IFCE, para além da metodologia escolhida para sua construção, traz expressa uma clara intenção de não se colocar como algo instituído apenas para ser encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas, mas garantir a formação integral dos que nele ingressam e tornar-se padrão de excelência educacional, necessitando, assim, por parte da instituição de uma maior perceptibilidade pedagógica para atingir os fins a que se propõe.

2.3 Desafios e possibilidades para a oferta de educação profissional de nível médio politécnico no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Considerando a intenção manifestada na missão institucional do IFCE por meio do seu PDI entende-se que as novas diretrizes curriculares para o ensino técnico de nível médio¹²², embora reconhecendo as suas limitações¹²³, por meio das devidas ponderações entre o que já é conquista legal e o que é/ainda não é prática

¹²¹ VEIGA, 2003.

¹²² Sob esta ótica, tendo como ponto de partida os artigos e incisos da Resolução CNE/CEB n. 06/2012 que corroboram para tal fim, destaca-se o inciso primeiro, do artigo quatorze e o inciso segundo, do artigo treze ambos do capítulo segundo da Resolução nº 6/2012 discorrem respectivamente que a organização curricular dos cursos da educação profissional técnica de nível médio deve se efetivar através do diálogo com os “*diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais*” como também que o núcleo politécnico comum [...] compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social.

¹²³ Devido aos *pontos de consenso* que as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio teve que estabelecer esta representa mais uma miscelânea do que uma unicidade de ideias acerca da educação profissional.

efetiva nesta rede de ensino, seja um marco norteador sobre os desafios e as possibilidades para a construção de uma organização curricular com ênfase na formação politécnica na instituição.

É fato que as limitações, à luz da legislação educacional para a efetivação de um ensino politécnico, em sua essência, nas escolas brasileiras de ensino médio devem-se, por um lado, aos entraves impostos pelos conflitos ideológicos que marcaram/marcam a história brasileira, mas, por outro, porque esse direito, dado a sua especificidade, não se realiza pela concessão, mas pela conquista, uma vez que o “surgimento sequencial dos direitos sugere que a própria ideia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico”¹²⁴, de modo que

[...] nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, [...] por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.¹²⁵

Assim, dada a fragilidade da resolução construída a partir de pontos de consenso – a qual consente “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”¹²⁶ – tanto a instituição que oferta cursos técnicos de nível médio pode tender para uma organização curricular com ênfase no desenvolvimento das competências como para uma organização curricular com ênfase no desenvolvimento politécnico. Esta acaba por ser uma opção condicionada à política de gestão institucional, e sobretudo ao nível maturacional da comunidade acerca do real significado da educação politécnica. O IFCE conseguirá ofertar formação integrada – ou melhor politécnica – a proporção que esta compreensão seja fortalecida.

Desse modo, os pressupostos, concepções e princípios legais bem como o financiamento, infraestrutura física e recursos humanos constituem os fundamentos para a concretização dessa política, mas o requisito vital para a sua materialização é a existência de uma compreensão político-pedagógica consistente – sistematizada por meio de um projeto – e de sua efetivação na práxis educativa.

¹²⁴ CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*, o longo caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 22.

¹²⁵ CARVALHO, 2002, p. 20.

¹²⁶ RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 06/2012. Inciso XVII/ Art. 6º/ Capítulo II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 maio. 2015.

Atualmente, o IFCE não dispõe de um projeto político-pedagógico, consubstancialmente o capítulo terceiro do PDI trata sobre a organização acadêmica da instituição, que, ao abordar a organização didático-pedagógica, discorre que

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE tem como princípios pedagógicos a integração de diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, devendo conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, social e humana; a orientação mediante informações sobre o mundo do trabalho, principalmente nas áreas de influência do IFCE, de forma a possibilitar o aprimoramento do sistema de oferta de modalidades de cursos, em bases atualizadas e continuadas; organização por áreas científicas e eixos tecnológicos, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais, adotando como base o estudo do perfil profissional e conhecimentos necessários ao exercício da profissão; institucionalização de mecanismos de participação dos professores, especialistas, trabalhadores e empresários, para avaliar o perfil profissional e a matriz curricular de cada área de conhecimento e eixo tecnológico, quando da necessidade de elaboração e reelaboração do currículo; construção do conhecimento, incorporando, em todos os níveis, estratégias de aprendizagem do mundo do trabalho, por meio de atividades práticas, visitas técnicas e estágios e a avaliação dos programas e conteúdos dos cursos, visando maior sintonia entre o IFCE e o ambiente socioeconômico, mediante o sistema de acompanhamento de egressos.¹²⁷

De modo específico, a organização didática orienta como deve ocorrer a seleção dos conteúdos a serem lecionados, bem como os princípios metodológicos a serem adotados para fundamentar a prática educativa. Esta também versa sobre a política de estágio e a prática profissional no IFCE, apresenta ainda o perfil do egresso esperado pela instituição. Ressalta-se que cada campus possui um documento próprio que trata da organização acadêmica para a sua unidade como um capítulo constituinte do PDI local.¹²⁸ Este, por não ser derivante de uma construção sistêmica, não possui um nexo com a normativa produzida pela reitoria. Portanto, não apresenta coerência com a mesma e muito menos promove uma unicidade pedagógica no IFCE.

Por consequência, uma característica destacável dessas organizações acadêmicas é que elas trazem em sua essência a mesma miscelânea da legislação nacional, o que torna a proposta pedagógica do IFCE desfocada, uma vez que ora o foco está em cumprir as determinações legais¹²⁹ ora o foco está em contemplar os

¹²⁷ PLANO De Desenvolvimento Institucional 2014-2018, 2014, p. 104.

¹²⁸ PLANO De Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/instituicao/doc-institucionais/7-menu/instituicao/2178-pdi-por-campi.html>>. Acesso em: 03 maio. 2015.

¹²⁹ Campus de Acaraú. A organização curricular dos cursos do campus de Acaraú está pautada nas determinações legais presentes nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Referenciais Nacionais da Educação Profissional, bem como na Lei de Diretrizes e Base da

aspectos disciplinares e interdisciplinares¹³⁰ por vezes, o foco é na formação do perfil profissional¹³¹ ou ainda o foco pode estar na pedagogia das competências¹³²

Educação n. 9.394/96, e nas diretrizes definidas nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados. p. 62.

Campus de Crato. Para a seleção dos conteúdos dos cursos técnicos são tomados como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Parecer CNE/CEB nº 05 de maio de 2011 e Resolução CNE/CEB nº 02 de janeiro de 2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB n. 06 DE setembro de 2012. p. 64.

Campus de Fortaleza. O IFCE, no que tange à estruturação das matrizes curriculares dos cursos ofertados, estabelece a adoção de um modelo de currículo voltado às expectativas da comunidade e estruturado em bases legais, a partir de um referencial teórico que torne claros e consistentes a ação da Instituição e o significado da filosofia dessa ação. p. 60.

Campus de Iguatu A organização curricular dos cursos do campus de Iguatu segue as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Referenciais Nacionais da Educação Profissional e na Lei de Diretrizes e Base da Educação, bem como nas diretrizes definidas nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados. p. 48

Campus de Maracanaú. A seleção dos conteúdos dos cursos oferecidos pelo campus de Maracanaú é realizada de acordo com as normas estabelecidas pelos órgãos competentes do MEC e pelos Conselhos Profissionais. Ademais, é feita de acordo com as necessidades específicas de cada curso, objetivando formar um profissional crítico e reflexivo, consciente da realidade existente, e que atenda de forma eficiente e adequada o mercado de trabalho no qual irá se inserir. Para que esse objetivo seja alcançado, é preciso que essa seleção seja feita de acordo com a proposta pedagógica dos cursos, garantindo a articulação entre o conteúdo, o método de ensino e avaliação da aprendizagem. p. 53/54.

Campus de Sobral e Campus de Ubajara. Organizados de forma a atender aos três núcleos: Formação Básica, Profissionalizante e Específica, que estão contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Tecnólogos, para serem desenvolvidos de forma integrada no decorrer de todo o curso. p. 72.

Campus de Tabuleiro do Norte. A organização curricular dos cursos do campus de Tabuleiro do Norte segue as determinações legais presentes nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Referenciais Nacionais da Educação Profissional e na Lei de Diretrizes e Base da Educação No 9.394/96, bem como nas diretrizes definidas nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados. p. 49.

¹³⁰ Campus de Baturité. A organização curricular dos cursos técnicos e tecnológicos do campus de Baturité contempla aspectos disciplinares e interdisciplinares que favorecem a formação cidadã, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas sociais relacionadas com cada área de formação. Desse modo, além de garantir o desenvolvimento de competências relacionadas à formação específica, insere os discentes num debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, econômicas e sociais no contexto de formação da sociedade brasileira.

Campus de Cedro. A organização curricular que ampara a proposta de tratamento dos conteúdos no campus de Cedro envolve os conceitos de interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade e atualização permanente, apresentados nas Diretrizes curriculares nacionais. p. 61.

Campus de Juazeiro do Norte. A estrutura curricular dos cursos do IFCE, campus de Juazeiro do Norte, apresenta-se de forma sistemática e coerente com a proposta de formação profissional inerente a cada um deles. Trata-se de uma distribuição lógica, contextualizada e consistente da carga horária e disciplinas, de modo a respeitar o caráter interdisciplinar e não atropelar as etapas crescentes do grau de complexidade dos conteúdos trabalhados no processo de ensino-aprendizagem, bem como favorecer a relação dialética entre teoria e prática – manifestada nas atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão. Nesse processo, há aquisição e construção de conceitos e saberes de forma contextualizada, considerando o mundo do trabalho, a inovação científica, tecnológica, educacional e cultural. p. 66.

¹³¹ Campus de Aracati. As disciplinas constantes em cada semestre serão constituídas de atividades teóricas e práticas (práticas de laboratório, visitas técnicas, aulas de campo, trabalhos de campo, etc.), visando contribuir para formação de perfil profissional com qualidade capaz de atender as exigências do mercado de trabalho. p. 58.

Campus de Camocim. Propõe-se a dinâmica de integração curricular balizada pela articulação entre trabalho e ensino, prática e teoria, e ensino e comunidade, na perspectiva de atender a

Há também orientações curriculares com foco na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão¹³³ como na formação integral¹³⁴.

Paralelo ao documento que trata da organização acadêmica dos campi do IFCE, recentemente a instituição aprovou junto ao seu Conselho Superior um novo

formação pessoal e profissional, tendo como pano de fundo as características socioculturais do meio em que esse processo se desenvolve. p. 48. A seleção dos conteúdos dos cursos oferecidos pela instituição, além de respeitar as normas estabelecidas pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e pelos Conselhos Profissionais, é feita de acordo com as necessidades específicas de cada curso, objetivando formar um profissional que atenda de forma eficiente e adequada o mercado de trabalho no qual irá se inserir. Para que esse objetivo seja alcançado, é preciso que essa seleção seja feita de acordo com a proposta pedagógica dos cursos, garantindo a articulação entre o conteúdo e o método de ensino. p. 56.

Campus de Morada Nova. Os conteúdos trabalhados nos cursos são selecionados de forma a dar uma sólida formação teórico-prática para qualificar e requalificar mão de obra para a área profissional a que se destinam, buscando o aperfeiçoamento profissional continuado, integrando conhecimentos adquiridos com a realidade local, regional e nacional. As matrizes curriculares são formadas por disciplinas básicas e específicas de cada curso, incluindo práticas laboratoriais e estágio supervisionado realizado em empresas que desenvolvem atividades no setor. A distribuição dos componentes curriculares é estruturada numa sequência lógica e contínua de apresentação dos conhecimentos e das suas interações no contexto da formação do profissional. p. 46.

¹³² Campus de Canindé. Considerando que os cursos irão certificar as competências construídas pelo aluno durante a formação profissional, a unidade curricular deverá ser voltada para competências. Torna-se, portanto, importante atentar que a formação profissional por competências requer uma pedagogia que focalize metodologias dinâmicas centradas no aluno, enquanto agente de seu processo formativo, o que implica, necessariamente, incluir variadas atividades e recursos didáticos, tais como o desenvolvimento de projetos e situações problemas do mundo do trabalho. p. 45.

¹³³ Campus de Crateús. Há uma natureza distinta no Instituto Federal que é a da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esta emerge como tripé de sustentação da instituição. Isso significa que, além do currículo específico dos cursos, é preciso que se oportunize, mediante eventos de natureza científica, tecnológica, cultural, a ampliação de suas ações tanto interna quanto externamente. É preciso, também, que se realizem experiências inovadoras e estratégias diferenciadas. p. 45.

¹³⁴ Campus de Tauá. No Instituto Federal, campus de Tauá, a organização curricular dos cursos é tratada como de fundamental importância. O currículo é montado para possibilitar ao estudante a vivência de experiências significativas que lhe deem condições de refletir sobre problemas da atualidade e, partindo da experiência e dos conhecimentos produzidos e acumulados, agir na sociedade de maneira transformadora e produtiva. Os conteúdos se tornam ferramentas para novas descobertas e questionamentos, que possibilitem ao aluno um sólido e crítico processo de formação. Deseja-se que a profissionalização ganhe uma nova perspectiva, na qual o estudante ultrapasse sua formação tradicional e busque a complementação de seus estudos e práticas nos campos profissional, social e pedagógico. Partindo daquilo que é oferecido ao estudante, no Instituto ou nas parcerias firmadas com outras entidades de caráter público, privado e do terceiro setor, os cursos buscam uma relação forte com o contexto socioeconômico local e regional. p. 43.

Campus de Tianguá. Dentro da organização proposta, a abordagem dos conteúdos está voltada para as necessidades e especificidades da habilitação pretendida. As disciplinas têm carga horária compatível aos conhecimentos nelas contidos. A integração acontece de forma natural, uma vez que a matéria de conhecimento, em qualquer área, é a grande massa da qual se extraem os conteúdos das disciplinas. Dessa forma, não acontece à ruptura da matéria do conhecimento, visto a interligação dos conteúdos distribuídos, por disciplinas, trabalharem com a essência da ciência que os gerou para consubstanciar os conhecimentos tecnológicos e o uso das técnicas. p. 48.

regulamento da sua organização didática.¹³⁵ No que se refere à organização curricular, essa é tratada de forma genérica e não traz clareza dos rumos pedagógicos que a instituição deve seguir, pois ao mesmo tempo em que ela deve estar voltada para a ação educativa com ênfase no trabalho, ciência e tecnologia, ela também deve visar sempre o permanente desenvolvimento de aptidões.¹³⁶ Desse modo, faz-se indispensável a instituição um projeto pedagógico que apresente clareza sobre o pensar e o fazer educativo coerente com a missão institucional, tratando-o com primazia e não a partir de documentos que estão na condição de derivantes, como os da organização acadêmica e o do regulamento da sua organização didática.

Assim, para a construção de um projeto político-pedagógico em que se acordem os princípios e as bases para a educação integral torna-se necessário que a comunidade institucional se convença do valor de implantá-lo e se mobilize para tal fim. Deve-se considerar, sob este contexto, que o IFCE por ser uma instituição tradicionalmente identificada como voltada para a formação técnica na qual muitos de seus integrantes ainda a percebem exclusivamente com esta finalidade, precederia, antes do início dos trabalhos, a realização de seminários, oficinas e debates na esfera estadual. Portanto, encontros com representações dos diversos campi com convidados externos, no intuito de promover formação/reflexões acerca tanto da construção do projeto político pedagógico como da atual política para educação profissional, feito, por exemplo, por meio de estudos da legislação e de artigos referendados oportunizará à comunidade institucional a apropriação de questões conceituais sobre estas temáticas.

Não obstante, após a instrumentalização dessas representações, o trabalho de formação inicial deverá ter continuidade nos diversos *campi* do IFCE¹³⁷, no intuito de a comunidade institucional local também perceber a importância da construção de um projeto pedagógico que delineie a efetivação de uma formação integral. Sob tais condições tanto a gestão como os docentes, servidores administrativos, estudantes e até representações de familiares/comunidade externa, estabelecerão consensos mínimos acerca da função social da escola a partir da ótica da educação

¹³⁵ REGULAMENTO Da Organização Didática do IFCE, 2015. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/stories/menu_superior/Ensino/ROD/ROD_2015_-_03082015.pdf>. Acesso em:

¹³⁶ REGULAMENTO Da Organização Didática do IFCE, 2015. p. 24.

¹³⁷ Através do grupo que participou da formação estadual.

politécnica, o que propicia a maturação exigida e por desdobramento o início da elaboração do documento propriamente dito.

Tradicionalmente um projeto político-pedagógico apresenta como estrutura básica: o marco referencial – constituído pelo marco situacional, marco doutrinal/filosófico e marco operativo – o diagnóstico e programação.

Considerando que não é o foco desta pesquisa o projeto pedagógico institucional, não se irá adentrar por demasiado nesta temática, apenas serão feitas considerações com a finalidade reflexiva acerca de como ressignificações políticas da instituição, através deste, podem contribuir para a consolidação da missão e da visão institucional para os cursos técnicos de ensino médio.

Sob este contexto, embora o marco situacional – ponto de partida para a construção de um projeto político-pedagógico – deva ser fruto de uma construção da coletividade, é possível apontar, a partir da minha vivência institucional como docente e gestora de uma unidade do IFCE, bem como de análises realizadas em documentos institucionais fornecidos pelo site oficial da rede, alguns dados acerca do *modus operandi* organizacional que podem corroborar para a constituição do referido marco, acerca da percepção que a comunidade “ifceana” tem sobre a educação vivenciada/praticada no IFCE. Atualmente, o IFCE apresenta um trabalho acadêmico fragmentado, manifestado por meio da ausência de interação entre as ações das coordenações pedagógicas, coordenações de cursos e coordenações de assuntos estudantis nos diversos campi do IFCE, que traz como desdobramento a necessidade de ressignificações de seus papéis. Esta tendência de fragmentação do conhecimento é marcadamente uma característica da educação brasileira que não comporta a conectividade intersetorial, de modo que o modelo existente no IFCE é reflexo deste *status quo*.

Consubstanciada a fragmentação organizacional é possível constatar também a fragmentação curricular. Foi evidenciado, por meio da última avaliação institucional que em torno de noventa e três por cento dos professores e estudantes percebem que o currículo do IFCE visa à formação do cidadão crítico e participativo e que a prática docente contribui para a consolidação desse currículo, de modo que um pouco mais de oitenta e sete por cento dos e das estudantes afirmam que os currículos e programas do seu curso correspondem as suas expectativas. Em contrapartida, somente cerca de trinta e sete por cento da comunidade institucional (docentes, técnicos administrativos e estudantes) entendem que as atividades de

ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas de maneira articulada na instituição.¹³⁸

Por conseguinte, visando identificar o nível de organicidade curricular no IFCE, realizou-se a análise das matrizes curriculares dos cursos de nível técnico desta instituição.¹³⁹ Como consequência, verifica-se que na organização curricular dos cursos técnicos integrados ofertados nos diversos campi do IFCE ocorre uma clara cisão entre os conhecimentos específicos para o ensino médio e os conhecimentos voltados para a formação profissional. De praxe o que ocorre na estruturação dessas matrizes curriculares é a oferta nos quatro primeiros semestres de componentes curriculares exclusivamente ou predominantemente propedêuticos, havendo somente por volta do quinto semestre a oferta de componentes curriculares destinados para a formação profissional.

Em casos esporádicos é percebida nas matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados do IFCE a oferta em um mesmo semestre de componentes curriculares voltados para a formação para o ensino médio e de componentes curriculares, voltados à formação profissional, todavia sendo dispostos de forma estanque. Nos cursos concomitantes verifica-se uma forte predominância das disciplinas técnicas, mais significativa do que as constatadas nos cursos subsequentes.

No que se refere, especificamente, aos cursos subsequentes é observada uma maior diversidade na estruturação das matrizes, pois há cursos em que é identificada a mescla entre componentes curriculares da formação geral com a da formação específica, muito embora não ocorra a integração curricular. Enquanto isso, em alguns poucos cursos verifica-se uma parcial integração curricular entre os componentes; por outro lado, um campus apresenta uma maior integração entre os componentes curriculares de conhecimento geral e de conhecimentos específicos e uma oferta de componentes curriculares de formação geral no primeiro semestre, mas a integração curricular não ocorre. Ainda foram observados cursos em que são realizadas retomadas de componentes curriculares do ensino médio, na perspectiva aplicada, o que é interessante, pois propicia a ressignificação de um conhecimento

¹³⁸ RELATÓRIO Comissão Própria de Avaliação, IFCE 2014. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/RELATORIO-CPA-2014v1.1_1_1.pdf>. p. 88; 100; 113; 125; 140; 152; 165; 179; 197; 213; 226; 239; 253; 265; 279. Acesso em: 03 maio. 2015.

¹³⁹ CURSOS TÉCNICOS. Disponível em: <<http://acarau.ifce.edu.br/index.php/cursos-ofertados37/2012-06-06-08-02-51/tecnicos>>. Acesso em: 02 maio. 2015.

que num primeiro momento foi visto de forma propedêutica e já num segundo momento será visto de forma aplicada, o que poderiam traduzir belíssimos diálogos entre ciência e tecnologia, muito embora a estrutura da matriz ainda esteja organizada na forma de disciplinas, o que leva a compartimentalização dos saberes.

Por fim, verifica-se que atualmente o nível de organicidade curricular no IFCE é baixo no que diz respeito às aproximações entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, pois as matrizes curriculares dos cursos técnicos de ensino médio estão sendo pensadas disciplinarmente de modo que os conhecimentos não conseguem conversar entre si.

Por conseguinte, ainda na perspectiva de balizamento constitutivo, por aproximações, de um marco situacional para o IFCE, de acordo com o relatório anual da comissão própria de avaliação, cem por cento dos docentes e estudantes consideram que a extensão e a pesquisa são estratégias de aprendizagem, capazes de estimular o autodesenvolvimento do educando e que essas estratégias estão presentes no método de ensino da instituição, em contrapartida cinquenta por cento dos docentes e estudantes afirmam que ainda é baixa a participação do IFCE em atividades de produção científica e tecnológica mediante a publicação de artigos, livros ou participação em eventos científicos. Também foi considerado significativamente baixa a promoção de atividades de extensão e, conseqüentemente, a participação de estudantes do IFCE em atividades de extensão, revelando com isso que, embora elas ocorram, ainda não se fazem de forma sistêmica.

Não obstante, Pacheco¹⁴⁰ defende que as atividades de extensão, monitoria ou iniciação científica podem ser consideradas como estágio, o qual ele considera “um dos mais importantes momentos de integração dos conhecimentos trabalhados na escola a partir da prática”.¹⁴¹

Por ser legalmente facultado às escolas de ensino médio estabelecer ou não o estágio, esse fato propicia a muitos cursos técnicos de nível médio não ofertarem o estágio como componente curricular. No caso específico do IFCE é plausível considerar que há uma fragilidade na condução das práticas profissionais na instituição e por conseqüência nas oportunidades de contextualização curricular por

¹⁴⁰ PACHECO, Eliezer. *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais*, 2012. p. 102-103.

¹⁴¹ PACHECO, 2012, p. 102-103.

meio da prática, o que por desdobramento também fragiliza as relações entre ciência, tecnologia e cultura.

O segundo balizamento dentre os constituintes do marco referencial é o marco filosófico. Por meio dele são estabelecidos os princípios norteadores do ideário institucional, que podem ser referenciados nos resultados do trabalho formativo acerca da construção do projeto-político pedagógico e da educação profissional.

Posteriormente, adentar-se na última etapa do referenciamento – o marco operacional – o qual, em consonância com o marco situacional e com o marco filosófico, indicará as ações da coletividade escolar nas dimensões pedagógica, comunitária e administrativa.

No campo sugestivo, referendado principalmente nos dados fornecidos pela avaliação institucional do IFCE, pela análise das matrizes curriculares, bem como pela missão e visão institucional e mediados pela resolução CNE/CEB n. 06/2012, seriam ações relevantes para a instituição definir no seu marco operacional uma série de ressignificações que possibilitarão, como sugerido no capítulo anterior, de imediato tecer uma práxis educativa por aproximações com o real pedagógico da educação politécnica, no intuito de ofertar a melhor formação possível para aqueles que vivem do trabalho.

2.3.1 Ressignificação do currículo, conteúdos e metodologia de ensino:

De acordo com o artigo sexto da Resolução CNE/CEB n. 06/2012 são princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas.¹⁴²

Adentando nestas proposições duas considerações elementares fazem-se necessárias: a primeira é de que a organização curricular não se refere apenas a matrizes de um curso, mas, também, ao conjunto de ações pedagógicas (conhecimentos, ideias, valores, convicções, símbolos, técnicas) intencionalmente desenvolvidas no transcorrer do processo formativo; e a segunda é que na perspectiva da construção de um currículo politécnico se deve considerar a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, pois o trabalho representa a mediação primeira entre a pessoa e a natureza, elemento central na produção da existência humana. Este também gera conhecimentos, os quais assumem uma dimensão sociocultural por meio da qual são acumulados, ampliados e transformados. Por sua vez, os conceitos rigorosamente sistematizados geram a ciência que, por conseguinte, geram a tecnologia que pode ser concebida como a mediação entre a ciência e a produção.

Conclui-se, pois, que a sobreposição de componentes curriculares consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso, bem como a adição de um ano de estudos profissionais a três anos de ensino médio não é o mesmo que currículo integral.

Desse modo, o currículo integrado necessita, por premissa, organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, de forma que os conceitos sejam apreendidos numa perspectiva de totalidade, perpassando-os pela ação crítico-reflexiva sobre os códigos da cultura, no intuito de que os e as aprendentes possam perceber/compreender as concepções, problemas, crises e potenciais da sociedade na qual estão inseridos, com o objetivo de que esses possam atuar na construção/ressignificação dos saberes e, por fim, da ciência e da tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Para tanto, a efetivação dessa proposta curricular exigirá a organização dos conhecimentos não mais em disciplinas, as quais tratam os conhecimentos de forma

¹⁴² RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 06/2012.

fragmentada, mas numa concepção globalizadora que consiga envolver os conceitos e especificidades de todas os componentes curriculares.

Para esta nova roupagem surgem como possibilidades a instituição optar por uma organização curricular na perspectiva da interdisciplinaridade – a qual consiste em promover a interação entre duas ou mais componentes, o que proporciona uma aprendizagem mais ampla e significativa – como também na perspectiva da transdisciplinaridade – que apresenta uma complexidade maior do que a interdisciplinaridade, pois a cooperação entre os vários conhecimentos disciplinares é tanta, que se torna impossível separá-los, promovendo uma interação global entre as várias ciências. A transdisciplinaridade pode assim ser exemplificada.

Exemplificação 1:

Por exemplo, dever-se-ia iniciar o estudo de um fenômeno químico ensinando os modelos atômicos de Dalton e de Rutherford-Bohr, já superados historicamente, ou ensinando os conceitos contemporâneos que expressam o estágio atingido pelo conhecimento nessa área? De fato, é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência no seu desenvolvimento histórico. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida para o processo pedagógico. Com isso estabelecem-se relações históricas, posto que se evidenciam, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Essa é uma perspectiva da relação entre parte-totalidade numa visão histórica: o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção.

[...] Em se tratando da formação profissional no ensino médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Porém, tanto se pode ir aprendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário. Entretanto, quando se parte dos conceitos gerais tende-se a ficar no abstrato, pois a realidade não se dá a conhecer imediatamente; é preciso analisá-la. Mas tampouco a apresentação aos estudantes de conceitos e teorias produzidos por essa análise (que se apresentam como conteúdos de ensino, muitas vezes nos livros didáticos), terá qualquer significado para os estudantes se não se vincularem a problemas concretos.¹⁴³

Exemplificação 2:

¹⁴³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento base Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015. p. 50-51.

Por exemplo, o conceito de pH foi formulado a partir de um tratamento matemático da teoria ácido-base utilizando-se a função logarítmica. O logaritmo, portanto, antes de ser fundamento para o conceito de pH, é um conceito matemático apropriado com finalidades específicas (seria o que acontece com os cursos sequenciais de sobral?). Além disso o conceito de pH, ao tempo em que é utilizado em técnicas de medida do índice de acidez de soluções, tem um sentido na formação crítica de cidadãos, à medida que sua compreensão possibilita decidir, por exemplo, sobre a pertinência ou não de se ingerir um alimento ácido, ou de se comprar um produto fora da data de validade, dentre outras situações. No caso das ciências sociais, pode-se ensinar história política, por exemplo, por um sequenciamento de fatos ou partindo-se de reflexões sobre o mundo contemporâneo, de suas características produtivas e culturais, chegar ao conhecimento da história sincrônica e diacronicamente.¹⁴⁴

2.3.2 Resignificação da prática profissional:

O artigo vinte e um da Resolução CNE/CEB n. 06/2012 enfatiza que:

A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integra as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio.

§ 1º A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras.¹⁴⁵

Na constituição de um modelo de educação politécnica, torna-se imprescindível propor estratégias que incorporem a pesquisa como princípio educativo à integração curricular, uma vez que, para além do valor legal que essa já possui, ela instiga a curiosidade em relação ao mundo, podendo por vezes ser integrada a ações de extensão.

2.3.3 Resignificação do processo avaliativo, da aprendizagem, da evasão e da reprovação

O artigo trinta e quatro da Resolução CNE/CEB n. 06/2012 destaca que:

A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa,

¹⁴⁴ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*, 2012. p. 122.

¹⁴⁵ RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 06/2012.

com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais.¹⁴⁶

Ainda sob a mesma conjectura – a qual é fortalecida pela própria comunidade “ifceana” ao consensuar unanimemente na última avaliação institucional de que a avaliação da aprendizagem deva ser orientada para que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos e que a sua prática avaliativa em sala de aula observa esse aspecto – a preterida educação requer uma nova concepção sobre o que é avaliar, a qual possibilite ao docente na práxis pedagógica acompanhar o ou a discente na construção do conhecimento, identificando eventuais problemas/dificuldades e contribuindo para que esse/essa supere-os ainda no processo, requerendo também o estabelecimento de procedimentos de como efetivar esse acompanhamento, retomadas e deliberações sobre as respostas acerca da aprendizagem de cada discente.

Ademais, também faz-se necessário requerer ações acerca das questões de evasão e reprovação, as quais podem partir do valor de que a igualdade de condições não devem ocorrer somente para o acesso, mas para que se garantam a permanência e a terminalidade no/do curso e que para tal fim a reestruturação da Diretoria Sistêmica de Assuntos Estudantis e das Coordenações de Assuntos Estudantis nos *campi*, transpondo a sua atual condição de exercício de uma política de assistência ao estudante para uma política de desenvolvimento sociopsicopedagógico do e da estudante, poderia ser extremamente relevante na consolidação da missão e da visão do IFCE.

2.3.4 Resignificação do planejamento

O artigo dezessete da Resolução CNE/CEB n. 06/2012 norteia que:

O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo.¹⁴⁷

¹⁴⁶ RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 06/2012.

¹⁴⁷ RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 06/2012.

Na organização curricular em prol da educação integral, o planejamento tanto numa perspectiva macro como micro torna-se mister. De modo que o desenvolvimento de estratégias de acompanhamento e avaliação da execução do plano de curso, tanto pela pró-reitoria de ensino, como pela direção de ensino nos campi, quanto à definição de tempos e espaços do trabalho docente que contemple horários destinados ao planejamento em equipe dada a exigência da abordagem curricular integrada, devem ser estabelecidos.

2.3.5 Resignificação sobre a formação continuada dos docentes

O artigo quarenta da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 orienta que:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.¹⁴⁸

Ainda de acordo com a avaliação institucional, mais de sessenta e dois por cento dos professores consideram que o IFCE desenvolve práticas que estimulam a formação continuada docente. Contudo, para o fortalecimento das práticas docentes

¹⁴⁸ RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 06/2012.

que corroborem para a consolidação da educação politécnica na instituição demanda, para esta, a oferta de formação didático-pedagógica que instigue aos ensinantes a percepção contínua das relações existentes/possíveis entre as diversas áreas do conhecimento, fortalecendo a visão da unicidade da ciência.

2.3.6 Ressignificação de outros aspectos relevantes para a dimensão pedagógica

É significativo que o marco operatório também contemple ações que ajudem a redefinir como a instituição percebe e age no que diz respeito à disciplina, à relação docente-discente, à preparação para o Enem e outros processos seletivos, avaliação da execução do projeto pedagógico do curso através do diálogo contínuo entre os atores do ensino – gestão, docentes, discentes e técnicos administrativos.

De forma subsequente, também constituem o marco operacional, as dimensões comunitária e administrativa. Considerando que a dimensão administrativa já está bastante consolidada no IFCE, ressaltam-se ações relevantes para serem estabelecidas em ressignificações na dimensão comunitária como por exemplo: os relacionamentos interpessoais na instituição, o relacionamento do IFCE com as famílias dos e das estudantes, o relacionamento do IFCE com a comunidade, a organização estudantil visando a construção dos sujeitos éticos, as atividades esportivas e culturais, a imersão dos e das estudantes em outros idiomas, a orientação vocacional e o relacionamento com os meios de comunicação social.

Frente à toda esta contextualização pode-se apontar que vive-se na história da educação profissional brasileira o momento mais favorável para a efetivação da educação politécnica nas escolas de ensino técnico de nível médio, conjuntura com a qual o PDI do IFCE vem corroborar ao afirmar a pretensão de garantir a formação integral aos que nele ingressam. Entretanto, para que a instituição possa atingir os fins a que se propõe com plenitude encontra como repto a construção de seu projeto pedagógico fundamental para a instituição de uma política de gestão para o ensino técnico de nível médio comprometido com ensino politécnico.

CONCLUSÃO

A recém instalada república vem imbuída de antigos valores, embora passem a se manifestar sob novas roupagens. Desse modo, por exemplo, a segregação social existente desde os primórdios brasileiros começa a ser delineada pela educação, institucionalizando a dualidade educacional. Assim, no Brasil republicano, no âmbito da política do governo federal, quando o acesso à educação passa a ser um direito das classes menos favorecidas, por meio da educação profissional, ela não é estabelecida sob a égide da promoção da igualdade social, mas para o ensinamento de algum ofício para que os desvalidos de sorte tivessem uma ocupação, evitando que caíssem na criminalidade.

O que pode ser verificado ao longo deste trabalho é que a educação profissional, além de nascer com a finalidade assistencialista, padeceu ao longo de todo o período republicano devido à posição marginal que assume, sobretudo pela ausência de um projeto nacional, levando-a a vivenciar avanços e recuos em seus propósitos.

Sob tais circunstâncias, nos primeiros sessenta anos não é dada primazia ao ensino profissional no sistema educacional brasileiro, de modo que, mesmo quando este é regulamentado pelo decreto-lei n. 4.244/1942, é limitado àqueles que cursarem o direito de acesso aos cursos superiores. Também ocorre, nessa faixa temporal, a instituição de um novo sistema de ensino profissional, que buscava a formação mais célere de mão-de-obra qualificada, constituídos por cursos com currículos desprovidos de formação propedêutica e voltados exclusivamente para a formação técnica. Circunstâncias que fortalecem a dualidade no sistema educacional brasileiro e marginalizam a educação profissional no Brasil.

Em paralelo nas décadas de 1970 e de 1980, a proposta de escola única profissionalizante e de educação politécnica passa a ecoar no Brasil, pela primeira vez se cogita a possibilidade da constituição de currículo composto tanto por formação geral como por formação profissional. Também foi possível constatar que as políticas de educação profissional, ao longo do período republicano, apresentaram como foco o capital e não os trabalhadores, tendo como ápice a lei n. 9.394/96 e o decreto n. 2.208/97 que passaram a orientar o ensino profissional no Brasil para a formação das competências e da empregabilidade, trazendo severas

consequências para o ensino técnico articulado ao ensino médio, que vinha sendo ofertado pelos então CEFETs, por considerá-lo de alto custo, além de não atingir os trabalhadores, por dar ênfase na formação propedêutica.

A constatação citada no parágrafo anterior pode ser verificada até mesmo em atos que na aparência tendem a ser percebidos como avanços progressistas para a educação profissional, como foi o caso da revogação do Decreto nº 2.208/97 e da promulgação do decreto nº 5.154/2004, difundido como resposta ao compromisso assumido no período de campanha do então presidente Lula de instituir uma política nacional de formação integral no ensino médio. Esta não despontou como prioridade do Ministério da Educação e acabou sendo coordenada pelo Conselho Nacional de Educação, o qual conservou as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para o Ensino Médio, fato que contribuiu para a manutenção das concepções que orientaram o Decreto n. 2.208/97.

Sob todo este contexto, compreende-se por que somente quase cem anos após a criação da rede federal de educação é que foi estabelecida uma lei para institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Essa institucionalização trouxe como desdobramento a Resolução nº 06 CNE/CEB, que ao constituir novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional, direciona a proposta político-pedagógica das instituições que ofertam o ensino técnico de nível médio para o trabalho como princípio educativo, bem como a integração entre ciência, tecnologia e cultura.

Todavia, a manutenção na referida resolução do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas para a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio acabou por sobrepor o ideal de um modelo único de ensino, fragilizando-o, pois a oferta de cursos com ênfase no desenvolvimento das competências ou com ênfase no desenvolvimento politécnico estariam condicionadas primordialmente ao nível maturacional das comunidades acerca do real significado de cada uma dessas concepções curriculares, consubstanciadas nas visões de mundo e pessoa que essas desejam construir e não em um assentamento legal.

Ultima-se, pois, que, embora as novas diretrizes para a educação profissional apresentem um texto que conduz a uma maior aproximação com a educação politécnica, a falta de concisão acerca de um projeto de educação profissional para a sociedade brasileira e, por consequência, a também inexistência

de um projeto pedagógico no IFCE inviabiliza de imediato a implantação de forma completa da educação politécnica no ensino técnico profissional de ensino médio na rede federal de educação no Ceará. Embora a gestão tenha assinalado tal intenção, compreende-se a existência de um longo caminho entre a intenção e a efetivação desta.

Desse modo, faz-se mister no IFCE, primeiramente, a realização de um consistente trabalho acerca da construção da identidade pedagógica da instituição, que, devido a tantos avanços e recuos nos propósitos da educação profissional ao longo do período republicano, como citado anteriormente, se encontra hoje fragilizada. Entende-se que a estratégia mais adequada para tal fim é a construção do projeto político-pedagógico da instituição por meio do qual possa ser unificada a organização acadêmica do IFCE, trazendo clareza aos rumos pedagógicos que esta deva seguir, como, por exemplo, no que diz respeito à organização curricular; bem como à ressignificação das ações institucionais que possam levar à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a instituição de uma política de práticas profissionais; à superação da visão academicista da pesquisa e da extensão e a uma nova configuração dos papéis da equipe acadêmica.

Em contrapartida é inegável que, em termos de legislação, se vive atualmente – considerando o transcorrer da história da educação profissional pelo período republicano – o momento mais favorável para a efetivação da educação politécnica, sem desprestigiar nessa análise a intenção manifesta pelo IFCE em garantir a formação integral aos que nele ingressam. Por consequência, entende-se que apesar da necessidade da consolidação da identidade pedagógica por meio da construção de um documento, este terá alguns percursos facilitados pelas conquistas legais, tratando, nesse contexto, em tornar real no chão da escola o que já é real na letra da lei.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez editora, 2002.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acessado em: 01 maio. 2015.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1946*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acessado em: 02 maio. 2015.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- _____. *Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- _____. *Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- _____. *Decreto nº 7.566/1909*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- _____. *Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- _____. *Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- _____. *Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- _____. *Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.
- _____. *Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942*. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4244&tipo_norma=DEL&data=19420409&link=s>. Acesso em: 01 maio. 2015.

_____. *Portaria MEC Nº 646/97, de 14 de maio de 1997*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 12. set. 2014.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 01/2005*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2015.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 maio. 2015.

_____. *Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 01 maio. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil, o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CATÁLOGO dos Objetivos, Indicadores e Metas para o Quinquênio 2014-2018, IFCE, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

CIAVATTA, Maria. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan./abr., 2012.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

COLL, César. *A Reforma Curricular Brasileira*. Entrevista realizada em Barcelona, em 02-06-99, pelos professores Jean Lauand e Elian Alabi Lucci. Edição e tradução: Jean Lauand. Disponível em: <<http://hottopos.com/harvard1/coll.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

COSTA, Aurea de Carvalho. *Anônimas odisséias: a dupla destituição do direito à educação e ao trabalho na infância e na vida adulta*. 1. ed. São Paulo: Annablume editora.comunicação, 2005. Google Livros: Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=q180t1gB8BwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 01 set. 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. 2. ed. São Paulo: Unesp. Google Livros. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=PkoNBOf4VgkC&pg=PA203&lpg=PA203&dq=parecer+cfe+76/75&source=bl&ots=6pMDhkdOGd&sig=xk9b1KXovampxcp55afY7PpX4qQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CDwQ6AEwBWoVChMlrenv1--ZyAIVwZKQCh3KPwrM#v=onepage&q=parecer%20cfe%2076%2F75&f=false>>. Acesso em: 01 set. 2015.

DAVINI, Maria Cristina. *Currículo Integrado*. 2009. Disponível em: <http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 3. ed. ASA, 1997.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. v. 14, n. 1, p. 73-78, Janeiro/Junho, 2010.

ESCOLA Técnica Federal do Ceará - Instituto Federal do Ceará. *Da Escola de Aprendizizes e Artífices (1909) até os dias de hoje*. Disponível em: <<http://www.fortalezanobre.com.br/2011/03/escola-tecnica-federal-do-ceara.html>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FIGUEIREDO, Severina Gadelha. A educação profissional e tecnológica nas políticas públicas de educação: análise crítica de seus princípios, finalidades e objetivos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007 / fev. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul/set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira: da colônia ao governo Lula*. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

HENRIQUES, Paulo de Tarso Costa. Projetos pedagógicos de cursos técnicos no Brasil: o futuro pós-aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio de 2012. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.1, p. 85-107, jan./abr. 2013.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. 2003.

Disponível em:

<http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenze_r_1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação Flexível? *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007/ fev. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296, jan./jun. 2006. Acesso em: 26 out. 2014.

LEITE, Maria Ribeiro. SAVI, Rita de Cássia Barros. Ensino de segundo grau profissionalizante. Primeira conferência de educação 1980. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/434.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA FILHO, D. L. (Org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, 27 e 28 de novembro de 1998. Curitiba: SINDOCEFET, 1999a.

LOBO, Vera Carla. A educação profissional como política pública: uma análise do Cefet-Ce na virada dos anos 1990. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

MANACORDA, M, A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MANUAL de Planejamento PDI – IFCE, 2013.

MEC/SEB. *Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: integrar para quê?* Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

MEC/SEMTEC. *PROEP – Programa de Reforma de Educação Profissional: orientação às IFETS para preparação do Plano de Implantação da Reforma*. Brasília: SEMTEC, 1997.

_____. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. Brasília, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *Revista Labor*, v.1, n. 7, 2012.

NETO, Raimundo Leandro. A expansão do ensino técnico industrial da rede federal no Ceará: o caso do IFCE – Campus de Cedro (1986-1999). Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2013.

PACHECO, Eliezer. *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

_____. *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. São Paulo: Moderna, 2012.

PLANO de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação – 2014 a 2018. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/instituicao/doc-institucionais/7-menu/instituicao/2178-pdi-por-campi.html>>. Acesso em: 03 maio. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, setembro, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul/set., 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 maio. 2015.

_____. Pedagogia das competências. Dicionário da Educação Profissional em Saúde, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

REGULAMENTO Da Organização Didática do IFCE, 2015. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/stories/menu_superior/Ensino/ROD/ROD_2015_03082015.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

RELATÓRIO Comissão Própria de Avaliação, IFCE 2014. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/RELATORIO-CPA-2014v1.1_1.pdf>. p. 88; 100; 113; 125; 140; 152; 165; 179; 197; 213; 226; 239; 253; 265; 279. Acesso em: 03 maio. 2015.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. Dicionário da Educação Profissional em Saúde, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. O ensino médio e a omnilateralidade: educação profissional no século XXI. *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 27-49, jan./jun. 2010.

SALTO PARA O FUTURO. Currículo: questões contemporâneas. Ano XVIII - Boletim 22. Outubro de 2008. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/publicacao;jsessionid=BDF4D57AE846AA69B7B8AB06F392B49A>>. Acesso em: 26 out. 2014.

_____. Educação Integral Ano XVIII - Boletim 13. Agosto de 2008. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/publicacao;jsessionid=BDF4D57AE846AA69B7B8AB06F392B49A>>. Acesso em: 26 out. 2014.

_____. Ensino médio integrado à educação profissional. Boletim 07. Mai./jun. 2006. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/publicacao;jsessionid=BDF4D57AE846AA69B7B8AB06F392B49A>>. Acesso em: 26 out. 2014.

SANTOS, Derivaldo. *Os cem anos do Cefet-Ce: compromisso social, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado*. Fortaleza: Associação Brasileira das Editoras Universitárias, 2007.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Coleção educação contemporânea. 11. ed. Capinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Dt19__s9DGkC&pg=PA41&lpg=PA41&dq=Contribui%C3%A7%C3%A3o+a+elabora%C3%A7%C3%A3o+da+nova+LDB;+um+in%C3%ADcio+de+conversa&source=bl&ots=vb1Vqb6Eq0&sig=UazWWJRKYmAoAoF7ZGujWYJh_4Y&hl=pt-BR&sa=X&ei=1h1GVfzYA-nLsAS1w4HQDg&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=Contribui%C3%A7%C3%A3o%20a%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20da%20nova%20LDB%3B%20um%20in%C3%ADcio%20de%20conversa&f=false>. Google Livros. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo. v. 12. n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

_____. O choque da politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, 2002.

TEODORO, Elinilze Guedes. SANTOS, Rosineide Lourinho. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. *Revista de C. Humanas*, v. 11, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno CEDES*, vol. 23, n. 61, Campinas Dez. 2003.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. M. G. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. Coleção Magister. Fortaleza: Demócrito Rocha/ UECE, 2008.

VIEIRA. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.