

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

RODRIGO DA COSTA LIMA

A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS O
DECRETO Nº 5154/2004: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL
DE SANTA CATARINA – CAMPUS ARARANGUÁ

PORTO ALEGRE

2012

RODRIGO DA COSTA LIMA

A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS O
DECRETO Nº 5154/2004: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL
DE SANTA CATARINA – CAMPUS ARARANGUÁ

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilis Lemos de Almeida

PORTO ALEGRE

2012

RODRIGO DA COSTA LIMA

A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS O
DECRETO Nº 5154/2004: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE SANTA
CATARINA – CAMPUS ARARANGUÁ

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do
grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilis Lemos de Almeida

Aprovado em ____ de _____ de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Marilis Lemos de Almeida
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a Clarissa Eckert Baeta Neves
(Membro)

Prof^a. Dr^a Naira Lisboa Franzoi
(Membro)

Prof^a. Dr^a Ruth Lenara Gonçalves Ignácio
(Membro)

Ao meu filho Camilo

AGRADECIMENTOS

O resultado deste trabalho é fruto de um imenso esforço individual que sem a inestimável contribuição, carinho e dedicação de tantas outras pessoas teria sido impossível de realizar.

Agradeço em primeiro lugar à Professora Marilis Lemos de Almeida, que assumiu a orientação deste trabalho há pouco mais de um ano. Sua atenção, empenho, paciência e principalmente decisivas sugestões no campo teórico-metodológico foram fundamentais na construção desta pesquisa.

Agradeço à Professora Clarissa Eckert Baeta Neves, que durante o período em que foi minha orientadora, abriu meus olhos para novos caminhos na investigação dos processos educacionais relacionados à educação profissional de nível médio.

Aos colegas do curso de Mestrado com os quais compartilhei angústias, dúvidas e alegrias.

Aos gestores, professores e alunos do IF-SC, os quais se mostraram solícitos e abertos às perguntas e interrogações que levei a campo, e sem os quais esta pesquisa ficaria extremamente limitada.

Agradeço também a atenção e o apoio desprendido pela Direção da Escola Estadual de Educação Básica de Araranguá, que sempre soube atender minhas solicitações. Em especial agradeço os colegas professores e os alunos da escola, com os quais troquei muitas ideias a respeito do trabalho e com os quais luto cotidianamente pela construção de uma educação pública de qualidade.

Aos amigos e camaradas que contribuíram nesta caminhada.

Aos meus pais, que sempre incentivaram meus estudos e que são os maiores responsáveis pela minha trajetória educacional. À minha irmã e meus sobrinhos que tanto amo. E o agradecimento especial à minha amada Cris, que soube compreender as dificuldades, as angústias e as descobertas, apoiando em todos os momentos o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação consiste em um estudo de caso desenvolvido com o objetivo de investigar as concepções de educação profissional subjacentes às mudanças recentes produzidas em âmbito nacional, estadual e local no processo de educação profissionalizante técnica de nível médio, mais precisamente as desenvolvidas na organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O estudo parte de uma análise histórico-relacional procurando compreender o processo de estruturação da formação profissional, cotejando com as dinâmicas do mundo do trabalho e as disputas políticas em torno de projetos de desenvolvimento socioeconômico. O referencial teórico possibilitou uma aproximação às diferentes concepções de educação profissional, em especial as de qualificação e competências compreendidas de forma relacional às mudanças no trabalho originado no último quartel do século XX e às influências de posições de desenvolvimento local sustentável e social nos projetos de desenvolvimento socioeconômico. Procurou-se compreender as implicações destas transformações nos discursos e produções na esfera local através das falas de gestores, educadores e alunos. Tomou-se como unidade de análise o Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Araranguá, cuja aproximação metodológica realizou-se a partir da pesquisa qualitativa, com a utilização de técnicas de coleta de dados como a entrevista semiestruturada, a observação e a análise documental. A análise de conteúdo foi o recurso utilizado para a compreensão dos dados. No estudo verificou-se que é possível afirmar mudanças no processo de reorganização da educação profissional no país, principalmente na interiorização e ampliação das unidades federais, assim como na incorporação de objetivos como a inclusão social, o desenvolvimento social e local, da inserção da pesquisa e da extensão como pilares da formação profissional. Ao mesmo tempo permanece uma concepção de formação por competências voltada para a formação de recursos humanos, em uma noção de formação orientada para resultados marcadamente influenciada por visões empresariais. A investigação também aponta que as implementações das políticas públicas de formação não são lineares, pois sofrem modificações importantes através das interpretações dos diferentes atores, principalmente na esfera local, sobre os objetivos e propostas de educação profissional técnica de nível médio.

Palavras-chave: Educação profissional técnica de nível médio. Mundo do Trabalho. Desenvolvimento socioeconômico. Formação profissional.

ABSTRACT

This dissertation consists of a case study developed with the aim of investigating the underlying concepts of professional education to the recent changes occurred at national, state and local levels in the process of technical professional education at middle level, more precisely those developed within the organization of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia). The starting point of the study is the historic-related analysis, seeking the understanding of the building up process of professional graduation, in comparison with the dynamics of the work universe and their political disputes around the projects of socio-economic development. The theoretical reference enabled a closer view of the different concepts of professional education especially those of qualification and competence, undertaken as related to the changes in work since the last quarter of the XX century and the various influences of local sustainable and social development in projects of socio-economic development. It was sought the understanding of the implications of those transformations in the discourses and production in local level, through the managers, educators and students speeches. The Federal Institute of Santa Catarina (Instituto Federal de Santa Catarina), Araranguá campus was taken as analysis unit. The methodological approach was done from a qualitative research, using technical data gathering as the semi structured interview, the observation and the documentation analysis. The tool used for data understanding was the content analysis. Within the study it was observed that it is possible to assert changes in the process of re-organization of professional education in the country, mainly towards countryside and the extension of federal units, as well as in the incorporation of objectives as the social inclusion, social and local development, insertion of research and extension as pillars for the professional graduation and of trial. At the same time, there remains a concept of graduation via competence focused on the establishment of human resources, within a notion of result oriented graduation, strongly influenced by business view. The investigation also points out that the implementation of public policies for graduation is not linear, since they suffer important changes through the interpretation of different actors, mainly in the local sphere, on the objectives and proposals of technical professional education at middle level.

Key-words: Technical professional education at middle level – The Work Universe – Socio-economic development – Professional graduation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Mapa com a distribuição dos campi do IF-SC no estado de Santa Catarina
..... p. 96
- Figura 2** – Mapa mostrando a localização do Município de Araranguá no estado de Santa Catarina..... p. 100
- Figura 3** – Vista externa (parcial) do Campus do IF-SC de Araranguá p.101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura Curricular do Curso Técnico Concomitante em Eletromecânica.....	
.....	p. 178
Quadro 2 - Estrutura Curricular do Curso Técnico Concomitante em Produção de Moda ...	
.....	p. 178
Quadro 3 – Estrutura Curricular do Curso Técnico Subsequente em Malharia e Confecção	
.....	p. 179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APLs** – Arranjos Produtivos Locais
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEDUP** – Centro de Educação Profissional
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CFE** – Câmara Federal de Educação
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DAM** – Departamento de Administração e Manutenção
- DEPE** – Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão
- EPT** – Educação Profissional e Tecnológica
- E-tec** – Educação Profissional e Tecnológica a Distância
- FIC** – Formação Inicial Continuada
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IFETs** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- IF-SC** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB/EN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MDIC** – Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PAC** – Programa de Aceleração do Crescimento
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPC** – Projeto Pedagógico do Curso
- PPI** – Projeto Pedagógico Institucional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão dos Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

SC – Santa Catarina

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SNIES – Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDN – União Democrática Nacional

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPR – Universidade Federal do Paraná

USAID – *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SUAS RELAÇÕES JUNTO ÀS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E AOS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO	23
2.1 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	24
2.2 SITUANDO O DEBATE SOBRE DESENVOLVIMENTO	39
2.3 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	47
3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	61
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE AGROEXPORTADORA	62
3.2 INDUSTRIALIZAÇÃO E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	66
3.3 A REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	76
4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO CONTEXTO DE SANTA CATARINA E ARARANGUÁ	91
5. OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IF-SC (CAMPUS ARARANGUÁ).....	106
5.1 PREPARANDO PARA O MUNDO DO TRABALHO.....	107
5.2 PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO NA CONSTRUÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	120
5.3 ENTRE A QUALIFICAÇÃO E A COMPETÊNCIA.....	130
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com o Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC.....	163
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com o Chefe do Departamento de Ensino do Campus do IF-SC Araranguá	166
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com o membro do Núcleo Pedagógico do Campus do IF-SC Araranguá	168
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores coordenadores de curso e professores dos cursos técnicos de nível médio do Campus do IF-SC Araranguá	170
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada com o corpo discente de diferentes cursos do Campus do IF-SC Araranguá	173

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista semiestruturada com o Diretor do Campus do IF-SC Araranguá	176
ANEXO A – Grade curricular dos cursos técnicos	178

1. INTRODUÇÃO

O processo recente de expansão da política pública de educação profissional e tecnológica no país apresenta, na reforma da concepção de formação e na criação e interiorização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, algumas de suas principais ações no sentido de ampliação da oferta e de reformulação da educação profissional técnica de nível médio. Os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), surgidos em dezembro de 2008 através da Lei n.º 11.892, substituíram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), estabelecendo um marco no processo de reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica¹, abrangendo suas dimensões curricular, político-pedagógica, financeira e infraestrutural.

Em agosto de 2011, foi anunciada pela Presidente Dilma Rousseff a terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação com a criação de 47 novos campi universitários, quatro universidades federais e 208 novas escolas técnicas a serem construídas em duzentos municípios de todas as regiões do país, tendo como previsão de conclusão o ano de 2014 (MEC/SETEC). Esta foi uma das recentes medidas que reafirmam a importância que a formação profissional técnica de nível médio vem ocupando na construção de políticas educacionais do Governo Federal, em relação ao atual estágio de desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

Esta nova onda de expansão tem como meta elevar a oferta de educação profissional e tecnológica, através da Rede Federal, ao patamar de 600 mil vagas. Segundo as palavras da Presidente,

Estamos criando condições para formar engenheiros, médicos, agrônomos, professores, dentistas e técnicos das mais diversas especializações, em municípios dos mais diferentes tamanhos, em todas as regiões. [...] a Expansão da Rede Federal de Educação vai promover uma grande mudança social em nosso país: a mudança pelo conhecimento. O nosso esforço é para que cada canto do país tenha, por perto, uma faculdade e uma escola técnica ou tecnológica. Jovens do interior, assim como os das capitais, vão ter a oportunidade de se transformar em profissionais qualificados e vão ajudar a desenvolver o país. Se queremos que o nosso país ocupe um lugar de destaque no mundo, se queremos um país justo, um país rico, sem pobreza, se queremos que nossos filhos e netos se desenvolvam, temos de dar um grande salto de qualidade no nosso ensino e na formação de nossos jovens e é isso que estamos fazendo (PLANALTO, 2011).

¹ A Rede Federal de Educação Tecnológica agrupa o conjunto de Instituições Federais de Educação Tecnológica – IFETs – subordinadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) e responsáveis por ofertar *educação profissional* através seus diversos cursos e programas, além do ensino médio. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_rede_federal_educ_prof.htm>. Acesso em: 04 fev. 2011.

Os elementos presentes no discurso da Presidente revelam ao menos duas grandes preocupações em relação ao tipo de educação profissional que se pretende oferecer. A primeira diz respeito à formação de novos profissionais técnicos que atendam as necessidades do processo de desenvolvimento econômico do país. A segunda remete a uma educação profissional que também contribua na resolução de problemas sociais como a redução da pobreza e da injustiça social.

Esta reorganização da educação profissional e técnica acontece em uma conjuntura de maior crescimento econômico em comparação com a década de 1990. Esse período apresentou baixo crescimento e foi marcado pela reestruturação do sistema produtivo e por profundas mudanças no mundo do trabalho, dentre as quais se destacam o aumento do desemprego e a crescente automação que se deram sob a égide da reestruturação da economia brasileira influenciada pela visão neoliberal (MAGALHÃES, 2010). Nos últimos anos, o país passou a crescer em um ritmo mais intenso, o que, em termos macroeconômicos, se expressa nas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). Os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010) e o primeiro ano do governo Dilma (2011) apresentaram a média de 3,8% a.a. de crescimento do PIB.

Neste contexto, o debate sobre desenvolvimento e as medidas necessárias para estimulá-lo reapareceram com força a partir do primeiro mandato de Lula (POCHMANN, 2009). Ações e políticas voltadas para a educação, em seus diferentes níveis, têm dialogado com a visão de desenvolvimento socioeconômico predominante.

As transformações realizadas na educação brasileira nos últimos anos, em especial no ensino profissional técnico de nível médio, expressam possibilidades de formação profissional relacionadas às mudanças que reorganizaram o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que se associam ao projeto político de desenvolvimento socioeconômico. As recentes políticas públicas colocadas em prática no contexto da educação tecnológica e profissional de nível médio podem ser compreendidas, de forma geral, como uma concatenação desta etapa de ensino com as mudanças que vêm ocorrendo no Brasil. É inegável que o ciclo de desenvolvimento capitalista alcançado pelo país acarretou novas configurações na política, na economia, na sociedade, no mundo do trabalho e também na educação.

No que diz respeito à educação, há uma maior preocupação em elevar os níveis de escolaridade da população, assim como o número de trabalhadores qualificados. Esta política tende a continuar e se aprofundar com o crescimento da oferta pública no ensino médio e no ensino superior associado a um aumento do investimento público em educação.

Os indicadores da educação profissional de nível básico revelam algumas mudanças recentes na oferta desta modalidade de ensino no país. A distribuição do número de matrículas na educação profissional básica (ensino fundamental e médio) demonstra que a rede que mais amplia o número de vagas é a federal, que apresentou um aumento nas matrículas de 2010 para 2011 de 14,9%, enquanto as redes municipais, estaduais e particulares cresceram no mesmo período 0,3%, 12,4% e 6,7% respectivamente (MEC/INEP, 2011).

A Rede Federal de Educação Tecnológica viu saltar a oferta de matrículas de 79.800 para 189.988, no período entre os anos 2003 e 2011, um aumento aproximado de 138%. Ainda distante de ser a maior rede de oferta de educação profissional de nível básico no país, a Rede Federal apresentou um leve crescimento na sua participação no total de matrículas entre todas as redes de educação profissional (federal, privada, estadual e municipal) no mesmo período, passando de 13,5% do total da oferta em 2003 para 15,2% em 2011. A rede particular continua acolhendo o maior número de estudantes no ensino profissional, com 46,5% de todas as matrículas, enquanto as redes estadual e municipal aparecem com percentuais de 35,8% e 2,6% das matrículas, respectivamente (MEC/INEP, 2011).

A expansão também tem se materializado através do processo de interiorização da Rede de Educação Profissional e Tecnológica por todo o território nacional. Os indicadores revelam que em janeiro de 2003 havia 140 unidades espalhadas em 118 municípios. Em 2011, o número de unidades saltou para 354 atendendo 322 cidades. Esta ampliação é reflexo do aumento dos investimentos em educação profissional que saltaram de um orçamento de R\$ 1 bilhão em 2003 para R\$ 3,9 bilhões em 2010 (MEC/PDE, 2011).

Um dos estados onde se consolida esta política pública é Santa Catarina, que tem acompanhado as modificações promovidas nacionalmente. O Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), ao substituir o antigo CEFET-SC a partir do ano de 2008, reorganizou suas bases institucionais e pedagógicas ao mesmo tempo em que ampliou o número de unidades e de matrículas nas diferentes modalidades de ensino tecnológico ofertadas. Neste contexto, foi criado o Campus do IF-SC no município de Araranguá, localizado no extremo sul catarinense.

Em conjunto a estas mudanças de caráter quantitativo demonstradas acima, coloca-se também a transformação dos parâmetros norteadores da educação profissional e tecnológica no Brasil. A partir da promulgação do Decreto nº 5154/2004 durante o governo Lula, que suprimiu o Decreto nº 2208/1997, editado no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 1998), emergiu outra concepção de educação profissional técnica de nível médio.

Dentre as principais ações tomadas no sentido de reformular os cursos técnicos de nível médio encontra-se a organização por eixos tecnológicos e não por áreas profissionais, conforme consta no Parecer nº 11, emitido pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2008, apontando para uma concepção de formação profissional voltada para o conhecimento e para a inovação tecnológica.

Esta concepção implicou, ao menos no campo das diretrizes normativas, um leque de transformações curriculares, organizacionais e estruturais na condução do processo de formação profissional. Esta passou a orientar-se para a articulação entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, aprofundando uma formação por competências e habilidades, visando, segundo os documentos norteadores da educação profissional de nível médio produzidos nacionalmente após o Decreto nº 5154/2004, a formação de um cidadão-trabalhador voltado para a produção de conhecimentos e não para postos de trabalho, além de incluir a possibilidade de integração entre o ensino profissional técnico e o ensino médio. As palavras do atual Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) contribuem para elucidar alguns dos pilares desta inovação:

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (PACHECO, 2010, p. 15).

A atual configuração da educação profissional técnica de nível médio vem sendo analisada por diferentes autores após a emergência do Decreto nº 5154/2004. Surgem neste debate visões divergentes em relação ao processo de transformações vivenciadas nesta etapa de ensino, as quais podem ser sistematizadas em quatro perspectivas que procuram situá-la em sua concepção e institucionalização e quanto ao grau de ruptura em relação às concepções presentes no Decreto 2208/1997, que a antecedeu.

Para Pacheco² (2010), em uma perspectiva de ruptura, o conjunto de políticas adotadas após 2004, em suas bases legais e institucionais, pode ser considerado como um processo revolucionário que sustenta uma concepção de educação totalmente distinta da formulação de educação profissional projetada e desenvolvida sob as bases do Decreto nº 2208/1997. Em sua análise, a organização da rede federal tecnológica já conta em suas bases com os princípios de

² Eliezer Pacheco é o atual Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

uma educação voltada para a formação de sujeitos históricos capazes de inserção no mundo do trabalho, com protagonismo nas mudanças sociais e na superação do que ele denomina barbárie neoliberal (PACHECO, 2010).

Seguindo uma visão de continuidade, Cordão³ (2011) entende que as mudanças nas formulações referentes à Educação Profissional e Tecnológica, dentre as quais se inclui a formação de nível médio, estão de acordo com as demandas socioprofissionais exigidas pelo processo de reorganização do trabalho. No seu entendimento, a legislação e as instituições que organizam esta modalidade de ensino apontam para um planejamento curricular pautado pelo desenvolvimento de competências ou saberes profissionais que preparam um cidadão-trabalhador capaz de desenvolver em seu processo de aprendizado a criatividade, a autonomia, a ética, a responsabilidade social e ambiental e a efetividade (CORDÃO, 2011).

Em outra perspectiva, que destaca elementos de transição e continuidade entre as políticas, Frigotto⁴, Ciavatta⁵ e Ramos⁶ (2005) definem as mudanças ocorridas após o Decreto nº 5154/2004 como um processo conturbado. Por um lado elas superaram a visão neoliberal e neoconservadora de formação profissional presente no Decreto nº 2208/1997 que, segundo os autores, aumentava as desigualdades e reforçava a dualidade estrutural. Mas por outro lado, mantiveram alguns princípios e práticas da política anterior, como a visão de ensino médio profissional e técnico enquanto medida compensatória e compreendendo a profissionalização como processo específico e independente da educação geral (RAMOS; CIAVATTA, 2011).

Segundo esta visão, a emergência do Decreto de 2004 com a perspectiva de outra trajetória formativa nos cursos técnicos de nível médio, que aprofunda a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, pode consistir em uma transição entre um ensino tecnicista e pragmático para um ensino unitário, omnilateral e politécnico, o que dependerá das disputas políticas entre diferentes concepções de educação no seio da sociedade (RAMOS; CIAVATTA, 2011).

Finalmente, apresenta-se uma visão crítica ao processo de reorganização da educação profissional e tecnológica no país. Segundo Kuenzer⁷ (2011), todo processo de inclusão no

³ Francisco Aparecido Cordão é membro do Conselho Nacional de Educação e relator das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Médio.

⁴ Gaudêncio Frigotto é Doutor em Educação e Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

⁵ Maria Ciavatta é Doutora em Ciências Humanas (Educação) e Professora Titular em Trabalho e Educação associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁶ Marise Ramos é Doutora em Ciências Humanas (Educação) e Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

⁷ Acácia Zeneida Kuenzer é Doutora em Educação. Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e uma das principais críticas das políticas de educação profissional formuladas pelo Governo Federal.

modo de produção capitalista é subordinado. Desta forma, o mercado cumpre um papel de exclusão da força de trabalho em postos reestruturados para posteriormente incluí-la, de forma precarizada, em outras áreas da cadeia produtiva. Segundo a autora, o ensino profissional é organizado através de um sistema educacional que visa a inclusão, porém ao proporcionar um ensino de baixa qualidade, acaba por converter-se em excludente.

Esta desqualificação organiza-se em torno do que Kuenzer (2011) denomina de arranjos flexíveis de competências diferenciadas, que consiste na organização curricular a partir do princípio da flexibilização da formação dos trabalhadores que devem apresentar competências anteriormente projetadas, sendo elas cognitivas, práticas ou comportamentais e competências de aprendizado das formas de submissão às inovações, o que para ela supõe subjetividades disciplinadas que convivem com a dinamicidade, a instabilidade e fluidez impostas pelo mercado (KUENZER, 2011).

Partindo da contextualização do período histórico que atravessa a educação profissional e tecnológica de nível médio, dos debates teóricos em torno da compreensão de que papel as mudanças originadas a partir do Decreto nº 5154/2004 cumprem e da concepção de educação profissional técnica de nível médio que norteia estas mudanças, colocam-se os problemas que orientam esta pesquisa em relação às políticas públicas federais organizadas em torno da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio, cujos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a maior expressão.

Em primeiro lugar, partindo das mudanças ocorridas nacionalmente nas políticas públicas de educação profissional e tecnológica de nível médio, no contexto dos governos Lula e Dilma, indaga-se: quais as concepções de educação profissional e tecnológica que predominam na organização da política pública? A que noções de educação profissional ela se vincula? De que modo a educação profissional relaciona-se às dinâmicas de transformações recentes no mundo do trabalho e ao projeto político de desenvolvimento socioeconômico encampado pelo Governo Federal? Como estas políticas nacionais são interpretadas e articuladas pelos diferentes atores (diretores, professores e estudantes) nas esferas estadual e local em sua realização no Instituto Federal de Santa Catarina?

Em segundo lugar, no sentido de situar histórica e socialmente o objeto desta investigação, questiona-se: Como esta política pública educacional se diferencia da política que a antecedeu e como estas diferenças se expressam em termos de concepções sobre educação profissional, mundo do trabalho e desenvolvimento socioeconômico? Considerando que a política, embora definida no âmbito federal, constitua-se enquanto resultado das ações e interações entre os atores na esfera estadual e local, como se desenvolve o processo de

educação profissional e tecnológica de nível médio implementado no IF-SC, particularmente no Campus de Araranguá?

O caminho a se percorrer teoricamente no sentido de dar conta destes questionamentos centra-se na análise do processo de educação profissional, em sua organização curricular e pedagógica vinculada a questões referentes às concepções e conformações da organização socioeconômica, política e ideológica do período estudado. Procurando fugir de uma tradição althusseriana de compreender a escola e a formação como espaços de reprodução totalmente determinados pelas demandas e ditames das forças produtivas (ALTHUSSER, 1985), a abordagem teórica a qual este trabalho se associa aproxima-se à concepção presente em Apple (1982), que procura entender a organização de processos educacionais em suas ligações com as estruturas econômicas e sociais mais amplas, entendendo o campo cultural, onde se situa o processo de educação profissional, enquanto espaço de produção de conhecimento que possui dinâmicas próprias, não podendo ser investigado como um simples reflexo de determinações econômicas, tendo em vista que os atores envolvidos na realização da política interpretam e agem sob o mesmo. A análise relacional-histórica que se propõe leva em consideração as relações de conflitos sociais desenvolvidos historicamente no sentido de tornar válidos tipos ou formas de conhecimento e implica considerar a política como resultado das relações estabelecidas entre atores institucionais (Estado; Instituto Federal) e atores individuais (gestores educacionais; docentes; alunos), entre os quais circulam concepções, interesses e práticas que se integram, se distanciam, modificando continuamente a formação profissional.

Neste sentido, as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar através de professores e estudantes podem ajudar a esclarecer as aproximações e divergências existentes entre a vida escolar e as estruturas econômicas, políticas, sociais e ideológicas (APPLE, 1982) nas quais o processo de educação profissional desenvolvido nos Institutos Federais está inserido.

O objetivo geral deste trabalho é interpretar as mudanças recentes produzidas em âmbito nacional, estadual e local no processo de educação profissional técnica de nível médio, mais precisamente as desenvolvidas na organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Seguem como objetivos específicos: a) compreender quais as concepções que norteiam atualmente a formação profissional e tecnológica de nível médio no país; b) interpretar as interconexões entre a formação profissional técnica de nível médio e as transformações do mundo do trabalho; c) identificar as relações entre formação profissional e o projeto predominante de desenvolvimento socioeconômico; d) situar histórica e socialmente a política nacional de formação profissional técnica de nível médio, procurando analisar as diferenças existentes em relação às políticas que a antecederam; e) compreender como a

política nacional de formação profissional se efetiva em relação às características do mundo do trabalho e dos processos de desenvolvimento socioeconômico na esfera estadual e local; f) verificar como se desenvolve o processo de formação profissional técnica de nível médio através da organização curricular, política e pedagógica no Instituto Federal de Santa Catarina, em particular no Campus de Araranguá/SC; g) analisar como os atores (diretores, professores e estudantes) envolvidos diretamente na construção da educação profissional técnica de nível médio, no Campus do IF-SC de Araranguá têm interpretado, operacionalizado e estabelecido mediações diante da concepção de formação decorrente do Decreto nº 5.154/2004.

Duas são as hipóteses centrais que conduzem o desenvolvimento desta pesquisa: a) o processo de consolidação de uma concepção e de uma institucionalidade na organização da formação profissional técnica de nível médio no país estabelece conexões e relações diretas com o cenário do mundo do trabalho, assim como está associada com os projetos de desenvolvimento socioeconômico em curso, contudo sua realização depende da resolução de conflitos entre diferentes concepções educacionais e da ação dos diferentes atores envolvidos, uma vez que ao ser desenvolvida, a política pode responder a demandas e concepções de trabalho, de desenvolvimento e de educação produzidas no espaço local, que nem sempre convergem com as políticas pensadas nacionalmente; b) a política de formação profissional técnica de nível médio baseada no modelo de competência, dependendo da concepção de competência adotada, de habilidades para o exercício da profissão ou de formação integral dos sujeitos, pode manter e reforçar a formação profissional orientada pelo mercado de trabalho ou gerar rupturas quando se dá associada a projetos de desenvolvimento socioeconômico de caráter inclusivo e orientados para a formação cidadã e para formas alternativas de inserção profissional.

Levando-se em conta os objetivos e as hipóteses, apresentam-se as dimensões de análise desta investigação: a) as concepções de formação profissional técnica de nível médio que vigora atualmente (um currículo direcionado para a qualificação para postos de trabalho ou para o desenvolvimento de competências e habilidades e centrado na construção de conhecimentos); b) o cenário de mudanças no mundo do trabalho e suas relações com a formação profissional (modelos mais centrados em uma organização taylorista do trabalho ou pós-taylorista); c) os projetos de desenvolvimento socioeconômico em debate no país (mais orientados para o desenvolvimento econômico e/ou para o desenvolvimento social, local e sustentável); d) as interpretações dos atores envolvidos na construção da política pública nas esferas nacional, regional e local.

A unidade de análise desta investigação está delimitada aos cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio (concomitante e subsequente) ofertados pelo Instituto Federal de Santa Catarina, no Campus de Araranguá, no período entre 2010 e 2011.

Em termos metodológicos, esta pesquisa situa-se no campo qualitativo. Desenvolvendo-se a partir de um estudo de caso sobre a implementação de uma política pública de formação profissional em uma realidade específica. As técnicas de coleta de dados dividem-se em três diferentes formas de aproximação do empírico. A escolha do método do estudo de caso é convergente com a abordagem relacional-histórica adotada uma vez que permite conjugar no exame da formação profissional dimensões macroestruturais (arranjos históricos da política de formação profissional, políticas de desenvolvimento, transformações no mundo do trabalho) com dimensões micro (concepções e objetivos de gestores, docentes e alunos).

A primeira técnica consiste na análise documental de legislações, pareceres, acordos, indicadores, planos de desenvolvimento e planos pedagógicos institucionais, projetos pedagógicos de cursos e materiais de divulgação de atividades disponibilizados no Campus do IF-SC de Araranguá, que expressam as diretrizes da política no âmbito federal, estadual e local. A segunda técnica utilizada foi a realização de entrevistas semiestruturadas organizadas tematicamente em torno de cinco eixos: (a) perfil do entrevistado; (b) visão geral sobre o Instituto e a educação profissional; (c) relação com o mundo do trabalho; (d) projetos de desenvolvimento socioeconômico; e (e) formação profissional técnica de nível médio. No âmbito regional, foi entrevistado o Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC; no Campus do IF-SC em Araranguá, foram entrevistados o Diretor (gestão 2008-2011), o Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, um representante do Núcleo Pedagógico, os três professores coordenadores dos cursos técnicos de nível médio ofertados na unidade e vinte alunos matriculados no último semestre dos cursos Técnico em Eletromecânica; Produção de Moda; e Têxtil em Malharia e Confecção, nos turnos vespertino e noturno. Todas as entrevistas foram realizadas entre maio e dezembro de 2011. A terceira técnica foi a observação utilizada para acompanhar uma reunião do Colegiado do Campus.

Para a análise dos dados recolhidos na pesquisa através das técnicas de entrevista, análise documental e observação, recorreu-se à análise de conteúdo, partindo de um processo de definição das categorias através da revisão bibliográfica concomitante à leitura dos documentos e entrevistas coletadas no campo a partir das quais se estruturou um modelo de análise que procurou associar e integrar as categorias teóricas às dimensões de análise e aos indicadores empíricos da pesquisa.

Essa dissertação está estruturada em quatro capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, são apresentadas interpretações sobre as mudanças no mundo do trabalho e suas configurações na realidade brasileira; os debates em torno do desenvolvimento socioeconômico e as perspectivas em pauta no cenário nacional; bem como a apresentação das diferentes concepções de educação profissional que se colocam no debate acerca da estruturação das políticas públicas federais de educação profissional e tecnológica.

O segundo capítulo volta-se para um resgate histórico da organização da educação profissional técnica de nível médio no país. O capítulo é dividido em três seções. Na primeira debate-se a profissionalização no contexto da colônia e do Império e analisa-se os primórdios da República e o incipiente processo de industrialização. Esta seção é desenvolvida a partir do modelo de desenvolvimento sustentado em uma economia agroexportadora. A segunda seção apresenta o período de mudança na organização econômica brasileira a partir da política de substituição de importações e suas conexões com a formação profissional. E a profissionalização compulsória proposta em um cenário de crescimento econômico e de restrição de direitos no período da Ditadura Militar. A terceira seção gira em torno dos conflitos que emergem sobre os rumos da educação profissional após a redemocratização em uma conjuntura de baixo crescimento econômico, de inserção do país no processo de reestruturação produtiva e de condução política neoliberal; e finalmente apresenta-se o debate entre os Decretos que organizam o ensino profissional de nível médio após a promulgação da LDB de 1996, apresentando as características gerais do Decreto nº 2208/1997 e do Decreto nº 5154/2004, suas permanências e rupturas.

O terceiro capítulo destina-se à contextualização histórica do ensino profissional e técnico de nível médio ofertado pela Rede Federal de Educação Tecnológica em Santa Catarina, particularmente no município de Araranguá, procurando estabelecer as relações entre formação profissional, desenvolvimento socioeconômico e as mudanças no mundo do trabalho no cenário estadual e local.

O quarto capítulo dedica-se à análise empírica da institucionalização da nova política, no contexto do IF-SC, Campus Araranguá, partindo da análise documental e das falas dos diferentes atores para a compreensão das principais mudanças originadas da nova política de educação profissional, assim como das formas com que a mesma vem sendo interpretada e operacionalizada no currículo e nas práticas desenvolvidas na instituição e em suas interconexões, no espaço regional e local, com o mundo do trabalho e com o desenvolvimento socioeconômico.

2. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SUAS RELAÇÕES JUNTO ÀS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E AOS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

O presente capítulo propõe uma análise sobre as concepções teóricas que influenciam as políticas públicas de formação profissional técnica de nível médio. Aqui são pensadas em relação às transformações do mundo do trabalho e aos projetos de desenvolvimento socioeconômico que se apresentam na agenda de debates sobre os rumos do país.

Este capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira, analisam-se as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho no cenário mundial após a crise econômica dos anos 1970, situando o debate teórico em torno da reestruturação produtiva do sistema capitalista. Nesta seção, interpretam-se os cenários da produção e do trabalho contemporâneos e caracteriza-se o mundo do trabalho a partir das tensões entre distintas abordagens teóricas produzidas no seio das Ciências Sociais. Ao final da primeira seção constrói-se uma análise dos rumos que este processo de transformação apresenta na realidade brasileira, tomando como referência estudos e dados que abordam as últimas duas décadas do século XX e a primeira década do século XXI.

A segunda seção desenvolve-se em torno do debate contemporâneo de projetos e possibilidades de desenvolvimento socioeconômico. Apresentam-se as disputas políticas de concepção de sociedade compreendidas como fundamentadoras dos debates em torno da formação profissional almejada em determinado período histórico. Desta forma, estabelece-se uma aproximação das relações entre as visões sobre desenvolvimento e os rumos da educação profissional e tecnológica. Por fim, a análise procura identificar os diferentes projetos de desenvolvimento, expressos em diferentes categorias no sentido de compreender as aproximações de determinados conceitos de desenvolvimento com as atuais concepções de educação profissional tecnológica de nível médio desenvolvidas nacionalmente, que revelam entre seus principais objetivos o fomento do desenvolvimento socioeconômico.

Na última seção expõem-se as principais correntes teóricas que sustentam distintas abordagens e concepções de educação profissional, apresentando as diferentes categorizações sobre qualificação e competência profissional. Desenvolvendo uma construção a respeito da profissionalização no sistema escolar, tomando os conceitos de qualificação e de competências profissionais, assim como suas relações com as formas de organização da produção na sociedade capitalista.

2.1 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

A formação de trabalhadores para uma atividade laboral, um ofício ou uma profissão situa-se na interface entre o campo da educação e do trabalho. De um lado, trata-se de formar pessoas, consistindo em um processo educativo. De outro, implica fornecer saberes e desenvolver capacidades que lhes possibilite inserir-se produtivamente na sociedade, desfrutando de condições de busca por formas mais virtuosas de inserção. Assim a formação profissional, se não pode reduzir-se a atender demandas particulares de segmentos empresarias, tampouco pode virar as costas para a realidade do mundo do trabalho.

Ao longo da história, é possível observar as formas como se estabeleceram as relações entre os diferentes modelos de organização social, as características específicas de cada modo de produção e os sistemas de formação profissional.

Do modelo de castas, do exercício petrificado de uma especialização do trabalho; passando pela maior possibilidade de variação profissional, presente nas corporações de ofício (MARX, 2010); até o padrão atual de formação profissional flexível, constituíram-se formas de preparação que expressam os padrões de organização produtiva e do trabalho, os estágios de desenvolvimento socioeconômico e os graus de organização e mobilização de diferentes setores e classes na organização da sociedade.

Justifica-se a tentativa de aproximação entre as consequências atuais do processo de reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho em suas relações com a educação profissional, partindo da perspectiva que,

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MESZÁROS, 2007, p. 206).

A compreensão e caracterização das possibilidades de educação profissional e tecnológica de nível médio em curso atualmente no Brasil, em sua operacionalização através de políticas públicas federais, passa pela tentativa de: a) uma definição e caracterização das transformações no mundo do trabalho, b) situando-as conceitualmente a partir de algumas interpretações sociológicas em torno das transformações na sociedade capitalista contemporânea, c) e através das interpretações sobre os efeitos destas mudanças no cenário do mundo do trabalho no Brasil.

Há uma intensa produção no campo das Ciências Sociais em torno da formulação de interpretações teóricas acerca das configurações que se desenvolveram no bojo da crise na sociedade capitalista em sua dimensão global. Ainda que incorrendo em algum grau de simplificação, por questões explicativas resumem-se as abordagens de diferentes autores (TOURAINÉ, 1994; CASTELLS, 2006; GORZ, 1987; RIFKIN, 1996; HABERMAS, 1980; MESZÁROS, 2009; HARVEY, 1994; COSTA, 2008, SENNETT, 2005; IASI, 2009) sobre as mudanças no sistema capitalista, em especial em suas formas de organização produtiva e em seus reflexos no perfil dos trabalhadores.

De cada uma das perspectivas, decorrem visões particulares/específicas acerca das novas formas de organização produtiva; da implementação de novas técnicas e tecnologias no sistema produtivo; das características da divisão social do trabalho; da centralidade do trabalho ou seu fim; das características que devem ser apresentadas pelos trabalhadores e em suas possibilidades de inserção ao mundo do trabalho. Interpretações que por sua vez estão na origem e fundamentam diferentes perspectivas e concepções de educação profissional e tecnológica dos trabalhadores e que se revelam em tensões e conflitos na implementação e na interpretação dos próprios atores que desenvolvem e organizam a educação profissional em diferentes níveis.

As abordagens teóricas, apesar de suas divergências, partilham o reconhecimento de que o capitalismo contemporâneo passa por um período de crise que se expressa, entre outros elementos, nas transformações presentes no sistema produtivo. A investigação procura explorar as divergências surgidas nas interpretações do significado da crise em termos de continuidade da organização do trabalho na sociedade capitalista, em especial nos debates em relação aos rumos da industrialização e da centralidade do trabalho.

As caracterizações da sociedade capitalista contemporânea têm em comum tomar por ponto de partida a crise originada ao final da Era de Ouro, assim definido por Hobsbawn (1995) o período pós-guerra com duração entre 1947 e 1973. O cenário crítico que se origina após estas décadas pode ser dimensionado da seguinte forma:

O que tornava os problemas econômicos das Décadas de Crise extraordinariamente perturbadores, e socialmente subversivos, era que as flutuações conjecturais coincidiam com convulsões estruturais. A economia mundial que enfrentava os problemas das décadas de 1970 e 1980 não era mais a da Era de Ouro, embora fosse, como vimos, o produto previsível daquela era. Seu sistema de produção fora transformado pela revolução tecnológica, globalizado ou “transnacionalizado” em uma extensão extraordinária e com consequências impressionantes (HOBSBAWN, 1995, p. 402).

As consequências da crise que se fizeram sentir em todas as partes do mundo apresentaram como uma de suas maiores expressões as transformações no mundo do trabalho. A crise macroeconômica iniciada com os choques do petróleo (1973 e 1979), somada ao crescente processo de automação e adoção de novas formas de organização do trabalho criaram o cenário de uma nova dinâmica industrial e de desemprego estrutural (HOBSBAWN, 1995), o que alterou diretamente o perfil da classe trabalhadora.

A terceira revolução tecnológica, que acompanhou esse amplo leque de transformações, apresentou a utilização de novas ferramentas como a informática, a microeletrônica, a robótica, a engenharia genética e a internet no processo de reestruturação produtiva, que teve por base a inserção de uma série de inovações tecnológicas e organizacionais no setor produtivo (COSTA, 2008).

Neste contexto emerge uma corrente de interpretações sociológicas que sustentam que as mudanças ocorridas mundialmente após a década de 1970 conformariam um redimensionamento da sociedade contemporânea a partir do qual seria impulsionado uma maior participação do setor de serviços junto à crescente influência da informação e da comunicação na organização da sociedade (IASI, 2009). Estas mudanças constituiriam um novo modelo de organização social que representaria a emergência de uma sociedade na qual a produção se basearia na informação e no conhecimento.

Uma das contribuições mais importantes, nesta perspectiva, é a desenvolvida por Alain Touraine (1994) para o qual a indústria, um dos motores do desenvolvimento capitalista nos séculos XVIII, XIX e até os meados do século XX, foi superada por uma nova forma de sociedade, definida como pós-industrial ou programada.

Para Touraine (1994), a sociedade programada, segundo sua categorização, tem como central a produção maciça de bens culturais em detrimento da produção de bens materiais, característica da sociedade industrial, definida por ele como em declínio.

A difusão do conhecimento e das informações superaria a rigidez da industrialização, eliminando uma visão que separa setores considerados produtivos e não produtivos. Áreas como a educação, a saúde e a administração conformariam o que Touraine (1994) denomina por indústria cultural. Estas áreas ganham maior espaço nas sociedades contemporâneas e passam a ser, também, consideradas produtivas. O conflito entre capital e trabalho se deslocaria para uma oposição entre o que o autor denomina de indústria de produção cultural contra a defesa do sujeito pessoal (TOURAINÉ, 1994).

Exemplificando, este conflito é citado no caso dos estudantes franceses que se manifestaram no início dos anos 1990 por reformas educacionais. Estas mobilizações

revelariam as reais preocupações no sentido da formação almejada por aqueles estudantes, além de uma maior participação e resistência dos atores em relação às políticas de educação profissional:

Os estudantes secundários e universitários vivem fortemente a tensão entre um ensino que prepara para um emprego, ou que transmite normas propriamente escolares, e uma educação que se preocupa com a personalidade de cada aluno ou estudante e com a realidade da turma (TOURAINÉ, 1994, p. 259-260).

Seguindo a perspectiva de que as mudanças originadas da crise do sistema capitalista conformaram uma reestruturação social e produtiva, encontra-se o esforço intelectual de Manuel Castells (2006) que, em seu primeiro livro da trilogia sobre a Era da Informação, elabora um amplo painel das transformações em curso em nível global. Conforme o autor,

Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado. Economias por todo o mundo passaram a manter independência global, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade em um sistema de geometria variável. [...] O próprio capitalismo passa por um processo de profunda reestruturação caracterizado por maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; considerável fortalecimento do papel do capital *vis-à-vis* o trabalho, com o declínio concomitante da influência dos movimentos de trabalhadores; individualização e diversificação cada vez maior das relações de trabalho; incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerada, geralmente em condições discriminatórias; intervenção estatal para desregular os mercados de forma seletiva e desfazer o estado de bem-estar social com diferentes intensidades e orientações, dependendo da natureza das forças e instituições políticas de cada sociedade; aumento da concorrência econômica global em um contexto de progressiva diferenciação dos cenários geográficos e culturais para a acumulação e a gestão do capital (CASTELLS, 2006, p. 39-40).

O cenário que se organizaria em escala global, a partir das modificações gestadas pela revolução tecnológica, se caracterizaria por uma nova forma de organização produtiva. Castells (2006) direciona sua explicação sobre a sociedade capitalista a partir de uma análise que valoriza três aspectos fundamentais que permeiam uma nova etapa na história da humanidade definida por ele como Era da Informação.

Para o autor, a organização da produção é informacional, pois se sustenta sobre as possibilidades dos agentes orientarem-se a partir da sua “capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos.” (CASTELLS, 2006, p. 119). Uma economia global, na qual as atividades de produção, circulação e consumo são organizadas em escala mundial, funcionando em rede, e a produtividade e a concorrência se

realizam em interações permanentes de redes empresariais (CASTELLS, 2006), sustentando a configuração de um novo paradigma, que segundo o autor encontra-se,

[...] organizado em torno de novas tecnologias da informação, mais flexíveis e poderosas, possibilita que a própria informação se torne o produto do processo produtivo. Sendo mais preciso: os produtos das novas indústrias de tecnologia da informação são dispositivos de processamento de informações ou o próprio processamento de informações (CASTELLS, 2006, p. 119-120).

As repercussões da sociedade informacional na estruturação da organização do trabalho produziram novas características nas ocupações e nos empregos na economia mundial no século XXI. Alguns aspectos se destacam: o declínio do emprego industrial tradicional; a crescente diversificação do setor de serviços na geração de empregos; aumento da oportunidade de emprego para profissionais especializados e técnicos; e a valorização relativa de profissões com maior exigência de qualificações e especializações que apresentem um nível mais elevado de educação (CASTELLS, 2006).

Outra visão que se orienta na linha de interpretação da crise da sociedade capitalista como geradora de uma nova configuração social é a formulação elaborada por Jürgen Habermas (1980), que conceitua a nova fase vivenciada pelo capitalismo pós-crise de Capitalismo Tardio.

Para o autor, o mundo passou por um agudo processo de concentração econômica com a crescente intervenção do Estado no mercado quando da emergência de um hiato funcional do sistema, o que resultou no fim do capitalismo competitivo, originando um novo período que poderia ser caracterizado através das categorias denominadas capitalismo tardio ou avançado (HABERMAS, 1980).

A forma de organização da sociedade moderna, na visão de Habermas (1983), está associada ao aprofundamento das transformações científico-tecnológicas, analisadas por ele desde o período anterior à crise dos anos 1970, no qual os indícios de modificações importantes no processo produtivo já estariam presentes, o que conduziria necessariamente a outras formas de interpretação sobre o mundo do trabalho:

[...] técnica e ciência tornam-se a principal força produtiva, com o que caem por terra as condições de aplicação da *teoria do valor do trabalho* de Marx. Não é mais sensato querer calcular as verbas de capital, para investimentos em pesquisa e desenvolvimento, a base do valor da força de trabalho não qualificado (simples), se o progresso técnico-científico tornou-se uma fonte independente de mais-valia, face à qual, a única fonte de mais-valia considerada por Marx, a força de trabalho dos produtores imediatos, perde cada vez mais seu peso (HABERMAS, 1983, p. 330-331).

As reflexões de Habermas (1983), no que diz respeito ao papel da produção e da força de trabalho na sociedade capitalista, deslocam o centro do debate da produção para a comunicação, apoiada no desenvolvimento de novas tecnologias e com a diminuição do número de trabalhadores, que constituiriam o conhecimento técnico e científico enquanto espaço de produção de valor independente do setor produtivo.

Interpretações sobre o atual estágio de organização da sociedade capitalista produziram abordagens que afirmaram, por exemplo, o fim dos empregos (RIFKIN, 1996) e o fim da própria classe trabalhadora (GORZ, 1987), considerando as transformações produzidas no mundo capitalista contemporâneo tão profundas que chegariam ao ponto de conformar uma nova orientação das ocupações e uma remodelação da estrutura de classes sociais. Segundo Rifkin (1996), em sua análise sobre o que ele considerou como declínio inevitável dos níveis de emprego e da consequente redução da força global de trabalho, o incremento de novas tecnologias de informação e comunicação nos setores produtivos em escala mundial e a substituição crescente do trabalho humano, através do processo de automação e de reengenharia organizacional, produziram um mundo que caminharia para o fim do trabalho. O que seria definido por ele como um mundo sem trabalhadores, com consequências sociais e políticas avassaladoras, principalmente com o crescimento do desemprego.

Seguindo uma linha de interpretação semelhante, Gorz (1987) apontava para uma sociedade capitalista que se desenvolveria a partir de uma redução inevitável do número de trabalhadores, substituídos pela utilização de novas tecnologias no sistema produtivo. O que configuraria uma nova era na história da humanidade:

Uma época chega a seu término: a época em que o trabalho humano era a fonte de toda riqueza. Há vinte e cinco anos em gestação começou a terceira revolução industrial. Ela promete – ou ameaça, segundo o ponto de vista que se adote – estender-se a domínios (principalmente o ensino, a medicina) que a industrialização ainda não havia tocado até agora. Rompe o laço entre crescimento econômico e crescimento do emprego (GORZ, 1987, p. 161).

Sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho no bojo da terceira revolução tecnológica e do processo de reestruturação produtiva, também emergiram interpretações críticas, inspiradas pelo referencial teórico marxista. Estas correntes teóricas não concordam com o entendimento de que houve um deslocamento do espaço de produção de valor na sociedade moderna, ao considerarem que essa relação ainda reside no setor produtivo, não tendo alterado a substância da forma de organização capitalista. Contudo, as interpretações deste campo de análise sustentam que a reestruturação produtiva ensejou modificações

importantes no que diz respeito a novas formas de gestão, da importância das inovações tecnológicas, em especial da informatização, com a eliminação de empregos e com mudanças no perfil do trabalhador produtivo, que deveria apresentar um caráter mais flexível (IASI, 2009). Uma das principais contribuições neste sentido é a do teórico britânico David Harvey (1994) ao considerar que:

No ocidente, ainda vivemos em uma sociedade em que a produção em função de lucros permanece como o princípio organizador básico da vida econômica. Portanto, precisamos de alguma maneira representar todos os grandes eventos ocorridos desde a primeira grande recessão do pós-guerra, em 1973, maneira que não perca de vista o fato de as regras básicas do modo capitalista de produção continuarem a operar como forças plasmadoras invariantes do desenvolvimento histórico-geográfico (HARVEY, 1994, p. 117).

Ainda que a organização da produção do sistema capitalista não tenha sido rompida, conforme Harvey (1994), suas condições de desenvolvimento sofreram alterações importantes no período da crise. Para o autor, em relação ao mundo do trabalho, houve um agudo processo de reestruturação, sustentado na maior volatilidade do mercado, no aumento da competição com estreitamento da margem de lucros, com reflexos no crescimento do subemprego e do desemprego e na imposição de contratos e relações de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1994).

Este cenário seria conformado por uma transição de um modelo fordista rígido para um sistema de acumulação flexível. Dentre as características que emergem dessa configuração estão o incremento de novas técnicas e novas formas de organização da produção, da inovação de produtos em ritmo acelerado, do aumento da monopolização em alguns setores e da transformação da informação como mercadoria (HARVEY, 1994). Além destes elementos, a acumulação flexível seria marcada pela flexibilidade dos processos e mercados de trabalho e dos produtos e padrões de consumo. Com o aparecimento de setores produtivos novos baseados na intensificação da inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1994). O sistema de produção flexível faria com que o acesso ao conhecimento científico e técnico ganhasse em importância em termos de competitividade capitalista. Conforme Harvey (1994, p. 151)

[...] o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. [...] O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.

A relevância do conhecimento científico e técnico na produção refletiria em um novo perfil de trabalhador e em uma nova dinâmica na organização do trabalho, o que abriria um diálogo em relação às possibilidades de formação profissional e tecnológica. Há uma reorientação no processo de organização do trabalho, assim como nas práticas e nos comportamentos que devem ser desenvolvidos pelos trabalhadores. Segundo Sennett (2005) esta nova orientação se dá sob o patamar do que ele define por capitalismo flexível, que no seu entendimento,

[...] descreve hoje um sistema que é mais que uma variação sobre um velho tema. Enfatiza-se a flexibilidade. Atacam-se as formas rígidas de burocracia e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais (SENNETT, 2005, p. 09).

Para o autor, a moderna organização do trabalho acabou por estruturar um novo sistema de poder e dominação, que se centra entre outros fatores na especialização flexível da produção, que altera sobremaneira as relações de produção, as formas de inserção do trabalhador e o papel que o mesmo deve cumprir na esfera do trabalho.

Conforme Sennett (2005), a especialização flexível responderia às demandas da alta tecnologia, à rapidez e à importância das comunicações, o que faz com que esta forma de produção exija dos trabalhadores tomadas rápidas de decisão e da organização do trabalho em grupo. Uma das principais características da especialização flexível reside na constante e permanente inovação produtiva. As novas configurações do capitalismo criariam não só uma nova estrutura produtiva, como fomentariam outras perspectivas de qualificação e de inserção no mundo do trabalho, que para Sennett (2005) não podem ser consideradas positivas para os trabalhadores:

O sinal mais tangível dessa mudança talvez seja o lema “Não há longo prazo”. No trabalho, a carreira tradicional, que avança passo a passo pelos corredores de uma ou duas instituições, está fenecendo; e também a utilização de um único conjunto de qualificações no decorrer de uma vida de trabalho. Hoje, um jovem americano com pelo menos dois anos de faculdade pode esperar mudar de emprego pelo menos onze vezes no curso do trabalho e trocar sua aptidão básica pelo menos outras três durante os quarenta anos de trabalho (SENNETT, 2005, p. 22).

O processo de transformações no mundo do trabalho também pode ser interpretado como uma crise de acumulação de capital, que em busca da manutenção das taxas de lucro teria desenvolvido novas formas de organizar a produção. Uma visão com base na crise de acumulação capitalista, ou crise estrutural do capital, foi construída por Meszáros (2009), que

a coloca como elemento central na compreensão da organização das sociedades contemporâneas.

Para o autor, há um processo que se desenvolve em um cenário de queda tendencial das taxas de lucro, que entre algumas de suas consequências apresentaria: o aumento nos índices de desemprego e da precarização do trabalho em escala global, o padrão de consumo e produção altamente supérfluos e a destruição, sem precedentes, dos recursos naturais (MESZÁROS, 2009). Estas relações produzidas no sistema capitalista como um todo se refletiriam em um cenário de flexibilidade do trabalho.

A preocupação real das “personificações do capital” é promover a “flexibilidade do trabalho” e lutar de todas as maneiras possíveis contra os “rígidos mercados de trabalho”. Assim um proeminente artigo do *Financial Times* insiste que “tanto no Japão quanto na Europa, as empresas estão intensificando a supressão de postos de trabalho mais rápido do que os rígidos mercados de trabalho podem criá-los”[...] (MESZÁROS, 2007, p. 148).

As implicações das transformações na organização da produção capitalista no mundo do trabalho, em suas diferentes dimensões, podem ser analisadas a partir das transições ocorridas nas últimas décadas em relação às profundas alterações sofridas nos processos de trabalho, nas formas de organização da produção e no perfil do trabalhador.

A terceira revolução tecnológica, produzida no contexto de crise capitalista, sacudiu as bases do taylorismo, forma de organização da produção predominante durante boa parte do século XX, que se constituía sobre as bases de uma divisão temporal e física entre trabalho intelectual e manual, na fragmentação e especialização das tarefas, em um controle altamente disciplinado do processo do trabalho e em uma baixa exigência de qualificação profissional para o desempenho de tarefas bem determinadas (CATTANI, 1997). Segundo Katz (1995), o taylorismo, enquanto organização científica do trabalho, ao padronizar e dividir as tarefas no sistema de produção estabelecia um perfil de trabalhador que deveria desenvolver suas tarefas seguindo três princípios básicos:

[...] deslocar o trabalho das especialidades para torná-las autônomas dos ofícios e permitir assim a realização rápida de atividades; separar a concepção da realização de tarefas formalizando “cientificamente” esta ruptura; concentrar todos os conhecimentos nas mãos da gerência (KATZ, 1995, p. 15).

O modelo taylorista de organização do trabalho apresentou uma série de efeitos na conformação das atribuições e das características da classe trabalhadora. A separação entre concepção e execução remetia os trabalhadores para um exercício de operações físicas na

produção, que rebaixavam as necessidades por maior qualificação e conhecimento. Projetar, planejar, conceber seriam tarefas restritas aos cargos de gerência no interior da produção (BRAVERMAN, 1980). Segundo Braverman (1980), as atividades na produção deveriam ser previstas, pré-concebidas, experimentadas, ordenadas e controladas durante todo o processo. O trabalhador manual deveria executar tarefas bem definidas e simplificadas, o que aprofundava a separação entre o saber e o fazer no processo produtivo.

A partir do processo de reestruturação produtiva e do incremento de novas tecnologias na produção, mudanças neste modelo de organização do trabalho e na composição e perfil dos trabalhadores passaram a ocorrer. Este fenômeno extremamente abrangente fez emergir novas formas de organização da produção sustentadas agora em bases mais flexíveis, que configurariam um amplo leque de modificações no mundo do trabalho. Conforme Antunes, este processo intensificou-se a partir dos anos 1980.

Em uma década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital. Vive-se no mundo da produção, um conjunto de experimentos, mais ou menos intensos, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionários. O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo) [...] (ANTUNES, 2003, p. 23).

A partir de alterações nas relações de trabalho, as exigências em relação à formação profissional sofreram importantes alterações. As tarefas dos trabalhadores dentro das empresas foram reorganizadas, havendo uma expansão do trabalho caracterizado por maior capacidade intelectual e conhecimentos para além das atividades manuais, tanto na produção, quanto no setor de serviços e da informação (ANTUNES, 2003).

A organização da gestão apresentaria um caráter mais horizontal, com a eliminação de uma série de hierarquias, somando-se à maior participação dos trabalhadores no interior das empresas, assim como o incremento do trabalho em grupo nos ambientes de trabalho (BERNARDO, 2009). As mudanças não se limitariam ao interior das empresas, o processo de automação crescente levaria a uma recomposição da estrutura de empregos e a um aumento nos níveis de desemprego, principalmente na periferia do sistema capitalista (COGGIOLA, 1995).

Contudo, concomitantemente ao aumento do desemprego, os índices de assalariamento, em termos absolutos, aumentaram nas últimas décadas (PRIEB, 2005), em um processo que convive com o cenário de maior precarização dos contratos de trabalho, de terceirização, subcontratação e de descentralização produtiva (ANTUNES, 2010).

Em termos de perfil do trabalhador que vem sendo construído contemporaneamente, há uma constante preocupação em superar o modelo do *saber-fazer*, característico do taylorismo, substituindo-o paulatinamente por uma nova configuração identitária dos trabalhadores, que deve englobar uma série muito maior de conhecimentos e competências que lhes garantam uma inserção no mercado de trabalho (BERNARDO, 2009).

Os cenários de mudança no mundo do trabalho oriundos das economias capitalistas centrais a partir da década de 1970 apresentaram-se como um processo irreversível e irresistível para a imensa maioria dos países. A periferia do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que observou com certo atraso histórico as novas configurações produtivas e seus efeitos, sofreu duras consequências na adaptação a este processo, principalmente através de impactos sociais negativos, como o aumento do desemprego e das desigualdades no seio de suas sociedades.

Cada conjuntura nacional conviveu com a reestruturação produtiva adaptando-se a partir das suas características próprias de organização socioeconômica. Na América Latina, os modelos de nacional-desenvolvimentismo, alicerçados em fortes bases industriais, motorizaram por décadas o crescimento econômico das principais economias do continente. O que se alterou substancialmente, nas décadas de 1980 e 1990, quando enfrentaram uma forte crise, refletida em uma conjuntura de desindustrialização, que empurrou amplas massas de trabalhadores para o desemprego e para a informalidade.

O perfil da classe trabalhadora alterou-se devido à precarização dos direitos, ao desemprego, ao enfraquecimento dos sindicatos, às novas formas de contratação, à flexibilidade nas relações de trabalho e à imprevisibilidade no cenário do mundo do trabalho.

No Brasil, a transição de um regime ditatorial para um estado democrático de direito postergou a realização destas transformações. A década de 1980 representou a crise de um modelo de desenvolvimento e organização do trabalho pautado em políticas industrializantes, cujas bases eram as substituições de importações, que nortearam a economia do país desde o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) (CARDOSO, 2008).

Os anos 1990 inauguraram uma nova fase de organização econômica do país, que pode ser exemplificada através da adoção de medidas como a abertura econômica, que facilitou o processo de importações, o que em grande medida sustentou a atualização do maquinário e das tecnologias usadas pelas empresas brasileiras. E também por uma política de incremento das privatizações que teve seu início a partir do Programa Nacional de Desestatização, no governo de Fernando Collor (CARDOSO, 2008).

As mudanças no mundo do trabalho passaram a se acentuar, principalmente a partir daquela década. Processo que teve características bem definidas, mas que ainda está aberto à investigação e à interpretação das configurações de organização do trabalho presentes no país.

Foram de grande monta as transformações ocorridas no capitalismo recente no Brasil, particularmente na década de 1990. Mutações políticas, com o advento do receituário e da pragmática neoliberais, desencadeando uma onda enorme de desregulamentações nas mais distintas esferas sociopolíticas. Houve também transformações no plano da organização sociotécnica do universo produtivo, redesenho da divisão internacional do trabalho, metamorfoses no mundo do trabalho e no espaço da organização sindical, reterritorialização da produção, dentre tantas outras consequências. Esta contextualidade fez com que a configuração recente do nosso capitalismo fosse bastante alterada, de modo que ainda não temos um desenho preciso do que vem se passando (ANTUNES, 2010, p. 13-14).

Vários fenômenos que caracterizam o processo de reestruturação produtiva foram desenvolvidos no país nas últimas décadas. A necessidade de aumento da produtividade reorganizou os setores produtivos, com a consequente redução do número de trabalhadores, a intensificação da jornada de trabalho e a precarização do trabalho, aliadas ao rebaixamento de direitos. Além destes, fatores soma-se o incremento de inovações tecnológicas, fomentadoras da automação industrial de base microeletrônica em diversos setores (ANTUNES, 2010).

As exigências de partes do mercado de trabalho por um novo perfil de trabalhador que possa superar os desafios deste período histórico também passaram a pautar as políticas de emprego e de qualificação profissional desenvolvidas pelo poder público e pelo próprio mercado.

Ainda que essas transformações tenham sido de forte impacto na realidade nacional, não é possível afirmar que a reestruturação produtiva tenha eliminado completamente antigas formas de organização da produção. Se o discurso da organização flexível ganhou uma homogeneidade, principalmente nos meios empresariais, o mesmo não se aplica à realidade da organização da produção e do mundo do trabalho, nos quais se combinam formas antigas e novas de organização do trabalho (BERNARDO, 2009).

Essa convivência entre diferentes formas de organização produtiva, dependendo do setor e do ramo, no amplo leque do universo do trabalho, pode se desenvolver de maneira complementar ou conflituosa, inclusive coexistindo no interior das empresas. Como é possível perceber no texto a seguir.

A flexibilização, desregulamentação, terceirização, as novas formas de gestão da força de trabalho etc. estão presentes em grande intensidade, indicando que se o “fordismo” parece ainda dominante quando se olha o conjunto da estrutura produtiva industrial e de serviços no país, ele também se mescla com novos

processos produtivos, consequência da liofilização organizacional, dos mecanismos da acumulação flexível e das práticas “toyotistas” que foram (parcialmente) assimiladas no setor produtivo brasileiro (ANTUNES, 2010, p. 22-23).

No que tange à relação entre o mundo do trabalho e a formação profissional, também houve consequências. Ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho e a própria dinâmica econômico-social do país exigem uma formação de trabalhadores que atenda a uma multiplicidade de qualificações e níveis mais elevados de escolaridade, permanece a demanda de determinados setores por trabalhadores com menor qualificação (CASTIONI, 2010).

Os problemas relativos às mudanças no mundo do trabalho e as possibilidades de formação profissional não dizem respeito somente ao debate sobre qual modelo de formação deve ser preponderante. Um dos “gargalos” que se impõe na realidade brasileira é a falta de trabalhadores qualificados. O que de certa forma demonstra as graves deficiências educacionais no país, refletidas ao menos no mercado de trabalho formal brasileiro.

Das 1,28 milhão de vagas captadas pelo Sine em 2000, cerca de 700 mil (55%) não foram ocupadas, sendo que, no ano de fechamento da década, em 2009, 1,66 milhão de vagas também não haviam sido preenchidas, ou seja, 61% das 2,74 milhões de vagas captadas. De 2001 a 2006, as vagas preenchidas e as não-preenchidas se equiparavam em torno de 50% do total das vagas captadas, com uma leve predominância das preenchidas; a partir de 2007, presumivelmente insuflada pelos impulsos dinâmicos e pelas expectativas do PAC, a curva das vagas não-preenchidas superou a das preenchidas, denunciando que o crescimento econômico, ainda que moderado, expõe a natureza mais aguda das deficiências do sistema de formação profissional brasileiro (GOMES, 2011, p. 2609).

A falta de força de trabalho qualificada no país, nos diferentes setores econômicos pode ser considerada como um entrave no desenvolvimento socioeconômico. Há uma forte demanda em relação às necessidades por trabalhadores qualificados. Um dos argumentos que fundamentam a expansão da educação profissional tecnológica através de políticas públicas federais recai exatamente na urgência de formar e qualificar para o mundo do trabalho. Segundo o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação,

[...] o quadro atual é de carência de profissionais qualificados como mostra a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “Demanda e perfil dos trabalhadores formais do Brasil em 2007”. A indústria é o setor que concentra a maior demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional. Entretanto dos 1.592 milhão de novos empregos com carteira assinada que serão criados no país, 35,4% devem se concentrar no setor de serviços, seguido da indústria extrativista e da de transformação, com 28% do total. A pesquisa revela ainda, que, somente 18,3% do total das pessoas que procuram por trabalho no Brasil, têm qualificação adequada para imediatamente atender ao perfil dos empregos atualmente abertos (PACHECO, 2010, p. 23-24).

Estas mudanças na composição e exigências do mercado de trabalho ocorrem após as denominadas duas décadas perdidas da economia brasileira (POCHMANN, 2009), já que os anos oitenta e noventa do século passado apresentaram números baixos em termos de crescimento econômico, levando-se em consideração que a evolução do Produto Interno Bruto restringiu-se a médias decenais de 1,55% e 2,54%⁸, respectivamente (IBGE).

A reestruturação produtiva também teve suas consequências na estrutura ocupacional brasileira que se modificou de forma muito significativa.

Com o esgotamento do projeto de industrialização nacional e a introdução de um novo modelo econômico desde 1990, o país não conseguiu voltar a registrar uma fase de crescimento sustentado do PIB, apenas passou a conviver com oscilação no nível de atividade e taxas de expansão da economia próximas do ritmo de variação da população. O resultado foi a estagnação da renda por habitante a partir de 1980. Como não poderia deixar de ser, essa perda de dinamismo do capitalismo nacional repercutiu diretamente sobre a estrutura ocupacional (POCHMANN, 2002, p. 70).

Os diferentes setores da atividade econômica sofreram os reflexos de um período de estagnação econômica, combinada a mudanças estruturais no modelo de organização do trabalho em todo o país. Neste sentido, destacam-se as implicações perceptíveis no setor secundário e terciário. As indústrias de transformação registraram uma queda anual de 1% de empregados, durante todos os anos noventa, o que acarretou uma participação relativamente menor do setor secundário na totalidade da ocupação (POCHMANN, 2002).

Já o setor terciário, referente à área de comércio e serviços, sofreu consequências inversas, pois passou a corresponder no ano de 1999 a mais de 60% do total de ocupação no país, contra 44% existente em 1979 (POCHMANN, 2002).

Na primeira década do século XXI, verifica-se uma mudança importante nas taxas de crescimento econômico brasileiro. Levando-se em consideração a média decenal, chega-se a um percentual de evolução de 3,6%. No período correspondente aos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva, o índice de crescimento apresentou uma média anual de 4,06%, bem acima do verificado em toda a década de 1990 (IBGE/2011).

Esta modificação no cenário econômico brasileiro acarretou uma série de alterações nos perfis de ocupação e de emprego. Houve uma importante redução no nível de desemprego, que no mês de novembro de 2011 chegou ao nível mais baixo da série histórica, (iniciada em 2002), apresentando uma taxa de 5,2%. Entre 2010 e 2011, esse índice não chegou a superar o número de 7,6% de desempregados (IBGE/2011).

⁸ Considera-se a década de 1980 o período que vai de 1981 a 1990. Da mesma forma a década de 1990 é compreendida do período que vai de 1991 a 2000.

Com relação à ocupação na indústria de transformação, sua importância segue reduzida, representando atualmente 17,37% do total dos trabalhadores ocupados. Enquanto as áreas correspondentes ao setor terciário ultrapassaram a faixa de 70% do total das ocupações (IBGE, 2009).

Os últimos anos apresentaram também alguns fenômenos importantes que auxiliam na compreensão de algumas características do mundo do trabalho no Brasil. O número de trabalhadores com carteira assinada aumentou, chegando ao patamar de 59,9% dos empregados. Contudo, ainda que se tenha atingido o significativo número de 41 milhões de brasileiros com carteira assinada, a maioria dos trabalhadores segue em condições de informalidade, equivalendo a 47,7 milhões de pessoas. Estes dados se revelam a partir de uma população economicamente ativa que se encontrava no número de 101,1 milhões de pessoas no ano de 2009 (IPEA, 2009).

Três outros processos em curso são importantes na análise do atual contexto econômico. Em primeiro lugar, a crescente interiorização da criação de emprego formal nas indústrias, o que tem representado uma reterritorialização dos setores produtivos. Em pesquisa realizada entre os anos de 2000 a 2004, comparando a dinâmica de geração de emprego entre as capitais e o interior, Saboia (2006, p. 100) chegou à seguinte constatação:

Excetuando-se 2000, quando houve maior equilíbrio, nos demais a geração de emprego industrial está concentrada no interior. No conjunto dos cinco anos, de cada quatro empregos criados apenas um foi encontrado nas microrregiões das capitais. Em 2001 e 2003, houve redução dos empregos nas capitais e crescimento no interior. Em 2004, quando houve forte criação de empregos, dois terços surgiram no interior.

Em segundo lugar, destaca-se o surgimento crescente de empresas no país. Em 2009 foram criadas 946,7 mil empresas. No ano de 2010, chegou-se ao surpreendente número de 1.370,464 novos empreendimentos (MDIC, 2010). Esta expansão foi facilitada pela promulgação da lei do empreendedor individual nº 128, de dezembro de 2008. Os dados expressam isto. Do total de empresas criadas em 2009, 79.9% não tinham empregados e 18.4% possuíam entre um a nove profissionais assalariados, o que representam empresas de pequeno e médio porte (IBGE, 2009).

Contudo, estes números, que poderiam dar uma impressão ufanista a respeito do papel do empreendedorismo, devem ser observados com cuidado. Não houve uma diminuição do peso dos assalariados no universo dos empregados, ao contrário, estes trabalhadores

correspondiam a 82.2% do total de empregados no ano de 2009, 4.7% a mais que no ano anterior (IBGE, 2009).

O último fenômeno a ressaltar neste amplo universo de transformações diz respeito às possibilidades de inserção alternativa no mundo do trabalho, em especial as possibilidades advindas de uma maior estruturação da Economia Solidária, que já ocupa mais de dois milhões de brasileiros (SIES, 2011). Fruto dos processos de reestruturação produtiva, a organização da economia solidária no Brasil passou a ter um maior reconhecimento, tanto por parte da sociedade quanto do Estado nos últimos anos. Com relação às ações governamentais, destaca-se a criação, em 2003, da Secretaria Nacional de Economia Solidária no interior do Ministério do Trabalho e Emprego.

O amplo leque analítico desenvolvido anteriormente ajuda a conformar uma visão mais nítida de como tem se organizado o mundo do trabalho na realidade brasileira, nos últimos 30 anos. Devido à complexidade do tema, diversos fenômenos e elementos da realidade não foram abordados, mas as categorias e os dados apresentados contribuem de forma decisiva na análise do processo de educação profissional e tecnológica de nível médio em curso no país.

2.2 SITUANDO O DEBATE SOBRE DESENVOLVIMENTO

As mudanças ocorridas no contexto de crise da sociedade capitalista, originada após a década de 1970, apresentaram seus efeitos para além da reestruturação produtiva e da reorganização do mundo do trabalho. O aumento do desemprego, a precarização do trabalho, a redução da proteção social com a retirada ou redução do papel do Estado (BARBOSA, 2007), associadas às políticas de caráter neoliberal, aplicadas amplamente nos últimos trinta anos, contribuíram para uma reconfiguração social, política e econômica, que colocou o debate sobre desenvolvimento em outros parâmetros.

No Brasil, diferentes modelos de desenvolvimento econômico se sucederam ao longo do tempo. Até a década de 1930, predominou uma organização econômica primário-exportadora sustentada na agricultura, em uma sociedade estruturada no campo. A partir de então, no período entre as décadas de 1930 a 1980, dá-se o processo de substituição de importações industriais, com o desenvolvimento de setores como o automobilístico, siderúrgico, infraestrutural, entre outros que se relacionavam à consolidação de uma sociedade mais complexa, urbanizada e com o desenvolvimento de um mercado interno (MAGALHÃES, 2010).

Durante os anos 1990, a visão neoliberal de condução da sociedade, do Estado e da economia passou a ser predominante no país. Redução do papel do Estado na regulação da economia foi um dos reflexos deste período (MAGALHÃES, 2010). A implementação de políticas macroeconômicas de cunho neoliberal acarretou um fraco crescimento econômico nos anos noventa. Adicionalmente a escassez de recursos para as políticas sociais não contribuiu para a redução das desigualdades sociais, acentuando-se os movimentos de precarização do trabalho, desemprego e de permanência de amplos setores da população em situação de pobreza (BARBOSA, 2007).

A partir deste cenário, com o ascenso de Lula à Presidência da República, em 2003, representando setores que estavam alijados do poder, redimensionou-se nacionalmente o debate sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico que deveria conduzir as políticas públicas e a orientação do Estado. A reorganização da formação profissional técnica de nível médio, já iniciada na segunda metade da década de 1990, e suas consequências, através de ações em nível federal, inserem-se neste contexto. Portanto, a compreensão das políticas públicas adotadas na área da educação profissional no período estudado insere-se no debate mais amplo acerca dos projetos de desenvolvimento socioeconômico que tem influenciado a condução das ações governamentais, especificamente na área da educação profissional.

Em primeiro lugar é importante situar que a ideia de desenvolvimento deve ser entendida como uma formulação político-ideológica, elaborada enquanto uma arbitrariedade histórica, que só pode existir sob a condição de criação do seu contrário, que se revela na categoria do não desenvolvimento, definido a partir de várias conceituações ao longo da história (SCHNEIDER, 2011). Esta consideração permite,

[...] afirmar que o desenvolvimento passa a existir à medida que é socialmente construída, e politicamente legitimada, uma classificação ou definição que confere, a uma determinada situação social, realidade prática, região ou país, a condição de desenvolvida. Às demais, ficam resguardadas denominações como subdesenvolvido, em desenvolvimento, desenvolvido e outras gramáticas (SCHNEIDER, 2011, p. 17).

Durante boa parte do século XX, consolidou-se um padrão almejado de desenvolvimento que tinha como modelo aquelas sociedades que haviam alcançado um alto grau de industrialização e dinamização das suas forças produtivas, expressas, em grande parte, no avanço científico - tecnológico. A partir desta definição, as diferentes nações foram classificadas e compreendidas através de escalas que colocavam os países no primeiro, segundo ou terceiro mundo; no centro ou na periferia do sistema, sempre em relação aos

países centrais, entendidos como centros dinâmicos da economia mundial e aos países ditos desenvolvidos.

Em suma, a noção de desenvolvimento esteve quase sempre sustentada no crescimento econômico, que se referenciava nas nações que haviam enriquecido através da industrialização (VEIGA, 2008), cujo estágio alcançado poderia ser medido através do Produto Interno Bruto e pela renda *per capita* e cujo padrão e processo de crescimento eram tomados como referência pelos demais.

A partir dos anos 1970/1980, começaram a consolidar-se visões críticas, tanto acerca dos padrões de desenvolvimento adotados – considerados ambientalmente predatórios -, quanto do próprio conceito de desenvolvimento por ser essencialmente normativo e excessivamente centrado na questão econômica. Segundo Veiga (2008), fortaleceu-se uma abordagem que compreendia o desenvolvimento como um mito, uma ilusão, ou uma manipulação ideológica. Esta tese organiza-se em torno da ideia de que as barreiras colocadas na rígida hierarquia capitalista contemporânea seriam intransponíveis, pois seria impossível que as economias periféricas alcançassem um padrão de desenvolvimento próximo ao alcançado pelas economias centrais. No limite, esta perspectiva nega o desenvolvimento como possibilidade para grande parte dos países.

Nesta perspectiva situa-se Dupas (2007), para o qual a noção de progresso tem se confrontado com um contexto paradoxal que apresenta o crescimento da produtividade convivendo com a exclusão, a concentração de renda, o subdesenvolvimento e graves problemas ambientais que conjuntamente atingem direitos humanos fundamentais.

Desta forma, a agenda sobre desenvolvimento passou a conviver com uma pauta que vai além do objetivo de crescimento econômico, a partir de perspectivas que ainda o consideram como base do desenvolvimento, porém que passaram a dar atenção a processos e fatores que não exclusivamente os de origem econômica (VEIGA, 2008).

A partir de então foram evidenciadas outras abordagens que vêm sendo aprofundadas neste debate. Agregaram-se ao crescimento econômico, preocupações referentes à distribuição da riqueza, “à sustentabilidade, à democracia e à justiça social, as quais vão constituindo o cerne da agenda de questões sobre o ‘novo desenvolvimento’” (SCHNEIDER, 2011).

Esta perspectiva, dentro do marco do desenvolvimento capitalista, fica ainda mais clara nas palavras de Dowbor (2000, p.163).

O crescimento econômico, quando existe, não é suficiente. Nem a área produtiva, nem as redes de infraestruturas e nem os serviços de intermediação funcionarão de maneira adequada se não houver investimento no ser humano, na sua formação, no

seu lazer, na sua informação. Em outros termos a dimensão social do desenvolvimento deixa de ser um “complemento”, uma dimensão humanitária de certa forma externa aos processos econômicos centrais, para se tornar um dos componentes essenciais da transformação social que vivemos.

Um passo neste sentido foi a elaboração, em 1990, pela Organização das Nações Unidas, através do Relatório do Desenvolvimento Humano, do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) como um dos instrumentos de mensuração do desenvolvimento humano e social presente em cada país e região, que contempla indicadores de saúde, educação e renda, ampliando o que se compreende por desenvolvimento.

Um dos teóricos mais influentes no debate sobre desenvolvimento para além do crescimento econômico é o indiano, vencedor do Prêmio Nobel de Economia em 1998, Amartya Sen. O autor propõe uma concepção de desenvolvimento como um fenômeno além dos números e índices referentes ao Produto Interno Bruto, a industrialização e ao progresso tecnológico (SEN, 2000), recuperando a noção de justiça social atrelada ao desenvolvimento.

Neste sentido, ele procura atualizar o paradigma liberal, presente nas formulações de Adam Smith, que, segundo Sen (2000), já apontava que as sociedades deveriam basear as mudanças econômicas e sociais no aumento das liberdades individuais, entre as quais se ressaltam os papéis da educação e da divisão do trabalho no ensejo de um aprendizado e uma especialização que potencializassem a produção.

Sen (2000) sustenta sua tese das liberdades instrumental e substantiva como elementos-chaves do desenvolvimento a partir de cinco eixos que permitam sua instrumentalização. As liberdades políticas, as facilidades econômicas, as oportunidades sociais, as garantias de transparência e a segurança protetora.

O autor as compreende respectivamente, enquanto as oportunidades que as pessoas têm para escolher e fiscalizar seus representantes; as possibilidades dos indivíduos utilizarem recursos econômicos para consumir, produzir e trocar, sendo a redistribuição das rendas adicionais de um país e a disponibilidade de financiamento e o seu acesso fundamentos deste instrumento; as disposições fornecidas pela sociedade em relação à saúde, educação etc.; as necessidades de confiança nas relações sociais; e finalmente a necessidade de garantir uma rede de segurança que proteja a população miserável através de benefícios aos desempregados e renda mínima para os indigentes.

A abordagem sobre desenvolvimento de Sen (2000) centra-se em uma concepção liberal, na qual as liberdades individuais e o livre mercado fomentariam esse novo patamar de progresso. Para ele, a tarefa de garantir esse processo se dilui em uma série de instituições,

dentre as quais se encontram aquelas “ligadas à operação de mercados, a administrações, legislaturas, partidos políticos, organizações não governamentais, poder judiciário, mídia e comunidade em geral” (SEN, 2000, p. 336).

A figura do Estado, nesta perspectiva, apresenta-se nos moldes da configuração neoliberal, tendo pouca participação e fomentação dos processos de desenvolvimento, em especial, no que diz respeito às denominadas políticas sociais.

A ideia de crescimento para além da economia reverbera também na teoria de Sachs (2001). Em sua perspectiva, crescimento econômico e desenvolvimento não estão dissociados. Eles devem aliar-se a uma série de políticas sociais que revertam uma situação de “crescimento com des-desenvolvimento” (SACHS, 2001, p. 157).

A superação deste cenário que apresenta uma série de graves problemas sociais e ambientais deve ocorrer por meio de um processo que considere,

[...] o fato de que o desenvolvimento não está contido no crescimento econômico não deve ser interpretado em termos de uma oposição entre crescimento e desenvolvimento. O crescimento econômico, se repensado de forma adequada, de modo a minimizar os impactos ambientais negativos e colocado a serviço de objetivos socialmente desejáveis, continua sendo uma condição necessária para o desenvolvimento. Aliás, precisamos de taxas mais altas de crescimento para acelerar a reabilitação social, uma vez que é mais fácil operar nos acréscimos do PNB que redistribuir bens e rendas numa economia estagnada (SACHS, 2001, p. 158).

Dentre as possibilidades para responder esta demanda histórica, Sachs (2001) aponta para a necessidade de harmonizar os objetivos sociais, ambientais e econômicos; promover parcerias entre os interessados no desenvolvimento, entre eles as empresas, as organizações da sociedade civil e um Estado enxuto, mas operante; e articular os espaços de desenvolvimento partindo do local até o global.

As teorias sobre o desenvolvimento, para além do crescimento econômico, nos marcos da sociedade capitalista, também apresentam outras perspectivas. Uma delas consiste no chamado neo-desenvolvimentismo baseado em grande parte na atualização das ideias de Celso Furtado, que influenciaram fortemente as teses sobre o nacional-desenvolvimentismo, em especial nas décadas de 1950 e 1960. O autor na sua época já chamava a atenção para mudanças de cunho econômico pautadas também por transformações sociais.

Destaca-se em suas formulações a ideia de mudança no padrão de substituição de importações que permitisse outro modelo de industrialização. O que deveria ser projetado em conjunto com reformas de base, como as reformas agrária, administrativa-estatal, fiscal e bancária. A partir desta lógica, era preciso que o capital estrangeiro se submetesse aos

interesses nacionais e que se fomentasse o debate junto a diversos segmentos da sociedade sobre o que esperavam da organização política do país. Desta forma, Celso Furtado (1962) convocava, principalmente, os economistas para desenvolverem um pensamento que fugisse dos esquemas e fórmulas prontas que eram importadas de países desenvolvidos.

Na busca pelo desenvolvimento, o Estado deveria se apresentar como o principal ator. Era ele que deveria levar a cabo as reformas de base e corrigir as desigualdades sociais. Tendo em vista que o desenvolvimento do país até então era sustentado não por aqueles que mais se beneficiavam de seus frutos, mas por aqueles que mais se sacrificavam e nada obtinham.

Sua preocupação com as questões sociais revela-se na afirmação de que,

O aumento da eficácia do sistema de produção – comumente apresentada como indicador principal do desenvolvimento – não é condição suficiente para que sejam mais bem satisfeitas as necessidades elementares da população. Tem-se mesmo observado a degradação das condições de vida de uma massa populacional como consequência da introdução de técnicas mais sofisticadas (FURTADO, 2000, p.22).

Esta perspectiva, que apresenta o Estado como indutor do processo de desenvolvimento socioeconômico, parece ter ganhado força no debate atual sobre os rumos que as sociedades devem tomar. Segundo autores como Draibe e Riesco (2011), abre-se historicamente uma possibilidade de retomada do papel do Estado como organizador do desenvolvimento, sob o mesmo patamar que considera aspectos que vão além do crescimento econômico e atualizados de acordo com a realidade de transformações contemporâneas. Ao analisar a realidade da América Latina, eles apontam que as,

Mudanças recentes nas economias, na vida política e nos modos de pensar autorizam o analista a acreditar estar próximo o esgotamento do ciclo de hegemonia neoliberal na América Latina. E muitos o têm feito. Na verdade, a região parece encontrar-se, outra vez, frente a escolhas de novos paradigmas de crescimento econômico e desenvolvimento social. A crescente recusa do modelo neoliberal enraíza-se em movimentos sociais e políticos de grande amplitude, expressos em resultados eleitorais da última década assim como na ampliação do debate sobre as possibilidades de retomada do crescimento, sob padrões socialmente mais igualitários. Estaria emergindo, na região, um novo círculo virtuoso entre crescimento econômico, *Welfare State* e democracia, uma nova onda de política desenvolvimentista progressista, enfim, um neo-desenvolvimentismo presidido por um Estado Neo-Desenvolvimentista de Bem-Estar? (DRAIBE; RIESCO, 2011, p. 247)

Modelos sobre o desenvolvimento, dentro dos marcos da sociedade capitalista contemporânea, têm apresentado em comum a ideia de que este processo deve se organizar de forma multilateral, levando em consideração a participação de vários e diferentes segmentos e instituições sociais.

Apesar de divergirem quanto ao papel que o mercado e o Estado devem ter na condução destas transformações, as distintas visões novamente aproximam-se ao buscar conciliar crescimento econômico e políticas sociais, que levem em consideração aspectos como o meioambiente, a democracia, o acesso a direitos sociais básicos e outros mecanismos de proteção.

No cenário brasileiro, uma das novidades no debate sobre o desenvolvimento, sustenta-se na maior autonomia e responsabilidade de operacionalização de políticas públicas na esfera local (POCHMANN, 2009). Segundo Pochmann (2009), em contraposição a um modelo de concentração das finanças públicas vigente no período da Ditadura Militar (1964 a 1985), a Constituição de 1988 possibilitou perspectivas de descentralização de gastos públicos, colocando o poder e o desenvolvimento local, municipal e regional, na pauta do debate sobre desenvolvimento socioeconômico.

Na perspectiva do autor, esse processo deve ser conduzido em uma perspectiva de crescimento econômico sustentado acompanhado de uma estratégia de inclusão social, organizada em três pilares: choque distributivo, educação e cidadania e emancipação social (POCHMANN, 2009). Segundo o autor:

[...] tem importância a condução de uma espécie de choque redistributivo no plano local, capaz de oferecer à população mais pobre a oportunidade de, temporariamente, libertar-se da condição de prisioneira do curtíssimo prazo pela sobrevivência, para abrir a possibilidade da emancipação social, política e econômica. Nesses termos, ainda que restrito ao plano local, encontra-se em curso um conjunto de experiências que se distancia muito da visão ultrapassada do trabalho como obrigação. Simultaneamente, destaca-se, por outro lado, o papel das ações de educação e cidadania direcionadas à emancipação social e política. E, por fim, todas as tarefas direcionadas ao apoio ao desenvolvimento local [...] (POCHMANN, 2009, p. 71).

A categoria de desenvolvimento local pode ser também compreendida como o desenvolvimento gerado em condições locais, com certa autonomia em relação às conjunturas internacionais ou nacionais; na qual podem existir dinâmicas próprias de crescimento no âmbito local; e que o desenvolvimento nesta escala pode ser um espaço de estudo e investigações sobre transformações socioeconômicas (FAURÉ; HASENCLEVER, 2007).

O conceito de desenvolvimento local associa-se às ideias de desenvolvimento apresentadas anteriormente, ao apontar para possibilidades de criação de oportunidades sociais baseadas na competitividade e viabilidade econômica dos espaços locais, ao mesmo tempo em que assegure as condições do meioambiente (BUARQUE, 2008).

É uma noção abrangente que abarca perspectivas de crescimento econômico na esfera municipal ou regional, passando pela geração de emprego e renda, em conjunto com mudanças no campo social e cultural, dentre as quais a escolarização e a formação profissional se apresentariam como constitutivos na configuração do desenvolvimento na esfera local.

A noção de desenvolvimento local integra várias dimensões, espaciais, econômicas, sociais, culturais e políticas que, através de seu conjunto dinâmico, podem produzir uma prosperidade sólida e durável que não se reduz somente à taxa de crescimento do PIB do município. O melhoramento dos efeitos de aglomeração, a intensificação das economias de proximidade, a ancoragem física das empresas, a realização de programas de criação de emprego e renda, o apoio à modernização do tecido empresarial, os esforços produzidos para elevar o nível de qualificações e de competências e as ações facilitando a incorporação e a difusão das inovações, a construção do território por um conjunto de organizações e de serviços, o acionamento de uma governança associando as esferas públicas e privadas, a criação de instrumentos institucionais visando adaptar as mudanças e antecipar os problemas e os desafios figuram entre os componentes do possível desenvolvimento local (FAURÉ; HASENCLEVER, 2007, p.17-18).

É neste contexto, de emergência do desenvolvimento local como um dos novos paradigmas de desenvolvimento, em debate atualmente no país, que surge a partir da década de 1990 a abordagem de Arranjos Produtivos Locais (APLs) como uma forma de compreender e empreender ações de atividades produtivas focalizadas. A partir dos anos 2000, esta perspectiva tem sido adotada pelas políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal, com a sua inclusão nos Planos Plurianuais, no Plano Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (2007-2010) e na Política de Desenvolvimento Produtivo (2008-2013)⁹. Esta abordagem não se restringe apenas a planejar a organização produtiva, abrange uma série de outras ações que envolvem, também, a educação profissional e tecnológica.

Arranjos produtivos locais são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais - com foco em um conjunto específico de atividades econômicas - que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas - que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros - e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras organizações públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento (LASTRES; CASSIOLATO, 2003, p. 03).

⁹ Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=2&menu=300#o>>. Acesso em 20 mar. 2012.

Os paradigmas de desenvolvimento parecem, a partir destas perspectivas, apresentarem-se em ideias como sustentável, local, social, entre outras formulações que procuram construir modelos de organização econômica-social que respondam a um novo momento no que diz respeito ao atual padrão de acumulação capitalista. A partir de abordagens que almejam outro modelo de organização econômica e social, não ancorado exclusivamente ao crescimento econômico como motor do desenvolvimento, a pautada educação profissional e tecnológica apresenta-se como um dos possíveis pilares de um desenvolvimento socioeconômico que aponte para a superação dos problemas sociais.

Tendo em vista que a concepção de desenvolvimento dos atores envolvidos na reformulação da educação profissional de nível técnico está sendo assumida neste trabalho como dimensão central do modelo de análise proposto, este capítulo teve por objetivo apresentar as diferentes perspectivas de desenvolvimento vigentes no debate atual, algumas das quais irreconciliáveis entre si, enquanto outras surgem atualizadas pelas novas articulações entre desenvolvimentismo, inclusão social e desenvolvimento local.

2.3 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pensar o perfil do trabalhador que se pretende formar no atual estágio de desenvolvimento tecnológico e de organização do trabalho, assim como em relação ao projeto de desenvolvimento socioeconômico, remete, necessariamente a um debate que leve em consideração o amplo leque de possibilidades e de tensões que emergem socialmente a partir das quais se organizam projetos específicos de educação profissional e tecnológica.

Cair em um reducionismo é um erro que, não havendo um cuidado teórico-metodológico, se pode incorrer facilmente. Encontrar respostas a partir de explicações deterministas de que a formação profissional nada mais faz do que se enquadrar ora aos ditames do mercado e/ou ora às imposições do Estado, são saídas que limitariam as possibilidades da investigação social. No sentido de desenvolver uma compreensão que fuja desta elaboração, principalmente no que diz respeito às mudanças no cenário econômico, tomamos as palavras de Almeida (2003, p.16).

As relações entre educação profissional e as mudanças nas organizações produtivas, particularmente as inovações tecnológicas e organizacionais, e na estrutura de emprego, sobretudo o crescimento do desemprego, não são lineares. A educação profissional não é uma resposta direta aos problemas colocados pelo mundo produtivo. O contorno da política educacional é definido pelo contexto da época, pelo quadro político-legal e pela capacidade de organização dos atores sociais

envolvidos, entre outros aspectos, constituindo-se, mais do que uma resposta, em uma estratégia para enfrentar os desafios apresentados pelas mudanças.

Para situar o atual estágio das políticas públicas de educação profissional e tecnológica no país, que vêm sofrendo uma série de transformações significativas nos últimos anos, torna-se necessário uma apresentação das principais formulações teóricas sobre formação profissional. Parte-se da análise de duas visões antagônicas, que pautam em grande medida as concepções educacionais e referenciam, em grande parte, a organização de um padrão de educação profissional. Dependendo do contexto histórico e das correlações de forças existentes na sociedade, as concepções educacionais podem aproximar-se mais de uma ou de outra perspectiva. O entendimento do confronto entre estas diferentes visões teóricas e políticas sobre o papel da educação na preparação para o trabalho pode ser dividido em duas grandes correntes de pensamento:

De um lado, o seu tratamento como formadora de recursos humanos, entendidos como os portadores de capacidades requeridas pelo mercado de trabalho – elementos centrais da “produção inteligente” – em um contexto de políticas educacionais fundadas no princípio da equidade e em uma compreensão estreita dos processos educativos vistos pela ótica da *empregabilidade*, na formação social brasileira, marcadas pelas características de exclusão e dominação sociais. De outro lado, o seu tratamento como um processo formativo de constituição histórica do ser humano, como um processo fortalecedor do pluralismo político e cultural, comprometido com um sistema democrático e com a eliminação daquelas características (FERRETI; SILVA; OLIVEIRA, 1999, p. 8).

O debate sobre o papel que deve cumprir a educação profissional atualiza-se em um confronto que tem, por um lado, as correntes economicistas e tecnicistas que propõem uma educação flexível que atendam as demandas do mercado, entendido como empresas, de forma a favorecer o crescimento econômico; e por outro, as correntes críticas que denunciam a hegemonia capitalista na educação e que apontam para processos educacionais que avancem na constituição de outros modelos de sociedade voltados para uma formação integral dos trabalhadores, procurando romper com projetos de subordinação da educação às imposições do mercado. É importante situar que as distintas concepções de formação profissional não se resumem a apenas duas formulações conflitantes, há uma série de possibilidades de mediação e inclusive de tentativas de aproximação entre estes dois extremos como veremos a seguir.

A corrente economicista tende a pensar a educação submetida à lógica mercantil capitalista. Desta perspectiva, os processos de formação dos indivíduos têm como centro o mercado, que deve ser o ponto de partida para a elaboração das políticas e dos sistemas educacionais, em uma educação orientada para estas demandas. A educação deve contribuir

para o crescimento econômico de empresas e países e para a mobilidade social dos indivíduos (PIRES, 2005). Seguindo esta linha de pensamento,

Desde Adam Smith, em sua obra fundadora da ciência econômica (*A Riqueza das Nações*, publicada em 1776), a educação aparece como uma das frentes de gastos governamentais que se justifica pela sua utilidade na promoção dos indivíduos, visando torná-los mais produtivos e propensos à aceitação de regras sociais prevaletentes (PIRES, 2005, p. 40).

Esta visão sobre a educação remete o processo de formação como uma contribuição voltada diretamente para o desenvolvimento econômico, no qual as políticas governamentais educacionais seriam eficientes quando proporcionassem as condições para que os indivíduos a partir da sua qualificação impulsionassem o crescimento da economia dos seus países (PIRES, 2005).

Em outra abordagem, a visão crítica sustentada na análise marxista parte da compreensão da organização e do movimento do capital como elemento central na explicação da organização da sociedade assim como da educação no modo de produção capitalista.

Esta visão teórica sobre educação centra seus estudos na especialização, na instrução profissional, na organização dos sistemas escolares e na desqualificação do trabalhador no sistema capitalista (MARX, 1978). As políticas de educação profissional organizadas no interior das sociedades capitalistas seriam limitadas e submetidas à lógica do capital, não consistindo em um aporte para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores:

Outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal. Não desejamos destacar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui o trabalho complexo pelo simples, o qual não necessita de nenhuma formação [...] Não desejamos assinalar, finalmente que a formação intelectual, no caso do operário possuí-la, não teria influência direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade de oferecer ao povo uma verdadeira educação (MARX, 2006, p.91).

Para Marx (2006), no sentido da superação de uma educação fragmentada e submetida à lógica mercantil, deveria constituir-se um sistema educacional que permitisse aos trabalhadores uma formação que combinasse trabalho produtivo com educação, centrando-se no desenvolvimento de uma educação intelectual, corporal e tecnológica, sendo a última organizada em torno dos princípios gerais e científicos de todo o processo de produção, iniciando os estudantes na utilização de ferramentas essenciais dos diversos ramos produtivos.

Estas seriam as bases da escola politécnica, que proporcionaria a elevação da classe trabalhadora no sentido de sua emancipação.

Seguindo as concepções marxistas sobre educação, dentre as principais formulações no campo da formação dos trabalhadores encontram-se as elaborações de Antônio Gramsci (2010) que apontava para uma educação profissional que abrangesse a formação cultural e técnica.

Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem; contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (GRAMSCI, 2010, p. 66-67).

A crítica gramsciana, quando voltada para a análise da organização da cultura e das relações de poder na sociedade capitalista de seu tempo, trouxe contribuições fundamentais para a análise da educação profissional. Dentre elas destaca-se a formulação sobre a divisão da estrutura escolar na sociedade capitalista em dois sistemas, um voltado para a educação de dirigentes e especialistas, os gerentes da produção capitalista, na qual predomina a formação definida como clássica, mais abrangente e geral; e outro orientado para a especialização em diversos ramos profissionais, formando operadores do conhecimento científico e técnico no processo produtivo (GRAMSCI, 1991).

Outra corrente teórica sustentada em uma visão economicista da educação apontava para a formação profissional como uma das fontes de desenvolvimento econômico dos países capitalistas. A Teoria do Capital Humano, que teve como um de seus principais expoentes o teórico Theodore Schultz (1985), baseava sua visão sobre educação e formação profissional através da seguinte consideração:

Propongo que consideremos la educación como una inversión en el ser humano y a sus consecuencias como una forma de capital. Puesto que la educación pasa a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como capital humano (SCHULTZ, 1985, p. 69).

Este discurso sobre educação como um pilar do desenvolvimento individual e econômico sustentava que a formação individual poderia incrementar a produtividade e a riqueza da economia dos países. Seguindo uma visão macroeconômica, a noção de capital

humano presente em Schultz (1985) considerava que a elevação da escolarização formal dos trabalhadores conduziria à formação de um capital humano, que contribuiria para a elevação da qualidade do trabalho e da produção. Abordagens recentes (DAVENPORT, 2001) partem desta perspectiva atualizando o conceito de capital humano nas transformações operadas pela reestruturação produtiva. A inversão nesta forma de capital passaria a ser uma tarefa individual, compreendendo uma sociedade pautada pelo conhecimento e pela informação. Os trabalhadores teriam de converter-se também em empreendedores em permanente competição no mercado de trabalho. Conforme esta tese, o trabalhador, ao ampliar seu conhecimento, ampliaria suas possibilidades de emprego e de aumento salarial. E as empresas, ao contarem com trabalhadores mais qualificados, ampliariam sua competitividade no mercado:

O capital humano passa a ser um insumo disputado, tendo seu preço aumentado no período de crescimento e não muito diminuído no período de menor nível de atividade econômica. Aquilo que para o que Schultz já alertava – o capital humano rende mais que outras formas de capital – agora é apresentado como algo sem volta: o valor por excelência está na qualificação do trabalho e sem ele não há possibilidade de a empresa obter vantagem competitiva (PIRES, 2005, p. 80).

Com relação às diferentes visões sobre a formação profissional, também se destacam os pensadores da tradição francesa da Sociologia do Trabalho, que ao acompanharem as modificações nas relações de produção naquele país, a partir da década de 1950, estabeleceram uma série de novas categorias que refletiam as transformações na forma de organização do trabalho. Conforme Dubar (1999, p. 2),

A constituição da sociologia francesa do trabalho, nos anos 50, se deu em torno da constatação de uma mutação na sociedade e na civilização, para a qual as transformações do trabalho desempenhavam papel estruturador. Sejam elas analisadas essencialmente como passagem da “civilização natural” para a civilização “técnica” (Friedmann), do “sistema profissional” para o “sistema social de produção” (Touraine), ou do “trabalho mecanizado” para o “trabalho automatizado” (Naville), essas transformações modificaram tanto a organização do trabalho industrial quanto a relação do trabalhador para com o trabalho.

Os estudos sobre as mudanças nos padrões de formação profissional, sob a categoria de qualificação, atualizaram-se a partir dos processos de reestruturação produtiva e das consequências da terceira revolução industrial em relação à organização do trabalho na sociedade capitalista contemporânea. Estas profundas transformações reorientaram os rumos da educação profissional assim como suas mediações entre o mercado de trabalho e do papel do Estado em concebê-la e organizá-la.

Nas últimas décadas do século XX, a noção de qualificação passou a ganhar uma nova configuração quando o modelo de competências apresentou-se como outra possibilidade de formação profissional.

Na França, a adoção do modelo de competências serviu para interromper o processo crescente de organização do mercado de trabalho ao contrário daqui, onde ela surge para sacramentar a desregulamentação iniciada a partir do Governo Collor, no início dos anos 90 do século passado. Entretanto não é a França quem pôs em prática primeiro um modelo acabado de organização baseado em competências. Excetuando-se o caso americano, onde estas questões sempre foram tratadas na esfera privada de negociação, inclusive a salarial – com os comitês privados de arbitragem, caso da triple AAA (American Arbitration Association), a adoção de modelos baseados em competências teve na Inglaterra, em 1987, seu primeiro impulso. O movimento articulado pelo *National Council for Vocational Qualifications* - NCVQ (Conselho Nacional das Qualificações Profissionais) de 1987, acaba inspirando o chamado Livro Branco “Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva” adotado pela Comunidade Europeia em 1993, o qual propunha novas iniciativas na formação profissional sintetizadas em cinco pontos: fomentar a aquisição de novos conhecimentos, aproximar a escola e a empresa, lutar contra a exclusão, dominar três línguas comunitárias e assegurar a igualdade entre o investimento físico e o investimento em formação (CASTIONI, 2010, p. 156).

Nas últimas décadas ocorreu uma paulatina substituição da noção de qualificação, mais relacionada ao modelo de organização taylorista da produção e ao modelo de Estado do Bem-Estar Social; para a noção de competência enquanto referência na preparação de trabalhadores. Concepção mais concatenada com as mudanças decorrentes da reestruturação produtiva e aos processos de reformas neoliberais do Estado.

Como ficou demonstrado acima, este movimento teve seu início nas principais economias mundiais, que foram as primeiras a mobilizarem-se para a consolidação de outro padrão de formação profissional mais condizente com o estágio de acumulação flexível.

Este deslocamento, como defende Ramos (2002a), representa muito mais do que simples atualização do conceito de qualificação, ou uma tentativa de seu mascaramento. Para a autora, a noção de competência vem se constituindo em um conceito socialmente concreto, que carrega uma afirmação de novos significados que o distinguem teórica e historicamente do conceito de qualificação.

Portanto, é necessário explicitar estes conceitos. Conforme a contribuição de Ramos (2002a), a qualificação pode ser compreendida através de duas dimensões: técnica e social. Com a vigência do taylorismo, a qualificação alicerçou-se em relação direta com a formação e a diplomação e com os códigos existentes nas distintas profissões. As questões conceituais e sociais se sobrelevaram, sustentadas inicialmente sob a lógica do determinismo tecnológico e posteriormente por um determinismo social (RAMOS, 2002a).

Com a emergência de novas técnicas de produção, a qualificação para postos de trabalho, passou a ser inadequada ao processo produtivo e emerge um novo tipo de formação, que procurou superar um sistema de diplomação baseado em profissões e ocupações bem definidas.

As profundas transformações ocorridas a partir do processo de reestruturação e das crises decorrentes na configuração da produção e dos empregos colocaram em xeque o velho modelo de formação profissional, que parecia não se sustentar mais diante das demandas recentes da educação para o trabalho (RAMOS, 2002a). Associam-se a estas mudanças uma reconfiguração na definição da profissionalização, que paulatinamente transitou do espaço do posto de trabalho para o espaço do sujeito. O reconhecimento do trabalhador enquanto tal sofreu também um deslocamento, com maior ênfase no indivíduo.

Da forma como é aqui entendida, profissão envolve: (a) correspondência entre a posição ocupada no mercado de trabalho e os conhecimentos adquiridos na esfera da formação (que pode se realizar no próprio trabalho); (b) reconhecimento da validade desses dois elementos – conhecimento e valor social dos serviços – por parte da sociedade, através da inserção desse indivíduo no mercado de trabalho. Este reconhecimento envolve remuneração e direitos correspondentes a essa posição ocupada, o que quer dizer que a inserção automaticamente dá acesso a um estatuto. Por outro lado, esse reconhecimento diz respeito ao profissional e não à profissão. Ou seja, mesmo que determinada atividade seja validada socialmente, a aquisição de um conhecimento e o valor social do mesmo não podem ser verificados em abstrato: vinculam-se ao indivíduo que é supostamente portador desta profissão (FRANZOI, 2006, p. 50).

Reside nesta concepção a importância do conhecimento e do seu valor social que passou a ter como espaço de concretização o indivíduo, o que contribui para o desenvolvimento da categoria de competência, que difere da qualificação, entre outras coisas, por constituir-se sob o signo da flexibilidade e de processos de formação orientados para o *saber-ser*, centrando-se nos sujeitos, em superação ao *saber-fazer*.

A perspectiva de um modelo de competências difunde-se a partir de um discurso empresarial, que faz ressaltar as necessidades por um profissional flexível, com maior capacidade de engajamento junto aos problemas da empresa, além de considerar outros aspectos como a personalidade, a capacidade de socialização, uma maior atitude reflexiva, somados a capacidades, habilidades e conhecimentos diversos que deveriam ser elementos basilares na formação dos trabalhadores (BERNARDO, 2009). Contudo, como veremos a seguir, a noção de competência não se resume apenas a esta abordagem, pois enquanto processo social, está suscetível a contradições, conflitos e disputas sobre os seus rumos.

As experiências têm demonstrado que este movimento de transição ao modelo de competências não tem se realizado de maneira uníssona em todos os países e regiões. Houve a partir dos anos 1980/1990, uma série de reformas do ensino profissional, em diversas partes do mundo, que buscaram dar respostas aos novos processos de trabalho, ao mesmo tempo em que avançavam em novos modelos de institucionalização da formação profissional através da reorganização dos currículos e de reformas educacionais.

Em busca da adequação ao paradigma das competências, o Estado, o mercado e as organizações e atores sociais passaram a colocar suas pautas no sentido de consolidar modelos que respondessem as suas necessidades. Segundo uma classificação presente em Ramos (2002a), existem pelo menos três grandes formas de implementação da formação por competências em curso internacionalmente.

O primeiro é definido como *sistemas com institucionalidade impulsionada pelos governos*, dentre os quais se destacam os casos do Reino Unido, Austrália, México e Espanha. Com suas especificidades, a constituição dos sistemas de educação profissional destes países aproxima-se pelo fato de que quem dirige o processo de organização do modelo por competências são os governos, através de conselhos nacionais, impulsionados principalmente por órgãos governamentais que respondem pelas políticas educacionais, de trabalho e emprego, de onde são coordenadas as ações no sentido de sua implementação. Apesar da participação de outros atores nestes espaços, eles se encontram subordinados à lógica governamental (RAMOS, 2002a).

Como segunda possibilidade, apresentam-se *os sistemas com institucionalidade impulsionada pelo mercado*, cujo melhor exemplo são os Estados Unidos da América. Neste país, evita-se uma maior regulação e comando da organização do sistema educacional profissional por parte de agências governamentais. A ênfase recai nas ações da iniciativa privada, acarretando uma falta de coesão nas políticas adotadas, que apresentam distintos modelos de certificação, conforme cada estado da Federação (RAMOS, 2002a).

Por fim, existem *os sistemas com institucionalidade impulsionada pelos sujeitos sociais*, que têm como melhores referências a Alemanha, a França e o Canadá. Este modelo consolidou-se em torno da criação de conselhos e comissões nacionais, nos quais os setores empresariais, educacionais e sindicais têm maior protagonismo na formulação e elaboração das políticas de formação profissional (RAMOS, 2002a).

Com relação à América Latina, Ramos (2002a) compreende que com a exceção da Colômbia, nos demais países da região, a consolidação da formação por competências tem se desenvolvido através de uma série de reformas encampadas pelos Ministérios de Educação de

cada país, o que aproxima o modelo latino-americano ao modelo baseado em um sistema com institucionalidade impulsionada pelos governos.

Além das modalidades de institucionalização dos currículos por competências que vêm ocorrendo mundialmente, também existem outros parâmetros teórico-metodológicos que orientam diferentes concepções sobre competências. Há aspectos positivos no processo de consolidação dessa nova forma de se compreender a formação profissional. Segundo Deluiz (2001, p. 02),

A adoção do modelo de competências no mundo do trabalho traz, no entanto, implicações contraditórias para o trabalhador. Por um lado, pode-se apontar, como aspecto positivo, a valorização do trabalho, que assume um caráter mais intelectualizado, menos prescritivo, exigindo a mobilização de competências que envolvem domínios cognitivos mais complexos e que vão além da dimensão técnica, demandando novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade. Ressalta-se também, positivamente, a valorização dos saberes em ação, da inteligência prática dos trabalhadores, independente de títulos ou diplomas; uma maior polivalência do trabalhador, que lhe permite lidar com diferentes processos e equipamentos, assumir diferentes funções e tornar-se multiquificado; a possibilidade de construir competências coletivas a partir do trabalho em equipe, maior comunicação, participação e autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos.

As formulações de Manfredi (1998) sobre as noções historicamente construídas em torno dos conceitos de qualificação e competência contribuem para uma melhor compreensão. Com relação à competência, a autora a entende de forma polissêmica como uma categoria multidimensional que envolve várias possibilidades “que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual.” (MANFREDI, 1998, p.01).

Ao estabelecer uma comparação, ela define o conceito de *qualificação* a partir das referências presentes na economia da educação, que pode ser desdobrada em suas esferas macro e microsocial. O conceito de qualificação se sustentaria a partir de duas visões: (a) qualificação como capital humano e (b) qualificação formal.

A primeira surge da concepção já debatida nos parágrafos acima, da Teoria do Capital Humano, que visava adequar a formação às demandas das ocupações e os sistemas escolares. A educação deveria produzir recursos humanos em quantidade suficiente para garantir o crescimento dos setores modernizadores da economia, entendidos como a produção industrial, centro do desenvolvimento dos países capitalistas.

O segundo modelo baseava-se na noção de qualificação formal. Nesta concepção, a educação seguiria respondendo a demandas macrosociais, porém referendadas nas capacidades dos Estados nacionais de planejar e ampliar qualitativa e quantitativamente a

escolarização geral da população, enquanto uma ferramenta de desenvolvimento socioeconômico.

Em termos da sua dimensão microssocial, a noção de qualificação conviveu com duas grandes abordagens, uma de cunho técnico e outra de verniz social. Respondendo à forma de organização do trabalho taylorista, a qualificação técnica, orientava-se às demandas exigidas para cada posto de trabalho com características rígidas e bem definidas. Estas habilidades deveriam ser obtidas através da diplomação, com sistemas igualmente rígidos de formação e preparação para o trabalho.

Já a partir de uma perspectiva de qualificação social do trabalho e do trabalhador, as elaborações fundamentadas na teoria marxista desenvolveram uma percepção da qualificação enquanto um processo de qualificação/desqualificação do trabalho e do trabalhador inerente à organização capitalista, fruto da relação conflituosa entre capital e trabalho, compreendendo a resolução desta contradição na perspectiva da superação da sociedade capitalista.

Além das elaborações marxistas, emergiu no campo da discussão sobre qualificação social, a contribuição dos teóricos da Sociologia do Trabalho de tradição francesa que buscaram compreendê-la no contexto de situações concretas vivenciadas pelos trabalhadores, definindo-a como qualificação real e operacional.

Com relação às abordagens sobre a categoria de *competências*, Manfredi (1998) as estabelece a partir de duas configurações, uma que se organiza através de saberes esperados, que sejam atingidos de forma padronizada pelo trabalhador; e outra que se organiza nos saberes construídos criativamente pelos trabalhadores.

Na primeira perspectiva domina a visão empresarial de um trabalhador flexível, polivalente, que apresenta capacidades individuais que o permitem resolver problemas e situações da sua rotina de trabalho. Estas competências se desdobrariam em uma série de habilidades e saberes que possibilitariam aos trabalhadores uma adequação aos novos cenários produzidos pela reestruturação produtiva. Manfredi (1998, p. 21) estabelece a seguinte comparação para definir precisamente:

Quando se compara a *concepção tecnicista* de qualificação com *o modelo da competência* nota-se que ambas definem a qualificação a partir da ótica de um modelo de organização capitalista do trabalho. Quanto às diferenças, parece haver algumas distinções de ordem qualitativa, sendo a primeira mais restrita, limitada do ponto de vista técnico - científico, enquanto a segunda coloca a qualificação em patamares mais abrangentes, até mesmo multidimensionais, incorporando à perspectiva meramente técnico-operacional (própria da racionalidade técnica) dimensões de ordem subjetiva, de ordem psicossocial e cultural.

Até aqui a noção de competência responde a padrões de trabalho previamente estabelecidos, a partir dos quais a formação profissional se submete às demandas funcionais e sistêmicas da sociedade capitalista. Ainda que o trabalhador apresente neste modelo uma amplitude maior de saberes e habilidades, ele segue orientado a uma preparação técnica para o mundo do trabalho (MANFREDI, 1998).

Há perspectivas com relação à concepção de competências que permite vislumbrar outros percursos formativos, que estabelecem um novo paradigma dentro desta categoria que possa romper com uma orientação estritamente técnica e funcional. Conforme afirma Manfredi (1998, p. 32), “cabe pesquisar e sugerir outras relações entre trabalho/competências/formação profissional, de modo que o modelo de competências na versão empresarial não venha a ser assumido como única resposta possível”.

Neste sentido, destacam-se as contribuições de dois teóricos que buscaram romper com a visão de competências apresentada acima. Schwartz (1998) e Meghnagi (1999), ao desenvolverem pesquisas sobre projetos educacionais chegaram a formulações que se aproximam por ressaltarem dimensões construtivas, coletivas e processuais da noção de competência, buscando compreendê-la a partir de seu contexto histórico e da diversidade social e cultural na qual esteja imersa, fugindo de uma perspectiva alicerçada na padronização. Como é possível perceber de forma sintética na contribuição abaixo.

[...] convém salientar que além da possível influência que os contextos (micro e macro-histórico socioeconômico-culturais) possam ter no processo individual de produção da competência, resta também salientar que a competência definida como um saber e como habilidades operantes em um contexto assume uma consistência específica na relação estreita entre os conteúdos da competência, sua utilização, seu controle, sua elaboração e reelaboração. Nesse sentido, a noção de competência se configura mais abrangente não se restringindo ao “saber fazer”, em sua conotação operativa imediata. Assim, o problema teórico-metodológico que se coloca é aquele de considerá-la seja como um dos elementos de memória histórica, em relação a características sociais e de classe definidas a partir de uma configuração estrutural objetiva, seja como configuração de percepções subjetivas, com diferentes identidades, diversos níveis de maturidade e de consciência dos indivíduos, seja como um repertório de saberes e formas de agir em contextos de trabalho e outros contextos sociais. Tomada como uma configuração de algo em permanente construção/reconstrução, ela se torna mais transparente e mais facilmente perceptível como um campo de embate e, portanto, de negociação por parte dos diferentes atores sociais – trabalhadores, empresários, governantes, educadores (MANFREDI, 1998, p. 38).

No Brasil, o embate em torno da concepção de competência é de caráter recente tendo como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, quando aparece pela primeira vez em uma legislação educacional (RAMOS, 2002a). Através do

Decreto nº 2.208 de 1997, essa noção passou a permear a organização e os debates em torno da educação profissional no país.

As mudanças decorrentes do Decreto nº 5.154 de 2004 mantiveram a noção de competência como a referência em termos de formação profissional de técnicos de nível médio. Para entender estas modificações e quais as concepções de competência presentes atualmente no sistema educacional profissional brasileiro, em especial nos Institutos Federais de Educação Tecnológica, desenvolveremos no próximo capítulo uma contextualização da formação profissional ao longo da história, em suas diferentes concepções e formas de organização.

* * *

Sustentando-se em diferentes abordagens teóricas, este capítulo desenvolveu-se em torno de três grandes preocupações: a) analisar as modificações decorrentes da crise capitalista e da reestruturação produtiva e suas implicações no mundo do trabalho, mais precisamente nas formas de organização da produção e no perfil de formação exigido dos trabalhadores; b) compreender os diferentes projetos de desenvolvimento socioeconômico em debate, com especial ênfase nas teorias que apontam para uma maior preocupação no desenvolvimento econômico associado ao desenvolvimento social reveladas em categorias como sustentável e local; c) identificar diferentes concepções de formação profissional, compreendendo-a em suas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes formas de organização política de determinados períodos históricos.

A partir das contribuições advindas das interpretações e abordagens teóricas do campo das Ciências Sociais foi possível identificar que o processo de crise capitalista e de reestruturação produtiva, originado na década de 1970, trouxe consequências na organização do mundo do trabalho no que diz respeito principalmente às modificações no sistema produtivo, no perfil profissional do trabalhador, que deveria se caracterizar pela flexibilidade, pelo domínio de novas tecnologias e por uma maior ênfase na informação, no conhecimento e na inovação no exercício profissional.

A análise sobre as mudanças no mundo do trabalho partiu de diferentes interpretações teóricas. Para alguns, as transformações recentes decorrentes da crise capitalista, originadas na década de 1970 e do processo de reestruturação produtiva, teriam configurado uma nova sociedade não mais pautada na industrialização, mas no conhecimento e na informação como motores da organização produtiva e social. Nesta perspectiva, a organização do trabalho e a

própria configuração da classe trabalhadora sofreriam alterações profundas influenciadas pelo fim da centralidade do trabalho, pelo deslocamento da produção do valor e pela aplicação de novas tecnologias, sustentadas no conhecimento e na informação, que reduziriam a necessidade do sistema produtivo por um grande número de trabalhadores.

Compreende-se que estas mudanças não originaram uma total ruptura com a forma de organização da produção capitalista. Esta última ainda pode ser interpretada através da centralidade do trabalho. Mesmo havendo uma mudança no padrão de acumulação para formas mais flexíveis baseadas na organização da produção em bases como a automação, a informatização e no crescimento do desemprego e da precarização do trabalho, o sistema produtivo não substituiu completamente a necessidade de força de trabalho humana em sua organização, o que se revela na demanda por novos e mais trabalhadores em determinados setores produtivos. A mudança de um modelo taylorista mais rígido, para um modelo pós-taylorista de caráter flexível não pode ser considerado um processo completo, pois como analisado no caso brasileiro, há interpretações que sustentam que as mesmas seguem coexistindo.

Partindo destas elaborações, analisaram-se as mudanças no perfil do trabalho e do trabalhador, no caso brasileiro, que revelam uma série de aspectos que se articulam às mudanças em curso globalmente e que ganham características próprias no cenário nacional. Ao mesmo tempo em que se revelam formas alternativas de inserção ao mundo do trabalho, como o empreendedorismo e a economia solidária, setores de serviços e industriais ainda apresentam uma forte demanda por trabalhadores com uma formação profissional técnica de diferentes níveis. Predomina neste cenário um discurso de que o perfil dos trabalhadores tem de atender a novas exigências, pois os mesmos deveriam apresentar uma formação mais flexível voltada para conhecimentos e habilidades que o permitam atuar em diferentes tarefas e setores da produção.

Compreendendo a importância que se revela em torno da questão do desenvolvimento socioeconômico nas formulações das políticas públicas e das concepções relativas à formação profissional técnica de nível médio, buscou-se apresentar diferentes conceitos de desenvolvimento. Observou-se que após um longo período de orientação estatal para o desenvolvimento econômico como foco, recentemente surgiram novas perspectivas de desenvolvimento que levam em consideração outros aspectos como o ambiental, o social e o local que têm pautado uma série de debates sobre os possíveis rumos de países e regiões.

Dentre os teóricos analisados, observa-se a noção de que o desenvolvimento pode ser entendido para além do econômico, havendo, porém, divergências em relação à maior ou

menor participação do Estado na condução deste processo, assim como na maior ou menor participação dos atores no espaço regional e local como condutores do processo de desenvolvimento socioeconômico. Compreende-se que a educação e as instituições educacionais podem jogar um papel importante nas políticas governamentais de fomentação do desenvolvimento socioeconômico, o que se revela na categorização dos arranjos produtivos locais que podem ser pensados como uma articulação entre agentes econômicos, políticos, sociais e educacionais situados em um mesmo território.

Partindo de uma abordagem que não considera a formação profissional determinada pela organização do trabalho e pelas políticas governamentais, apresentam-se diferentes concepções a respeito da educação para o trabalho. Duas grandes visões estruturam este debate. Uma voltada para a formação de recursos humanos e outra voltada para a formação histórica do ser humano. A visão economicista compreende a educação como uma fomentadora do crescimento econômico e do aumento da competitividade individual, empresarial e dos países no mercado, sustentada principalmente pelas Teorias do Capital Humano. E a visão de educação profissional como uma possibilidade de emancipação social, quando trabalhada na perspectiva da integração de conhecimentos culturais e técnicos, em contraposição a uma educação submetida à lógica mercantil de educação presente na sociedade capitalista, construções teóricas fortemente respaldadas no pensamento marxista.

O capítulo procurou definir os conceitos de qualificação e de competências profissionais. Ambos podem ser entendidos de maneiras distintas. Tanto um quanto o outro pode ser analisado como formador de recursos humanos para determinado fim estabelecido pelo mercado e/ou pelo estado; ou como formador de sujeitos históricos, de forma construtiva, a partir de conhecimentos e saberes também produzidos pelos trabalhadores.

Por fim, compreendeu-se que a institucionalização das diferentes perspectivas de formação profissional depende das tensões existentes na sociedade e das visões que venham a predominar em determinado período histórico.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Compreender os rumos atuais da educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil, a partir da análise do debate sobre concepções educacionais em relação à organização do trabalho e aos projetos de desenvolvimento socioeconômicos, é uma tarefa que requer um entendimento histórico de como essa relação entre educação, profissionalização e projetos políticos de desenvolvimento organizou-se ao longo dos diferentes períodos vivenciados pelo país.

Para a análise sócio-histórica do papel da educação no seio da sociedade, toma-se, como ponto de partida, a seguinte contribuição:

A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil (PISTRAK, 2000, p. 29).

Essa relação entre escola e sociedade, tomada em perspectiva histórica, configura-se como um processo complexo. Ao relacionar-se a um estágio de desenvolvimento, dialoga com as características de um determinado modo de produção e com as configurações e conflitos existentes entre as classes sociais, além das ações e processos que envolvem atores, instituições e formulações no campo da ideologia e da cultura, que acabam por influenciar os rumos e as possibilidades educacionais de uma época.

Como a política pública de educação profissional e tecnológica de nível médio constituiu-se historicamente no país é o que se pretende analisar neste capítulo. Partindo de três diferentes modelos de organização socioeconômica, o capítulo divide-se em três seções.

Primeiramente, analisam-se as políticas adotadas do período colonial até a década de 1930, compreendidas em um contexto de organização econômica e social agroexportadora. A seção apresenta as características da educação profissional, a partir do ano de 1809, quando da criação da primeira escola de formação profissional organizada pelo poder estatal, passando pelo resgate das primeiras escolas de aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros, criadas no período do Império, ainda no contexto de predominância do trabalho escravo no país. Ao final, debate-se sobre as políticas criadas no início do período Republicano até a denominada “Revolução de 1930”, destacando o incipiente processo de industrialização brasileiro.

Na segunda seção, considera-se o período que vai de 1930 a 1980, apresentando como característica comum o processo de substituição de importações industriais, com a diversificação da economia brasileira, com uma forte intervenção do Estado na organização da economia e da sociedade. Examina-se o período Vargas e a denominada República Liberal, ressaltando-se a importância do debate em torno da primeira LDB promulgada no país no ano de 1961 e sua influência na organização da educação profissional. Ao final da seção apresenta-se a política de organização educacional no período da Ditadura Militar, com especial atenção à lei de profissionalização compulsória de 1971.

Após os anos 1990, a visão neoliberal de condução da sociedade, do Estado e da economia passou a ser predominante no país. A retirada do Estado na regulação da economia, com o mercado conduzindo a mesma, foi uma das características deste período. A terceira seção é o momento no qual se examinam os debates em torno dos projetos educacionais que se confrontaram no processo de redemocratização do país e suas influências na construção da LDB de 1996. Finalmente, analisam-se os rumos e os efeitos das políticas públicas dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, dando especial destaque às rupturas e continuidades entre os Decretos nº 2208/1997 e nº 5154 /2004, na tentativa de compreender as políticas de formação profissional e tecnológica de nível médio na atualidade.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE AGROEXPORTADORA

Os primeiros registros de escolas profissionais que se têm na história do Brasil remontam a vinda da família Real, no início do século XIX, que com a mudança de toda a Corte para a colônia, trouxe algumas inovações para uma realidade socioeconômica baseada em uma economia agroexportadora de matérias-primas sustentada na exploração da força de trabalho escravo, em um contexto profundamente marcado pelo colonialismo.

O primeiro movimento de constituição de uma educação profissional deu-se no ano de 1809, com um Decreto de Dom João VI que criou o chamado Colégio das Fábricas, o que ocorreu de forma paralela à legalização das atividades das indústrias manufatureiras no Brasil (BRASIL, 1999a). Esta medida, em verdade, não passou da estruturação, muito incipiente, de uma aprendizagem compulsória de determinados ofícios voltados exclusivamente para crianças e jovens órfãos (CARRIELO, 2006).

Falar de formação profissional, em um momento histórico no qual a maioria dos trabalhadores eram escravos, remete ao pouco interesse do Estado Português em organizar

uma política que fundamentasse o ensino de profissões na colônia. Vale lembrar que nem mesmo outras áreas da educação eram minimamente desenvolvidas no país. A primeira Universidade foi inaugurada somente no ano de 1808, e as experiências educacionais, no período colonial, em quase sua totalidade se sustentavam em algumas tentativas de alcance muito restrito organizadas por segmentos da Igreja Católica, em especial pelos jesuítas.

A pouquíssima importância recebida pela educação, em seus diferentes níveis durante o período colonial, refletiu-se, de certa forma, no percurso educacional brasileiro do século XIX. No que tange à educação profissional, não havia maior interesse pelo seu desenvolvimento, a não ser através de políticas de caráter assistencialista que não possuíam um alcance significativo, atingindo algumas parcelas pobres da população, principalmente concentradas nos centros urbanos da época. Essa condição dialogava diretamente com a ampla utilização de força de trabalho escrava.

A vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeitores e em vários outros ofícios afugentava os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver todo trabalhador como *coisa sua* (Cunha, 2005, p.3).

Ao pensarmos na formação histórica brasileira, tornam-se compreensíveis os motivos de um processo de estruturação da educação profissional de caráter tão tardio, limitado e voltado apenas para resolver situações muito específicas como as tentativas de “integrar” determinados setores sociais, de não escravos, que se encontravam em situação de precariedade social. A contribuição de Caio Prado Jr. é fundamental para entendermos esse cenário, que foi decisivo no próprio desenvolvimento capitalista do país

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileira. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura, bem como as atividades do país (PRADO JR., 1983, p. 31-32).

A educação no período escravista se resumiu a atender interesses de setores muito limitados no cenário nacional, mesmo após a Independência, em 1822. O projeto de desenvolvimento econômico brasileiro, no período Imperial, não fez da educação um de seus possíveis pilares de sustentação.

Esse entendimento fica demonstrado no campo da educação profissional, nas ações do Governo Imperial limitadas, na década de 1840, à construção de dez casas de educandos e artífices, em dez diferentes províncias do país, que visavam evitar o aumento da criminalidade. Na década de 1850, as ações concentravam-se na criação dos chamados estabelecimentos especiais, que visavam atender crianças e jovens órfãos e ensinar-lhes algum tipo de ofício (CORDÃO, 2005).

Ao final do período monárquico no país surgiram os chamados Liceus de Artes e Ofícios enquanto sociedades civis que deveriam preparar para a formação industrial. Entre os principais, destacam-se os liceus do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), de Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886) (BRASIL, 1999a).

Mas estas ações, em uma economia fortemente agrária, de baixo desenvolvimento industrial, aliadas à escravidão, fizeram da educação um direito social destinado a parcelas restritas da população, que só acentuou o aviltamento do trabalho manual no país (CUNHA, 2005). O resultado foi o nascimento de uma educação profissional que possuía um caráter muito mais assistencialista do que propriamente o de formar trabalhadores para as áreas de produção existentes na época.

A abolição da escravidão e a proclamação da República, ao final do século XIX, foram processos importantes na modificação do quadro econômico, político e social brasileiro. Contudo, o modelo de uma sociedade autoritária, segregacionista e de economia agroexportadora não se modificou significativamente, apesar de um crescente processo de industrialização no país, que se reflete na ampliação de mais de 600 estabelecimentos industriais presentes ao final do Império, para cerca de 3.258, já no ano de 1907, que contavam com mais de 150 mil operários empregados, concentrados principalmente nas áreas de produção têxtil e de alimentação (PRADO JR., 1982).

Estas transformações na virada do século XIX para o século XX revelaram uma maior preocupação por parte do Estado em relação à organização da educação profissional. No ano de 1906, o Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio assume a condução da educação profissional, tendo como uma de suas medidas o surgimento, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, de uma política nacional de formação profissional que possibilitou a criação de dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices em cada unidade da Federação. O que é considerado o embrião do que hoje se denomina por Rede Federal de Educação Tecnológica.

Estas escolas tinham como objetivo atender os setores produtivos nacionais, incluída a formação para profissões nas áreas da agricultura, do comércio e da incipiente indústria. Na

prática, a oferta de vagas era destinada para jovens das classes subalternas, muito mais orientadas sob uma ótica de assistencialismo do que propriamente de relacionar-se com o desenvolvimento dos setores produtivos do país (MOURA, 2007).

Os movimentos ainda muito tímidos nos rumos da educação profissional no início da estruturação do Estado Republicano dialogavam com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira no início do século XX, dentre elas destacam-se a imigração estrangeira, a industrialização e a urbanização (CUNHA, 2005). Apesar da manutenção de uma economia voltada para a monocultura e para a exportação e de uma sociedade controlada por oligarquias regionais, o tecido social brasileiro começava a sofrer pressões importantes de setores e atores até então sem espaço e voz no cenário político nacional.

As transformações na configuração das classes sociais no Brasil acarretaram algumas possibilidades diferentes de pensar e debater a educação e a formação profissional. Não havia, por parte das elites, preocupações em orientar uma política educacional que produzisse alguma inovação ou ampliação de sua estrutura e alcance, daí a manutenção de uma lógica assistencialista e da permanência do caráter subalterno da educação profissional.

Porém, contrastando essa visão, desenvolveram-se novos projetos educacionais alternativos, sendo um deles calcado no positivismo. Esta corrente lastreada nas camadas médias e em setores da burguesia de alguns centros urbanos levantava algumas bandeiras no sentido de uma maior preocupação com o ensino da ciência e das técnicas, além da ideia de construir as condições de uma maior integração do proletariado à vida produtiva nacional (CUNHA, 2000b).

De outro lado, a crescente influência de trabalhadores imigrantes nos movimentos sindicais, nos principais centros urbanos do início do século passado, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, resultou em maior pressão sobre o Estado no sentido de atender demandas da classe trabalhadora. A forte influência dos anarquistas no movimento operário inspirou experiências educacionais no Brasil, de escolas racional-libertárias voltadas para os filhos de operários. O conflito existente entre as concepções de educação no início do período republicano contribuiu decisivamente para a emergência de uma política de educação profissional, por mais limitada e conservadora que fosse. Cunha (2000a) explicita os rumos que a educação profissional seguia em resposta às tensões sociais da época:

Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas. Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a inoculação de ideias exóticas no proletariado brasileiro pelos

imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do proletariado (CUNHA, 2000a, p. 94).

Ao mesmo tempo em que o Governo Federal buscava delinear algumas ações unificadas sobre educação profissional, a organização do sistema educacional brasileiro em curso no período da chamada República Velha (1889-1930) não permitiu avanços consistentes na construção de uma política de formação profissional, o que também era um reflexo da própria despreocupação das elites em formar trabalhadores com maior qualificação.

Uma das características do período foi a descentralização e total desarticulação dos sistemas de ensino. Exemplo disso foi a instalação de unidades federais das Escolas de Aprendizizes e Artífices, a partir de 1909, cujas instalações se deram em todas as capitais das unidades da Federação, com exceção do Estado do Rio de Janeiro, onde a unidade foi instalada no município de Campos. Esta forma de distribuição das unidades visava atender muito mais demandas políticas regionais do que propriamente dialogar com o desenvolvimento econômico dos estados brasileiros (CUNHA, 2000a).

A organização da educação profissional, nos moldes em que se instituiu, não respondeu a uma tentativa de contribuir para a organização da produção de forma descentralizada. O processo de desenvolvimento capitalista, principalmente de caráter industrial, continuou concentrando-se basicamente no estado de São Paulo.

Esta configuração da educação profissional se estendeu pelo menos até o ano de 1942 quando foram extintas as Escolas de Aprendizizes e Artífices. Pode-se considerar que o fim dessa experiência foi tardio, pois a configuração socioeconômica brasileira vinha sofrendo alterações importantes desde o início da década de 1930.

3.2 INDUSTRIALIZAÇÃO E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Desde o início do século XX, diferentes setores sociais engajados no debate educacional propugnavam mudanças para a educação profissional, em conjunto com alterações no sistema educacional e em relação com as mudanças estruturais pelas quais o país passava.

Dentre estes movimentos, destaca-se a Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, que reunia intelectuais e educadores, principalmente engenheiros, vinculados à Escola Politécnica e ao Instituto Politécnico de Engenharia do Rio de Janeiro. Este grupo será o germe da criação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, e que entre seus principais expoentes estavam Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Os debates travados por essa elite de intelectuais, com um claro posicionamento liberal, de inspiração em teóricos estadunidenses como John Dewey, contrapunham-se às visões conservadoras ligadas principalmente à Igreja Católica. Eles propunham uma renovação geral do sistema de educação brasileiro e defendiam a educação como instrumento de reconstrução nacional; pública, obrigatória e laica; e adaptada aos interesses dos alunos (AZEVEDO, 2010).

No que diz respeito à educação profissional, o Manifesto elencava algumas propostas: a crítica aos sistemas de ensino paralelos, que dividia a educação profissional da educação propedêutica; a necessidade de integração da escola ao meio social no qual estivesse inserida em resposta às demandas regionais; e o combate à separação entre o trabalho manual e intelectual (AZEVEDO, 2010).

Essa tentativa de modernizar a educação brasileira, inclusive a de caráter profissional, teve consequências na organização da legislação e do sistema educacional. A década de 1920 caracterizou-se pela emergência de uma maior organização e pressão dos setores médios e operários por participação na vida política do país, o que se refletiu nas mudanças políticas, econômicas e sociais originadas após 1930.

Apesar de muitas das reivindicações não terem sido atendidas, houve modificações na compreensão por parte do Estado que a formação profissional deveria ocupar espaço na educação brasileira. Do Congresso Nacional, na segunda metade da década de 1920, surgiram propostas de expandir o ensino profissional, redimensionando seus objetivos para além do atendimento de jovens em situação de precariedade social, atendendo outros setores sociais, o que se concretizou no surgimento de uma comissão chamada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico” (BRASIL, 1999a).

Outras medidas tomadas a partir da década de 1930 tiveram desdobramentos significativos, dentre as quais destacam-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e do Conselho Nacional de Educação, em 1931, mesmo ano em que ocorreu a reforma educacional denominada Francisco Campos, Ministro da Educação na época (BRASIL, 1999a).

Estas medidas devem ser compreendidas em relação à organização de uma política populista de forte caráter nacionalista, que se expressava, por exemplo, na criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), na nacionalização de bancos e de setores como estradas e energia, que estavam nas mãos do capital internacional, principalmente inglês, e, também, na criação de polos siderúrgicos no país.

A estagnação econômica, acentuada pela grave crise decorrente da quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque no ano de 1929, e que afetou diretamente o Brasil enquanto economia dependente viria a ser substituída por um crescimento econômico nos primeiros anos da década de 1940 devido ao aumento nas exportações de matéria-prima e até de alguns produtos manufaturados para os países aliados que estavam mergulhados nos conflitos da Segunda Guerra Mundial. A indústria brasileira recuperou-se rapidamente, sendo que, entre os anos de 1930 e 1939, a fabricação de produtos transformados e com maior valor agregado cresceu 159%; a produção mineral, 224% e a produção industrial, 1046 % (CARONE, 1977). O país viveu uma profunda transformação na sua economia, diversificando-a e alterando a sua estrutura de produção.

Nos primeiros anos da década de 1940, o processo de substituição de importações se intensificou, com a criação de fábricas de papel, cimento e mármore, material ferroviário, alumínio, máquinas de costura e a constituição da Usina Siderúrgica de Volta Redonda e da Companhia Vale do Rio Doce.

O aumento da migração para grandes centros como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, consequência do processo de urbanização e industrialização, fez com que essas cidades crescessem até três vezes mais em população do que a média do crescimento nacional. Mesmo com essas mudanças significativas na estrutura socioeconômica brasileira, o país seguia sendo predominantemente agrário, sustentando-se economicamente no setor agroexportador com a produção de produtos como o café, algodão, açúcar e borracha (CARONE, 1977).

Esse quadro permaneceu praticamente inalterado durante toda a década. Fato que demonstra essa permanência é o percentual da população que vivia no campo. Se, em 1940, 71,7% da população era rural, em 1950, o número manteve-se estável com 72% dos brasileiros vivendo fora dos centros urbanos (CARONE, 1977).

Esses fatores, aliados ao crescimento populacional, conduziam a sociedade brasileira a uma maior complexidade. O ingresso do Brasil em uma fase mais moderna de seu desenvolvimento, entre os anos de 1930 e 1945, se deu em um contexto de forte intervenção estatal e combate ao capital externo.

É inegável que as mudanças do caráter socioeconômico do país na década de 1930 conformaram um divisor de águas no que diz respeito aos rumos da educação brasileira. Fruto de um crescente processo de industrialização, de uma economia que se organizava em torno da substituição de importações, de uma reconfiguração na estrutura de classes brasileira, com a ascensão de uma burguesia industrial como classe hegemônica e de uma classe operária que

passava a pressionar paulatinamente o sistema por direitos e melhores condições de vida. Surgiu, então, a preocupação do Estado em organizar nacionalmente as diferentes modalidades de ensino, em especial a educação profissional que dentro do contexto de industrialização crescente precisava ser expandida.

Exemplo é a construção do Plano Nacional de Educação, nos marcos da Constituição de 1934, que apontava, pela primeira vez no país, para a regulamentação do financiamento da educação, distribuída entre Federação, Estados e Municípios, além de ter fixado as competências de cada nível administrativo para os sistemas de ensino (FREITAG, 1980).

No campo da educação profissional, estas mudanças foram sentidas através de algumas medidas tomadas pelo Estado no período do primeiro Governo Vargas. No ano de 1931 e 1932, através da Reforma Francisco Campos, organizaram-se o ensino secundário e o ensino profissional comercial e foi regulamentada a profissão de contador, o que representou um marco, pois pela primeira vez os cursos profissionais se relacionavam a uma possível trajetória profissional (BRASIL, 1999a).

A implantação da ditadura Estadonovista, em 1937, acabou por estabelecer um novo texto constitucional, que em matéria da educação acarretou uma paulatina preocupação do Estado com a formação profissional, passando a entendê-la como uma obrigação do Poder Público, que contava com a colaboração de setores industriais e sindicais. Esta linha adotada no Estado Novo se refletirá no surgimento do chamado sistema S, uma tentativa de colaboração entre o Estado e as empresas da época em formar trabalhadores que se integrassem ao mundo do trabalho que passava por fortes mudanças estruturais. Neste sentido, nos anos de 1942 e 1946, constituem-se respectivamente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

No início da década de 1940, surgiram as Leis Orgânicas da Educação Nacional, que organizavam, através de uma série de Decretos, o ensino primário, secundário, industrial, comercial, agrícola e normal. Outras mudanças importantes do período foram a extinção das Escolas de Aprendizes e Artífices, transformadas agora em Escolas Técnicas Federais; a definição do conceito de menor aprendiz junto à legislação trabalhista e a organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial (BRASIL, 1999a).

Porém esta recomposição da educação profissional e do sistema de ensino como um todo apenas atualizava, sem maiores rupturas, um modelo de formação, que separava de forma clara as possibilidades de trajetórias educacionais conforme a origem de classe.

Apesar de unificadas sobre a responsabilidade do Ministério da Educação, as diferentes modalidades de ensino apresentavam-se de forma desconectada, mas com objetivos bem definidos. Enquanto a educação secundária e normal apontava para a continuidade dos estudos e visava a formação de uma elite que ocupasse os espaços de gestão do país, a educação profissional seguia cumprindo um papel assistencialista, preparando os filhos da classe trabalhadora e os “desvalidos da sorte”, possuindo um caráter de terminalidade, que não permitia o avanço nos estudos, caráter este que só foi rompido a partir da década de 1950. Nas palavras de Cunha (2000a, p. 07),

Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio, às “classes menos favorecidas”, embora os alunos desses ramos devessem ser selecionados.

A reorganização da educação profissional, que institucionalizava a dualidade e oficializava a parceria público-privada na condução da formação profissional, não atendia somente a questões puramente educacionais, dialogava com o modelo de desenvolvimento econômico e também com o cenário das mudanças no mundo do trabalho.

Esta categorização na organização da educação profissional e do ensino médio em geral no Brasil, após a década de 1940, remete às consequências do modelo taylorista de organização da produção na educação. Esta interpretação sobre a estruturação dual dos níveis de ensino, aproximada a uma análise do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, pode ser uma peça-chave na compreensão dos diferentes estágios pelos quais passou a organização da educação profissional. Essa lógica dual seguiu hegemônica por todo o século XX, não sem conviver com críticas e outras possibilidades de formação.

O primeiro Governo de Getúlio Vargas, encerrado em 1945, deixou marcas profundas na organização da economia, da política e da sociedade brasileira. No que diz respeito à educação profissional, a “herança” quantitativa deste período foi o salto de 133 estabelecimentos de ensino técnico em 1933, para 1.368, em 1945. As matrículas desta modalidade de ensino, no mesmo período, aumentaram de 14.693, para o número de 65.485 (FREITAG, 1980).

As consequências desta fase da história brasileira refletiram-se no período denominado de República Liberal, que vai do final do Estado Novo, em 1945, até a implantação da Ditadura Militar, em 1964, que foi marcado por uma série de debates sobre educação que tiveram como expressão maior a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, no ano de 1961 (Lei nº 4024/1961). De forma geral, este período pode ser definido da seguinte forma:

A fase que vai de 45 até o início dos anos 60 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. Ao nível político, sua expressão mais perfeita é o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas e setores populares cujas aspirações de participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso a mecanismos de decisão) são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias. Surge, nessa fase, um novo protagonista do processo de substituição de importações: o capital estrangeiro que, pelo menos na fase de euforia desenvolvimentista, não é percebido como um inimigo do projeto nacional-desenvolvimentista, já que sua penetração não parecia ter nenhum sentido desnacionalizante, ou de expropriação de áreas já ocupadas pelo capital nacional, mas simplesmente o de abertura de novas frentes de investimento substitutivo. Com o fim do período fácil de substituição de importações, em que todos os interesses pareciam conciliáveis, vão aflorando os conflitos que até então só existiam de forma latente (FREITAG, 1980, p. 145).

A industrialização do país, o crescimento da população urbana e as crescentes contradições existentes em torno do debate acerca do desenvolvimento nacional caracterizaram a década de 1950 e o início dos anos 1960. Interesses do capital externo, da burguesia nacional e dos setores populares confrontaram-se, conformando um cenário conflituoso que teve como desfecho a vitória dos setores conservadores através do Golpe Militar de 1964. Tais disputas também se estabeleceram no campo da educação.

Na década de 1950, surgiram as primeiras tentativas de ruptura, ao menos na esfera legal, da lógica dual que caracterizava a educação brasileira. Através das Leis Federais nº 1076/1950 e nº 1821/1953, os cursos profissionais passavam a ter equivalência aos cursos secundários, permitindo, desta forma, ao aluno concluinte ter a possibilidade de prosseguir em seus estudos no nível superior. A partir do ano de 1959, as Escolas Técnicas e Industriais sofrem uma mudança significativa, passando a ser consideradas autarquias, com autonomia de gestão e didática e mudando a nomenclatura para Escolas Técnicas Federais (IFET, 2010).

A elaboração da primeira LDB durou 15 anos, pois a mesma teve seu início com a Constituição de 1946, que apontava para a necessidade de a União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. O texto final foi promulgado apenas em 1961, resultado de uma série de debates e pressões entre grupos e setores sociais de interesses antagônicos.

Apesar da hegemonia dos setores liberais no processo de condução dos debates sobre a educação, o que se evidencia no fato de os principais relatores, os deputados Clemente Mariani e Carlos Lacerda pertencerem à União Democrática Nacional (UDN), a LDB de 1961

superou alguns problemas existentes na organização dos cursos profissionais, ao mesmo tempo em que estabeleceu novas barreiras para o seu desenvolvimento.

A plena equivalência conquistada entre as diferentes modalidades educacionais da mesma etapa de ensino secundário, seja propedêutico ou profissional, no que diz respeito às possibilidades de continuidade dos estudos no nível superior, superava em parte a dualidade estrutural. Porém, a mesma legislação omitia a questão da gratuidade do ensino e criava as condições de ampliação da educação privada no nível secundário, inclusive no âmbito da formação técnica e profissional.

Além destes limites, a LDB de 1961 não contava em sua redação final com uma definição específica sobre a educação profissional, o que deixou a formação técnica e profissional sem um rumo, assim como não estabeleceu as suas formas de financiamento e de organização. Estas mudanças no caráter da educação brasileira relacionavam-se diretamente com a importância que a educação, em seus diferentes níveis, tomava junto à população brasileira. Setores historicamente excluídos passavam a enxergar no aumento da escolarização uma perspectiva de mobilidade social, o que ganhava respaldo no curso de desenvolvimento econômico que o Brasil vivenciava nas décadas de 1950 e 1960.

A pressão dos setores populares e a resistência das elites brasileiras conformaram um conflito que se expressou muito além da disputa por projetos educacionais, refletindo uma agudização política presente na sociedade brasileira, no qual projetos de desenvolvimento e integração do país à economia internacional estavam em conflito aberto. Não tardou para que estas contradições se resolvessem através de uma mudança no cenário político e econômico do país.

O advento do Golpe Militar de 1964, de caráter conservador, organizou um acentuado desenvolvimento econômico, baseado na crescente associação ao capital internacional, na necessidade de aumentar os níveis de acumulação e de reprodução do capital. O que ocorreu através de uma política sustentada no crescente endividamento externo, através de empréstimos internacionais, no arrocho salarial e no aprofundamento das desigualdades sociais que fomentaram um cenário de retenção das demandas políticas e sociais dos setores sociais desprivilegiados. Os militares trataram de romper com a pauta reformista que se alçava no debate educacional nacional, acabando por implementar políticas públicas na educação em resposta a antigas pressões na sociedade, porém com outro caráter (FREITAG, 1980).

Demandas como o fim do analfabetismo, a ampliação do acesso às universidades através de uma reforma universitária, além de perspectivas de maior integração entre

educação propedêutica e técnica abertas, ao menos formalmente, com a LDB de 1961, foram reordenadas através de programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de alfabetização, e da Lei nº5540/1968 que reformou o sistema universitário brasileiro.

Com o aparato repressivo ao seu dispor, a Ditadura Militar precisava ampliar o processo de industrialização e o fez com o desenvolvimento contínuo de setores modernos da produção, que já vinham sendo desenvolvidos no país desde a década de 1950, principalmente a partir do Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubitschek, como era o caso da indústria química, eletrônica e automobilística (FREITAG, 1980).

Com a modernização da produção e o desenvolvimento econômico alcançado principalmente no início da década de 1970, através do chamado Milagre Econômico, o país chegou a crescer a taxas anuais acima de 10% do PIB. Estas mudanças econômicas foram combinadas a alterações na estrutura educacional brasileira, destacando-se a Lei nº 5.540/1968, que reformou o ensino superior, e a Lei nº 5692/1971, que reformou o ensino primário e secundário, com impactos diretos na organização da educação profissional.

As consequências dessas reformas foram imediatas. O ensino profissional sofreu uma profunda modificação. O ensino compulsório de profissões, nas escolas de ensino médio públicas e privadas, passou a ser grande objetivo da recomposição dessa modalidade. Destacam-se também como objetivos da nova Lei algumas concepções presentes no Parecer nº 45/1972 que versava sobre sua aplicação. Segundo a Lei, três eram as bases da nova concepção de formação: o desenvolvimento individual; a qualificação para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania. A habilitação profissional deveria estar consonante com as demandas do mercado de trabalho local e regional, e a formação deveria caminhar para a preparação *integral* do estudante. Segundo o relator do Parecer, Agnelo Correia Viana, as formações gerais e profissionais deveriam caminhar juntas, de forma complementar. Em sua visão, só seria possível desenvolver a educação profissional em conjunto com a educação geral, que deveriam complementar-se no sentido de uma formação integral (BRASIL, 1972).

Alguns aspectos chamam a atenção da concepção proposta nos documentos. Descontextualizadas do momento histórico em que foram produzidas, poderiam até soar como políticas de caráter progressista. Palavras como cidadania, formação integral, complementaridade entre formação geral e profissional, além da uma perspectiva de desenvolvimento do mercado de trabalho local e regional, não coadunariam com um regime autoritário.

Contudo, este modelo, pensado e colocado em prática pelos militares, não conseguiu se sustentar. Em primeiro lugar, o fato de a formação profissional compulsória ter sofrido uma imensa resistência dos setores sociais que historicamente desprestigiaram este tipo de formação. O ensino de profissões para alunos de escolas privadas feria os interesses educacionais da elite brasileira, que não via com bons olhos uma formação manual e técnica para os seus filhos. Em segundo lugar, o conceito de cidadania não tinha as condições de realizar-se tendo em vista a falta de uma base mínima de um Estado democrático de direito. Por fim, a ideia de formação integral não passava da soma dos currículos do ensino médio propedêutico com os currículos de formação profissional.

Além dos fatores expostos acima, o processo de expansão dessa forma de ensino se deu no apagar das luzes do chamado milagre econômico, que após a crise capitalista de 1973 passaria por um forte declínio, desestabilizando as próprias bases de sustentação da Ditadura Militar. Desta forma, os resultados esperados não foram atingidos, resultando em um fracasso da tentativa dos militares em reorganizar a educação profissional.

A Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61 no tocante ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa um capítulo marcante na história da educação profissional, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. Grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa Lei. Desse quadro não podem ser ignoradas as centenas e centenas de cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único. Dentre seus efeitos vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o dismantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade (BRASIL, 1999a, p. 09).

A profissionalização universal e compulsória no ensino secundário, estabelecida em 1971, dialogava, de certa forma, com uma tentativa de potencializar o crescimento econômico a partir da oferta generalizada de qualificação profissional.

Esta visão aproximava-se das Teorias do Capital Humano, de forte influência no período. O discurso sobre educação como um pilar do desenvolvimento individual e econômico surgiu em economias centrais que chegavam a números próximos ao pleno emprego e que expandiam a produção industrial a níveis cada vez mais elevados. No Brasil, o cenário do milagre econômico proporcionava a organização de um modelo educativo que procurasse associar-se a estes objetivos.

Seguindo esta lógica, os acordos e os convênios entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), no contexto da Ditadura Militar, condicionaram decisivamente as novas concepções organizacionais da educação profissional no país, que com a reestruturação do sistema universitário brasileiro, a partir do modelo estadunidense, passou a desenvolver uma política de contenção do acesso ao ensino superior, pelo qual os setores médios começavam a pressionar. A Lei nº 5692/1971, posterior à reforma universitária de 1968, apontava para uma profissionalização de nível médio que encaminhasse prontamente o estudante para o mercado de trabalho (FREITAG, 1980).

Uma análise sobre os documentos que direcionaram esta nova concepção de ensino profissional da época, como os Pareceres do MEC nº 45/1972 e nº 76/1975, mostra a preocupação em concatenar a educação profissional ao desenvolvimento econômico nacional.

[...] a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário que o país precisa (FREITAG, 1980, p. 95).

Ao mesmo tempo, expressavam preocupações com a formação integral dos estudantes de nível médio, unindo a formação profissional a uma sólida educação geral (BRASIL, 1975), ou indo além, ao propor uma educação que qualificasse para o trabalho e preparasse para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971). Porém, estes objetivos só se expressavam no campo formal, tendo em vista o período autoritário pelo qual o país passava com uma série de restrições de direitos. Assim a ideia de formação compulsória resultou em um imenso fracasso.

Esta consequência se deve à falta de estrutura presente nas escolas públicas que não receberam o aporte e os investimentos necessários para organizar uma estrutura que contasse com corpo docente, equipamentos, laboratórios e recursos que respondessem às demandas criadas pela Lei nº 5692/1971, e a ênfase no ensino técnico, em detrimento do ensino geral, que naquele contexto acabou afirmando-se através de um modelo fragmentado, de baixa qualificação e de caráter meramente instrumental, que se expressou na proliferação de cursos que não demandavam maiores estruturas para seu desenvolvimento, como os casos de cursos de técnico de contabilidade, técnico em secretariado etc.

Além desses elementos, outra questão importante que contribuiu para o insucesso dessa política foi o fato de a rede privada de ensino secundário ter implementado de forma muito residual a profissionalização compulsória em suas escolas.

As Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrícolas Federais, na década de 1970, passaram por uma fase de crescimento no número de matrículas e pela expansão do número de cursos técnicos oferecidos (IFET, 2010). Este crescimento deu-se com investimentos em estrutura e em corpo técnico-docente, mas sem parâmetro em qualidade na rede pública secundária do país. As escolas federais voltadas para o ensino industrial e agropecuário referenciaram-se como o modelo de educação profissional. No mesmo período, no ano de 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Nessa perspectiva, cabe mencionar o grande contingente de técnicos de nível médio formados nas ETFs que atuam na PETROBRAS, na Vale do Rio Doce, nas concessionárias de energia elétrica, nas concessionárias de serviços de abastecimento de água e saneamento, nas empresas de telecomunicações e em muitas outras empresas de pequeno, médio e grande porte. Igualmente, significativa é a quantidade de estudantes egressos das ETFs que continuaram seus estudos em nível superior, imediatamente após a conclusão do respectivo curso técnico ou posteriormente (MOURA, 2007, p. 10).

A política de profissionalização compulsória perdeu seu fôlego no decorrer dos anos 1970. Em 1975, o Parecer nº 76 do MEC já apontava para a necessidade de flexibilizar o entendimento sobre a profissionalização no ensino secundário. No mesmo documento, surgia a referência à falta de pessoal e de estrutura que impedia que se levasse adiante a interpretação presente na Lei de 1971 (CARRIELO, 2009).

No ano de 1982, já no período final da Ditadura Militar, a profissionalização compulsória foi formalmente extinta, através da Lei nº 7044/1982, o que na prática já havia ocorrido. Desta forma, o ensino secundário, na rede pública, passou a voltar-se quase que exclusivamente para o ensino propedêutico, com a redução na oferta de educação profissional, já que a mesma passou a ter um caráter facultativo, o que refletia em certa medida o fracasso da política anterior de profissionalização compulsória.

3.3 A REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A década de 1980 caracterizou-se pela ascensão dos movimentos sociais e populares que lutavam pelo final do regime autoritário e o retorno ao Estado democrático de direito, colocando na pauta demandas até então reprimidas e limitadas. Novos atores sociais passavam a debater e pressionar por uma participação maior nos rumos que o país deveria tomar. Neste

palco complexo e contraditório, a educação, em todas as suas dimensões, passou a ser também motivo de debates e de disputas.

Tal enfrentamento expressou-se no papel e no modelo de organização que a educação passou a ter a partir da Constituição de 1988 e nos desdobramentos que se seguiram à organização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996. No que diz respeito à educação, apresentava-se a proposta de superação do modelo dual predominante na organização da educação de nível médio através de orientações que apontavam para um modelo de educação profissional politécnica, no qual a formação técnica e profissional estivesse aliada a uma formação cultural e científica. De forma geral, o embate que se segue a partir da década de 1980 pode ser compreendido da seguinte forma:

Especificamente na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o Estado que gasta muito e não faz nada bem feito. Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996 (MOURA, 2007, p. 14-15).

Estes enfrentamentos sobre o rumo da educação em geral e da formação profissional em particular desenvolveram-se em um período de integração progressiva do mercado brasileiro à economia globalizada, que processualmente vai se desenvolvendo no país a partir dos anos 1990. O período marca profundamente uma inflexão na economia brasileira. Tendo crescido a taxas médias anuais de 7%, entre os anos de 1950 e 1980, a partir desta década o Brasil passou por uma profunda desaceleração no seu desenvolvimento econômico que nos anos 1980 apresentou um crescimento a taxas médias de 1,55% a.a. (POCHMANN, 2001).

Esta nova conjuntura econômica foi marcada pelo início da reestruturação produtiva e por uma inserção subordinada à economia mundial e guiada por políticas de cunho neoliberal na condução do país, a partir de 1989, com a posse na Presidência da República de Fernando Collor de Melo (1989 a 1992). As novas regras econômicas e sociais consolidaram-se a partir de uma nova ordem mundial, cujas características principais foram as tentativas de organização de um Estado mínimo; a internacionalização do capital; a reestruturação produtiva; a crescente automação e a construção de modelos de desenvolvimento baseados na globalização do capital e em políticas neoliberais que passaram a pautar também no Brasil a agenda do debate sobre as reformas educacionais.

Se o contexto da década de 1980 foi de dispersão em torno do debate educacional sobre uma série de modelos curriculares que se confrontavam e que refletiam a disputa mais ampla de projetos de desenvolvimento econômico, político e social, na década de 1990 houve a superação deste debate. Com a promulgação da LDB, o modelo de currículo educacional e o sistema de ensino no país definido através de um marco nacional resultaram em alguns avanços para a educação brasileira, mas em termos gerais, adaptava-se às necessidades do novo momento pelo qual o país passava.

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (SAVIANI, 2000, p. 200).

Foi através da LDB que se abriu o espaço de uma orientação específica no corpo da Lei sobre a organização da educação profissional entre as modalidades de ensino. Pela primeira vez, havia um capítulo específico voltado à formação profissional (ALMEIDA, 2003). O que em princípio pode apresentar-se como mera formalidade, mostra a preocupação do Estado brasileiro em concatenar-se a novas propostas de formação profissional que emanavam em um momento de reorganização econômica do país. Contudo, é importante ressaltar que o espaço que a educação profissional ganhou na nova LDB, ao mesmo tempo em que possui um caráter de ineditismo, apresentou-se como uma modalidade menor e separada das etapas da educação básica e superior no país.

Segundo a opinião de alguns críticos (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005), o texto final da LDB sobre a formação profissional ganhou um aspecto minimalista e ambíguo (MOURA, 2007), impondo limitações para uma perspectiva de formação integrada que superasse a dicotomia entre a preparação para o trabalho e a continuidade dos estudos que caracterizou o modelo educacional brasileiro ao longo de sua história. Mas esta modificação não se resumiu a apenas um embate entre teorias educacionais, no sentido dos objetivos que a formação profissional deveria atender, e o marco curricular sobre o qual deveria se erigir. O que estava em jogo, também, era a possibilidade de formação profissional acompanhar um novo momento de organização do mundo do trabalho.

[...] a reforma do ensino médio e técnico na última década do século XX foi justificada pela necessidade de novos perfis profissionais exigidos pelas mudanças no mercado de trabalho, pela necessidade de expansão do ensino médio, pela

demanda de um trabalhador qualificado afinado com as novas tecnologias e com os novos processos produtivos, pelo desaparecimento de uma série de profissões, exigindo do trabalhador uma reprofissionalização, a transformação das escolas técnicas de qualidade em cursos preparatórios para os vestibulares, fato que atraiu os filhos de classes mais favorecidas em detrimento dos filhos da classe trabalhadora, o alto custo das escolas técnicas para oferecer preparação ao vestibular e a existência de laboratórios e oficinas subutilizados (CARRIELO, 2009, p. 34).

As transformações socioeconômicas e políticas vivenciadas pelo país a partir da década de 1990 marcaram profundamente as perspectivas de organização da educação profissional e tecnológica. Um amplo debate entre diferentes concepções foi travado durante o período, no qual visões empresariais, sindicais e de educadores se confrontaram no sentido de estabelecer novos rumos para a formação de técnicos de nível médio (MANFREDI, 2002).

Frutos deste debate surgiram, no curto prazo de sete anos, dois Decretos editados nos governos FHC e Lula que organizaram a educação profissional técnica de nível médio. Os embates de diferentes concepções sobre educação, em especial a profissional, que deram origem à nova LDB de certa forma permaneceram e se aprofundaram nas décadas de 1990 e 2000, expressando-se através de dois Decretos, o de número 2.208 de 1997 e o de número 5.154 de 2004 promulgados nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, respectivamente.

As reformas na educação profissional que se seguiram à promulgação da LDB, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso não só dialogaram com uma nova concepção de organização da educação, como se relacionavam de forma direta às necessidades do sistema produtivo durante a década de 1990. Esta etapa do desenvolvimento econômico brasileiro, de integração à economia globalizada, sustentada na implementação de políticas econômicas neoliberais, influenciou na organização do mundo do trabalho e no perfil do trabalhador, que se desenvolvia em torno da

[...] flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração dos setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2002a, p. 401).

O Decreto nº 2.208 promulgado em abril de 1997 visava regulamentar a educação profissional, que no texto da LDB apresentava apenas as linhas gerais de sua concepção. As diretrizes que passaram a orientar a formação profissional propunham a flexibilização do currículo e o desenvolvimento da formação técnica e profissional separada da formação científica e humanista que deveria ser desenvolvida no ensino médio regular. A oferta da educação profissional poderia ser concomitante ou sequencial. Desta forma, os estudantes

passavam a ter duas opções de formação, ou realizavam o curso profissional paralelo ao ensino médio, na mesma instituição ou em outra que o ofertasse, ou realizaria este tipo de formação após a conclusão do ensino médio.

Este modelo eliminou a possibilidade de uma formação integrada capaz de superar as dicotomias no processo de formação, ensejando outro modelo de preparação e inserção ao mundo do trabalho. Prevaleceu a concepção dual de separação e fragmentação da educação profissional da educação geral.

Os documentos do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) como o Parecer nº 17/1997, a Resolução nº 04/1999 e o Parecer nº 16/1999, que organizaram a operacionalização e as Diretrizes da Educação Profissional de Nível Técnico, procuraram pautar o modelo de formação profissional que se objetivava naquele período histórico. O Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 de dezembro de 1997, que estabelece as Diretrizes operacionais para a educação profissional em âmbito nacional, trouxe em seu corpo as bases que orientaram a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

Em linhas gerais, os elementos que se destacam nesta formulação de educação profissional, enquanto desdobramento do Decreto nº 2208/1997, versavam sobre a valorização da educação básica como a principal meta educacional brasileira; a necessidade de requalificação e educação continuada sujeitas às mudanças e alterações profundas nas formas de emprego e renda; a ênfase na *articulação* entre a educação profissional básica e a educação básica; a possibilidade de formação por módulos, inclusive com caráter de terminalidade; a desvinculação entre ensino médio e ensino técnico e a flexibilização dos currículos como um avanço nas políticas educacionais, inclusive se contrapondo ao currículo integrado como afirma o Parecer: “O chamado currículo integrado é extremamente difícil de ser modificado e por isso mesmo acaba se distanciando cada vez mais da realidade do mundo do trabalho.” (BRASIL, 1997c, p. 07).

Um dos conceitos centrais nas formulações que se desenvolveram em defesa desse novo modelo foi o de competência profissional, entendido como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (BRASIL, 1999a, p. 24). A articulação e submissão da educação profissional à lógica neoliberal se faziam presentes nos documentos. Emblemático é o artigo 4º da Resolução 04/99 que ao organizar o planejamento dos cursos, priorizou as seguintes demandas: do cidadão, do mercado e da sociedade.

Esta concepção de educação profissional consolidou uma visão voltada para a reordenação da qualificação e da inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, expressa na Resolução nº 04/1999, que substituiu a organização curricular, e as áreas profissionais de formação presentes no Parecer nº 45/1972, em um processo de reforma do sistema educacional brasileiro, até então ainda pautado por padrões estabelecidos no período da Ditadura Militar.

A concepção de profissionalização dos anos noventa procurava contrapor o modelo taylorista de qualificação para o trabalho, um modelo de formação que concatenasse a profissionalização às mudanças que ocorriam mundialmente.

No contexto de mudanças a que nos referimos, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS, 2002a, p. 402).

A noção de competência passou a reordenar a concepção de formação e trabalho. Nela, o processo educacional baseia-se na individualização e consolida, através desta perspectiva, um modelo de profissionalização que tem por objetivo a adaptação do estudante/trabalhador a um mercado que se desenvolve de forma flexível no contexto de reestruturação do mundo do trabalho, com implicações nas formas de emprego e nas possibilidades de inserção do trabalhador através de suas *competências*.

Esse modelo institucionalizou-se no final da década de 1990 em um cenário de redução do papel do Estado nas políticas de formação profissional articulada com políticas que visavam transferir a educação profissional, paulatinamente, para a iniciativa privada (MOURA, 2007).¹⁰

¹⁰ Duas medidas foram emblemáticas neste sentido. A primeira foi a organização do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP – instituído através de financiamento junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que tinha por objetivo reorganizar e reestruturar a educação profissionalizante com uma tendência à privatização. A segunda medida importante foi a redução do papel dos CEFETs no que diz respeito à oferta de vagas de Ensino Médio que, a partir da Portaria nº 646/1997, deveria oferecer no máximo 50% de suas matrículas às modalidades de ensino que conjugavam ensino médio e educação profissional (MOURA, 2007).

Com a vitória de Luis Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais de 2002, em uma composição hegemônica por forças políticas e sociais que se opuseram às políticas implementadas durante todo o governo de Fernando Henrique Cardoso, abriu-se a possibilidade de discussão de um novo modelo de educação tecnológica e profissional integrada a um novo projeto de desenvolvimento econômico e social no Brasil.

As mudanças advindas após a promulgação do Decreto nº 5154/2004, que reorientou os sentidos e os objetivos da educação profissional, foram fruto das mudanças no comando do Governo Federal, as quais alçaram a espaços de decisão determinados setores que haviam combatido as políticas adotadas no governo de FHC. No campo educacional, as diferenças na concepção de educação profissional podem ser explicadas desta forma:

No governo Lula e, agora, no governo Dilma, este fenômeno é mais evidente dada a origem de muitos de seus quadros – o Partido dos Trabalhadores e os movimentos sociais. Isso explica, a nosso ver, o caráter progressista dos documentos oficiais, pois esses foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Ao mesmo tempo em que as atuais políticas de formação profissional de nível médio apresentam um caráter progressista nos documentos oficiais, ao incluir questões como a inclusão social e o desenvolvimento local sustentável, as mesmas se confrontam com uma condução política e econômica elaborada inicialmente com um forte caráter de continuidade em relação ao que vinha sendo adotado pelo governo FHC. O compromisso assumido por Lula ainda durante o processo eleitoral, com a “Carta aos Brasileiros”, era o de cumprir os compromissos com os setores financeiros internacionais e nacionais, manter os contratos e afirmar uma política macroeconômica sustentada no controle inflacionário e na geração de superávits primários (MATTEI; MAGALHÃES, 2011).

O que ocorreu no período posterior à ascensão de Lula à Presidência é em um primeiro momento (2003 a 2006) a continuidade de uma política neoliberal de caráter ortodoxo na condução da economia e no momento posterior (2007 a 2010), uma alteração nesta política com uma maior intervenção do Estado na condução da política econômica, que se expressou na criação do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que visa investimentos infraestruturais.

O crescimento econômico vivenciado nos governos Lula sustentou-se fortemente em setores de produção de *commodities* agrícolas e industriais, centrados na produção siderúrgica, de papel e celulose e de derivados do petróleo. Em contrapartida, setores de alto valor adicionado, de produção tecnológica avançada tiveram pouco incentivo devido à

promoção de setores nos quais o país é mais competitivo, como o caso do agronegócio (MAGALHÃES, 2010).

No período do governo Lula (2003 a 2010), houve um crescente fomento à geração de emprego e renda no país. Estima-se a criação de mais de doze milhões de empregos formais, além de progressivos ganhos reais no aumento do salário mínimo (MATTEI; MAGALHÃES, 2011). Este crescimento no número de empregos veio acompanhado de uma maior atenção a perspectivas de geração de renda como as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da economia solidária (BARBOSA, 2007).

Do ponto de vista social, o governo Lula incentivou políticas compensatórias, como o programa Bolsa-Família que, associado ao crescimento do salário mínimo, contribuiu para uma redução, ainda que pequena, das desigualdades sociais no Brasil (MAGALHÃES, 2010). Algumas medidas tomadas no período posterior à crise econômica de 2008 também contribuíram para a manutenção positiva das taxas de crescimento econômico. A liberação de crédito para o setor produtivo nacional, bem como para o estímulo do consumo familiar; a redução de tributos indiretos em diversos setores e a redução paulatina das taxas de juros foram medidas acompanhadas pela manutenção dos gastos estatais, principalmente na fomentação do PAC e nas políticas de transferência de renda (MATTEI; MAGALHÃES, 2011). A criação e expansão das unidades dos Institutos Federais no território nacional ocorrem também neste período.

O primeiro ano do governo Lula foi marcado pela reabertura do debate em torno dos rumos da educação profissional no país. Determinados setores da sociedade pressionavam por um modelo que desenvolvesse uma concepção integrada de educação, unificando ciência, tecnologia, cultura e trabalho na formação dos trabalhadores. Nesta perspectiva, o Decreto nº 2208/1997 deveria ser substituído por outra forma de ordenação da educação profissional.

Por iniciativa governamental, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)¹¹, foi realizado, em dezembro de 2003, o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que visava abrir o debate entre o Poder Público e setores da sociedade civil sobre os rumos e as necessidades que se colocavam em relação à educação profissional e tecnológica no país. Dos debates que se seguiram no decorrer dos primeiros anos do governo Lula, construíram-se as bases que culminariam na promulgação do Decreto 5154 de 23 de julho de 2004.

¹¹ A SEMTEC foi dividida após 2004 em duas secretarias distintas. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), responsável pela organização e coordenação da educação profissional e tecnológica, e a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pela educação infantil, ensino fundamental e médio.

Foi a partir dessa convergência mínima dentre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/04. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (MOURA, 2007, p.20)

A conjuntura política de formação profissional de nível médio, após o Decreto nº 5154/2004, promove a reorganização da educação tecnológica e profissional, estabelecendo a formação integrada com o desenvolvimento conjunto da educação científica, tecnológica e humanista. Desta forma, a concepção de educação tecnológica, oriunda do Decreto nº 5154/2004, procura apontar para a resolução de alguns dilemas da formação profissional ao propor um modelo que proporcione aos trabalhadores uma formação que os integre ao conhecimento necessário para sua inclusão no novo contexto produtivo.

Dentre as mudanças decorrentes do Decreto nº. 5.154/2004 encontram-se o crescimento no número de matrículas, a expansão de políticas públicas que buscam contemplar as mudanças no mundo do trabalho, assim como a ampliação das estruturas das escolas técnicas da rede pública federal como fatores que indicam uma preocupação do Estado em recolocar na pauta a educação profissional técnica vinculada ao ensino médio.

Com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, a educação profissional passou a ser organizada em três níveis: formação inicial e continuada de trabalhadores, que consiste na oferta de cursos profissionalizantes articulados às séries iniciais do ensino fundamental, voltado para trabalhadores jovens e adultos que não concluíram este nível de ensino; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. O Governo Federal situou esta modalidade de ensino em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica do país, procurando articular educação, ciência, tecnologia e trabalho.

No caso da educação profissional técnica de nível médio em sua relação com o ensino médio, o Decreto nº 5154/2004 prevê três modalidades: a integrada, oferecida somente para aqueles que completaram o ensino fundamental, com o objetivo de conduzir o aluno à formação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com uma matrícula única; a concomitante, também ofertada para quem já tenha concluído o ensino fundamental e esteja cursando o ensino médio, na qual a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio sejam ofertados com matrículas diferentes para cada curso, seja

na mesma ou em diferentes instituições de ensino; e a subsequente, ofertada apenas a quem já tenha concluído o ensino médio.

Esta nova configuração na oferta da educação profissional e tecnológica relaciona-se com as finalidades do ensino médio presentes na LDB, principalmente no que diz respeito a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, que proporcione aos educandos se adaptar de forma flexível as novas condições de ocupação, e também a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos construídos na relação teoria e prática, no ensino das diferentes disciplinas desta modalidade de ensino.

As mudanças não se restringiram tão somente à reorganização das modalidades que poderiam ser ofertadas, elas ensejaram um debate sobre a concepção de educação profissional e tecnológica. O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que debate a aplicação do Decreto na educação profissional e técnica de nível médio, apresenta algumas indicações importantes que expressam a projeção de um novo cenário.

Destacam-se a integração da EPT a diferentes formas de educação, ciência, tecnologia e trabalho; a ideia da educação profissional como uma possibilidade relacionada ao ensino médio de forma articulada, havendo, portanto uma relação de independência e articulação entre as etapas de ensino citadas; a exclusão de carga mínima de 25% de educação profissional no ensino médio para habilitação profissional, visando superar a herança da reforma do ensino de 1971; a organização curricular por áreas profissionais orientadas à estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; a possibilidade de superação da dicotomia entre teoria e prática na formação profissional, identificando o ensino médio e a formação profissional como intercomplementares; e o foco no desenvolvimento integral do cidadão trabalhador. O estabelecimento dos critérios de oferta dos cursos de educação profissional técnica de nível médio resumem as novas orientações em curso:

O atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. A conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização das propostas. A identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país. A organização curricular dos cursos de técnico de nível médio, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica (BRASIL, 2004b, p. 13).

O processo de expansão das matrículas na Rede Federal veio acompanhado da interiorização de suas unidades, o que se desenvolveu conjuntamente a experiências como a Escola Técnica do Brasil (E-tec Brasil) baseada na educação a distância; o Programa Nacional

de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o Programa Escola de Fábrica, que consiste na educação no ambiente de trabalho; o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que visa a ampliação da vagas de ensino profissional em conjunto com as instituições do chamado Sistema S.

Entre as políticas adotadas no período, destaca-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008, que segundo uma visão oriunda do próprio MEC, surgiram a partir de uma compreensão que:

Vários fatores impõem a necessidade do Ministério da Educação propor um novo modelo de instituição educacional e expandi-lo a partir da experiência que deu certo: a rede federal de educação profissional e tecnológica. Este novo modelo vai se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) ou simplesmente Instituto Federal. É uma autarquia de regime especial de base educacional técnico-científica. É uma instituição que articula as educações superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos. Um dos fatores que nos leva a este modelo é a baixa qualidade científica da nossa formação educacional brasileira. O outro é fornecer base tecnológica para a economia e para o próprio sistema de educação, além da necessidade de técnicos para o crescimento econômico que estamos vivenciando (COLOMBO, 2008, p. 01).

Estas transformações influenciaram diretamente na organização do ensino médio em relação à educação tecnológica e profissional como uma etapa educacional com um papel central na articulação entre educação e trabalho. É o que se desenha a partir de elaborações do próprio Ministério da Educação, que pretende sua reorganização sobre dois pilares:

De uma reestruturação do modelo pedagógico desta etapa da educação básica que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional;
Da expansão da oferta de matrículas da rede de escolas médias federais para um patamar entre 10% das matrículas totais desta etapa da educação básica (BRASIL, 2008d, p.4).

O fomento à educação profissional de nível médio parece surgir como a grande solução da defasagem e das desigualdades educacionais presentes nesta etapa da educação básica, tendo em vista que no Brasil 40 milhões de jovens e adultos não a concluíram (BRASIL, 2008d) e 8 milhões de jovens até 24 anos não estudam e tampouco trabalham (OLIVEIRA, 2010).

Uma das saídas apresentadas no sentido de superar o quadro de crise educacional existente encontra-se na reestruturação da educação profissional técnica de nível médio. Este

movimento, porém, tem de ser analisado em relação às condições socioeconômicas do país, em especial do mundo do trabalho para o qual se quer integrar o jovem trabalhador.

Importante medida neste sentido foram as contribuições que o Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008, trouxe com relação à reorganização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, pois o mesmo reorganizou a oferta de educação profissional técnica de nível médio em doze grandes eixos tecnológicos, que teriam de dialogar com as inovações tecnológicas crescentes, com os novos modos de organização da produção e com os arranjos socioprodutivos locais, regionais e nacional. Este reordenamento do Catálogo Nacional passaria a cumprir:

[...] uma função indutora ao destacar novas ofertas em nichos tecnológicos, culturais, ambientais e produtivos, propiciando uma formação técnica contextualizada com os arranjos socioprodutivos locais gerando novo significado para formação, em nível médio, do jovem brasileiro (BRASIL, 2008c, p.07).

As inovações na reorganização da educação profissional de nível médio convivem com alguns aspectos de continuidade em relação à política anterior, não podendo ser compreendida como uma transformação total na política e na concepção de educação profissional. Um dos elementos de continuidade foi a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, organizadas no ano de 1999 e que não foram alteradas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Estas Diretrizes orientam para uma formação por competências que devem dar o suporte para uma educação profissional bem definida (BRASIL, 1999a). Desta forma, mantém-se a noção de competências para a laboralidade, como é definido nas Diretrizes Nacionais para educação profissional de nível médio, orientada em uma organização curricular flexível, que procure formar profissionais polivalentes, que segundo a definição devem preparar ao mesmo tempo para o desenvolvimento de competências gerais, de caráter científico e humano e para competências diretamente relacionadas ao exigido pelas qualificações ou habilitações profissionais (BRASIL, 1999a).

A manutenção desta concepção, junto às políticas públicas desenvolvidas após 2004, produziria o que Ciavatta e Ramos (2011) definem como uma espécie de “esquizofrenia” da política de formação profissional. O que se revelaria com:

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

Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo ficam cada vez mais afastadas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1095-1096).

Partindo deste debate sobre o reordenamento da educação profissional técnica de nível médio no país, buscou-se compreender como a mesma encontra-se organizada em um processo de expansão e de interiorização dos Institutos Federais, espaço fundamental de institucionalização da política. Analisar as realidades específicas em conjunto com as transformações no processo de formação dos jovens trabalhadores assim como em relação às mudanças no mundo do trabalho e ao desenvolvimento socioeconômico nos âmbitos local, regional e nacional, é a tarefa que se coloca nos capítulos seguintes.

* * *

O terceiro capítulo foi organizado no sentido de situar histórica e socialmente os diferentes modelos de organização da educação profissional e técnica de nível médio no Brasil. A análise das diferentes concepções de educação profissional procurou destacar as relações e interconexões entre os modelos de desenvolvimento socioeconômico predominantes em cada período; as características do mundo do trabalho e o perfil dos trabalhadores; e as tensões e conflitos existentes entre as classes sociais e os principais atores que formulavam a formação para o trabalho em determinados períodos históricos.

Examinaram-se as diferentes políticas de educação profissional técnica de nível médio, dividindo a história brasileira em três grandes períodos. O primeiro período apresenta como características gerais uma realidade socioeconômica que se organizava em torno de um modelo socioeconômico agroexportador. A primeira seção apresentou as políticas de formação profissional em um contexto de uma economia agrária e escravista, que no período Imperial não revelavam a preocupação em desenvolver uma educação que preparasse para o trabalho. Os objetivos das medidas tomadas naquele período orientavam a educação profissional como uma política de assistência social que atendia pequenas parcelas dos setores mais pobres da população urbana. Com as mudanças originadas com o advento da República, em um contexto de incipiente processo de industrialização, ainda em uma economia

hegemonicamente agroexportadora, paulatinamente novos atores começam a entrar em cena, passando a pressionar o Estado. Setores da classe operária, no início do século XX, colocam em debate outras concepções de educação profissional fortemente baseadas em princípios anarquistas. É neste período que surge uma política nacional de educação profissional, que descentralizava a oferta com a criação das Escolas de Artífices e Aprendizes, em diferentes unidades da Federação. Porém, o caráter assistencialista das políticas de formação permaneceu, e a formação de trabalhadores não se associava diretamente às mudanças socioeconômicas vivenciadas pelo país.

O segundo período é compreendido a partir do modelo de substituição das importações industriais. Na segunda seção, observou-se que as políticas de formação profissional foram pautadas pelo crescente desenvolvimento industrial brasileiro. As pressões de setores que compreendiam a educação profissional como um dos pilares de modernização do país emergiram naquele momento histórico. A maior regulação do Estado no processo de formação profissional e a influência da organização taylorista do trabalho na educação brasileira foram entendidos através da categoria de dualidade estrutural, no sentido de observar como as políticas adotadas foram frutos de acordos e tensionamentos políticos entre diferentes atores sociais, e que a oferta da educação profissional foi organizada em torno de trajetórias formativas distintas, que se relacionavam diretamente à estrutura de classes existente no país.

As possibilidades abertas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, de garantir a equivalência entre as diferentes modalidades de ensino, revelaram uma maior pressão de setores sociais, principalmente de camadas urbanas de trabalhadores, pela elevação da sua escolaridade. Este tensionamento associado às disputas políticas do período culminaram em um conflito que acabou por se resolver através da implantação da Ditadura Militar no país.

O crescimento econômico e a modernização industrial vivenciados ao final de década de 1960 e início da década de 1970 pressionaram o Estado a fomentar a educação profissional. Procurando aumentar o número de trabalhadores qualificados, ainda com um perfil baseado no modelo taylorista de organização do trabalho, os militares encontraram na profissionalização compulsória a política que buscava resolver o problema de demanda por mais profissionais qualificados. As reformas educacionais do período fracassaram pela falta de investimentos do Estado, já em um cenário marcado pelo final do chamado milagre econômico, que também colocou em crise as políticas educacionais adotadas no período. Além destes fatores, a pressão social pelo distensionamento e pelo final do regime militar não

dava a sustentação necessária para a adoção de uma política de profissionalização compulsória.

O último período analisado foi caracterizado pela emergência de um processo de reestruturação produtiva, em um cenário de queda do crescimento econômico nos anos 1980 e 1990. Na terceira e última seção, analisou-se a transição para a democracia e as tensões entre as classes sociais nos anos oitenta. A adoção de políticas neoliberais na condução do país, em uma crescente inserção na economia globalizada, a partir dos anos noventa, influenciou diretamente as propostas de educação profissional que emergiram após a promulgação da Constituição de 1988 e a criação da LDB de 1996. A flexibilização do currículo e o surgimento da noção de competências na organização da formação profissional foram alguns pontos de inflexão importantes da orientação que a educação profissional técnica de nível médio apresentou a partir do Decreto nº 2208/1997. Estas mudanças estavam diretamente ligadas ao novo perfil exigido dos trabalhadores, assim como ao aumento do desemprego e da informalidade no país. Os objetivos de formação profissional estavam mais concatenados a atender as demandas do mercado, em um projeto de desenvolvimento pautado pelo aumento da competitividade da economia brasileira.

Nos anos 2000, com o início do governo Lula, as políticas de educação profissional passaram por uma nova reforma, que a partir do Decreto nº 5154/2004, acabou por incorporar nos documentos algumas reivindicações e bandeiras defendidas por setores que estavam alijados do processo de decisão e formulação das políticas públicas de educação profissional durante o governo FHC. O crescimento econômico, em relação ao período anterior, contribuiu para que outras pautas de desenvolvimento socioeconômico, mais voltadas à resolução de problemas sociais, fossem integradas nas concepções que sustentam a atual política pública. Conjuntamente houve um aumento do investimento na educação profissional, que se refletiu na sua ampliação e interiorização. A criação dos Institutos Federais é um reflexo deste processo. Porém, algumas continuidades são observáveis. A manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, construída em 1999, durante o governo FHC, cuja política se pretende superar com o Decreto de 2004, revela a permanência de concepções de competências e organização do currículo que parecem destoar dos objetivos propostos pela atual política.

4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO CONTEXTO DE SANTA CATARINA E ARARANGUÁ

O capítulo consiste na apresentação da trajetória da organização da educação profissional e técnica no estado de Santa Catarina ao longo da história e na análise da contribuição desta trajetória no estabelecimento das bases, em âmbito regional, da atual política de formação profissional técnica de nível médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta parte da dissertação busca atender dois objetivos: a) compreender as formas com que esta política pública de caráter nacional e sua institucionalização dialogaram historicamente com os modelos de desenvolvimento socioeconômicos produzidos no estado catarinense; e b) analisar a implementação da unidade do IF-SC no município de Araranguá, em relação às principais características socioeconômicas e do mundo do trabalho na cidade.

Santa Catarina associa-se aos processos de organização da economia e da sociedade que se desenvolveram no país historicamente, porém apresentando algumas peculiaridades. De uma economia de subsistência, que marcou a ocupação do litoral catarinense no período de colonização e que se estendeu como forma hegemônica de produção até o final do século XIX, passa por uma etapa de desenvolvimento paulatino de setores industriais e agrícolas sustentados em um padrão de crescimento baseado em pequenas propriedades, marcadamente entre os anos de 1880 a 1945 (GOULART FILHO, 2010).

O Estado acompanhou o processo de substituição de importações desenvolvido nacionalmente, estabelecendo uma forte estrutura de produção industrial, que fez com que Santa Catarina aumentasse sua participação no PIB nacional, evoluindo de 2,2%, em 1939, para 4,0%, em 2005, o que situa atualmente a economia estadual na sétima posição nacional (GOULART FILHO, 2010). Finalmente, o processo de mudanças econômicas, sociais e políticas que marcou o país a partir do final do século XX, como a reestruturação produtiva e a implementação de políticas neoliberais, refletiu-se também na realidade catarinense. A reorganização da economia e do mundo do trabalho repercutiram de forma significativa em um estado com forte base econômica industrial (MATTEI; MALUF; LINS 2010).

Duas características particulares ao desenvolvimento socioeconômico catarinense também são importantes na análise que se pretende construir. A primeira diz respeito ao caráter regionalizado dos diferentes setores da economia que, segundo Mattei e Lins (2010), permite afirmar que a categoria de sistemas produtivos locais pode ser utilizada para pensar esta realidade. A segunda característica importante diz respeito ao desenvolvimento social,

que em Santa Catarina revela indicadores melhores nas áreas da educação, distribuição de renda e expectativa de vida, quando em comparação com os demais estados brasileiros.

A história da educação profissional de nível médio em Santa Catarina remonta o início do século XX, quando da criação, por parte do Governo Federal, das Escolas de Artífices e Aprendizes durante a presidência de Nilo Peçanha. No ano de 1910, instalou-se em Florianópolis a primeira unidade de educação profissional denominada Escola de Artífices e Aprendizes de Santa Catarina.

Esta iniciativa procurava atender basicamente dois tipos de demandas: por um lado proporcionar uma profissão para estudantes oriundos dos setores mais desfavorecidos da população, revelando o caráter assistencialista desta política; e por outro atender as necessidades do processo de urbanização e do ainda incipiente e débil setor produtivo organizado na capital do estado.

A formação ofertada naquela época evidencia esta relação. A instituição oferecia cursos ligados às áreas de tipografia, desenho, carpintaria, escultura e mecânica que abrangia a ferraria e a serralheria (IF-SC, 2009b). Esta experiência ficou restrita a Florianópolis e não foi replicada em outras cidades, o que só veio a ocorrer no ano de 1988, quando da inauguração da primeira unidade de ensino profissional federal fora da capital, no município de São José, na Grande Florianópolis.

A falta da expansão de unidades para o interior, por quase todo o século XX, mostra certa desconexão das políticas federais de formação profissional e técnica com o desenvolvimento econômico de Santa Catarina.

Esta evidência coloca em questionamento a ideia de que as escolas profissionais voltavam-se principalmente para atender as possíveis demandas do setor industrial. No Estado, o desenvolvimento da produção industrial teve sua origem a partir do final do século XIX em diferentes regiões. A manutenção da instituição federal de ensino exclusivamente na capital por um longo período demonstra além da falta de investimento na modalidade de ensino profissional por parte do poder público, também uma orientação da instituição no sentido de responder mais a demandas políticas regionais do que propriamente socioeconômicas. Esta foi a concepção presente na origem destas instituições, o que contribuiu no entendimento de sua trajetória posterior. Segundo Manfredi (2002, p. 83),

A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido, e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam

eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos estados, junto às oligarquias locais.

Ao analisar o desenvolvimento econômico e os cenários produtivos que se configuraram no território catarinense, a falta de articulação entre as políticas de formação profissional federal e o sistema produtivo tornam-se mais evidentes.

Esta desconexão pode ser justificada, em um determinado período histórico, entre as décadas de 1910 e 1940, quando a economia catarinense baseava-se em setores tradicionais da produção sustentados na base agrícola, com pequenas iniciativas industriais em algumas regiões. Durante este período, poucos setores desenvolveram-se e expandiram-se, como foi o caso da indústria têxtil em cidades como Blumenau e Brusque; da extração de erva-mate na região do planalto norte; do carvão na região sul; e de produção de alimentos e extração de madeira no Vale do Itajaí, ao norte do estado (GOULART FILHO, 2010).

Porém, quando se analisam a diversificação e a ampliação dos setores produtivos aprofundados a partir da década de 1940, revelam-se as limitações das políticas de formação profissional organizadas pelo Governo Federal no território catarinense.

Integrado ao processo de desenvolvimento do capitalismo industrial brasileiro, no contexto do sistema de substituição de importações, Santa Catarina presenciou a modificação das bases de sua economia com o surgimento de novos setores produtivos. Indústrias vinculadas a setores da cerâmica, metal-mecânico, têxtil, carbonífero, agroindustrial passaram a dinamizar-se em diferentes cidades catarinenses como Criciúma, Joinville, Blumenau, Brusque, Chapecó e outras (GOULART FILHO, 2010).

Uma nova configuração socioeconômica despontava na realidade catarinense, mas faltavam elementos que proporcionassem um salto no processo de acumulação capitalista, como a ampliação e desenvolvimento da infraestrutura, dos recursos energéticos e financeiros voltados para a organização da produção. O Estado foi o grande impulsionador deste processo. Contudo, a formação de trabalhadores qualificados, em consonância com os diferentes setores produtivos, parece ter ficado em segundo plano nas políticas desenvolvidas pelo poder público.

As experiências em torno da educação profissional em Santa Catarina, além das instituições federais, desenvolveram-se através de estruturação de cursos técnicos organizados pelo governo estadual de forma dispersa, tendo por base as escolas públicas. O governo estadual só consolidou uma rede estadual de educação profissional recentemente com a criação dos Centros de Educação Profissional (CEDUPs), através da Portaria nº 017, de 28 de março de 2000.

A rede privada de educação profissional em Santa Catarina sustentou-se basicamente em torno da organização do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), originada no ano de 1947, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, que começou a funcionar formalmente em 1954. Antes desta oficialização através da criação do Departamento Regional do SENAI/SC, já havia unidades em atividade desde 1944, nas cidades de Joinville, Siderópolis, Blumenau e Florianópolis.¹²

Com relação às escolas de formação profissional organizadas pelo poder público federal, observa-se uma série de modificações ao longo do tempo. A antiga Escola de Artífices e Aprendizes foi substituída em 1937, passando a chamar-se Liceu Industrial de Florianópolis. No ano de 1942, no contexto da reforma Capanema, recebeu a denominação de Escola Industrial de Florianópolis. Após a promulgação da LDB de 1961, novamente outra mudança na denominação para Escola Industrial Federal de Santa Catarina, em 1962. Durante a Ditadura Militar, recebeu o nome de Escola Técnica Federal de Santa Catarina em 1968. Recentemente em 2002, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), e a partir de 2008, passou a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) (IF-SC, 2009b).

As diferentes denominações representaram a diversidade das políticas de profissionalização adotadas em âmbito federal ao longo da história. Os cursos oferecidos pela instituição refletiam não só as mudanças nas políticas públicas em voga em cada momento, como as tentativas de relacionar a formação profissional às necessidades de cada época.

Em meados do século XX, os cursos oferecidos na unidade de Florianópolis centravam-se em áreas como desenho técnico industrial, mecânica de máquinas, agrimensura, eletromecânica e edificações. A partir da década de 1970, programaram-se cursos de eletrotécnica, estradas, saneamento, eletrônica, refrigeração e ar condicionado (IF-SC, 2009b).

O forte crescimento da economia brasileira durante o período denominado milagre econômico, durante a Ditadura Militar, teve seus reflexos na economia catarinense que consolidou o grande capital industrial e agroindustrial a partir de uma forte intervenção do Estado (GOULART FILHO, 2010). Como consequência desta nova configuração, organizou-se uma série de complexos industriais de médio e grande porte em diferentes regiões do Estado, que pode ser exemplificada a seguir:

Internamente, o movimento geral da indústria catarinense passou a ser conduzido por grandes e médias empresas nos setores de alimentos (Sadia, Perdigão, Chapecó,

¹² Disponível em <www.sc.senai.br> e <www.sc.senac.br> Acesso em 25 mai. 2012.

Coopercentral, Seara e Duas Rodas), eletro-metal-mecânico (Tupy, Consul, Embraco, WEG, Kohlbach, Busscar e Duque), cerâmico (Eliane, Cecrisa, Icisa, Portobello e Cesaca), têxtil-vestuário (Hering, Artex, Karsten, Teka, Sulfabril, Malwee, Renaux, Buettner, Cremer, Marisol e Dohler), papel e celulose (Klabin, Igaras, Irani, Trombini e Rigesa), madeireiro (Sincol, Adami, Battistella e Fuck), carbonífero (CBCA, CCU, Metropolitana, Criciúma, Catarinense e Prospera), moveleiro (Cimo, Artefama, Rudnick e Leopoldo), plástico (Hansen – Tigre e Cipla -, Canguru e Aklos) e porcelanas e cristais (Oxford, Schmitz, Ceramarte, Blumenau e Hering) (GOULART FILHO, 2010, p.45).

Paradoxalmente, as unidades federais de educação profissional e técnica não se expandiram neste período. O lento processo de ampliação das escolas técnicas federais iniciou-se apenas no ano de 1988 com a criação de uma unidade na cidade de São José. O processo de expansão avançou lentamente durante a década de 1990 com o surgimento das primeiras unidades e cursos no interior do Estado, destacando-se a criação da unidade de Jaraguá do Sul, em 1994 e a oferta do curso de enfermagem, no município de Joinville, em 1995.

As modificações na oferta da educação profissional ocorreram em um período de reestruturação produtiva e desindustrialização que também teve seus efeitos no estado barriga-verde. Dentre as principais consequências deste processo, pode-se destacar a remodelação do sistema produtivo que, apesar de modernizar e incorporar novas tecnologias, viu surgir uma crise nos setores agroindustriais e a desindustrialização do setor produtivo. Paralelo a este processo, as últimas décadas apresentaram o surgimento de uma estrutura baseada nos setores de serviços, com o aumento da importância das atividades organizadas em torno da informação e do conhecimento (MATTEI; LINS, 2010).

Neste período, o perfil dos cursos modificou-se através de algumas tentativas de sintonizar a formação profissional às mudanças no cenário produtivo. Este cenário apresentava a crescente participação e importância dos serviços e da informática na economia e na sociedade. Foram criados, na década de 1990, os cursos técnicos de enfermagem, informática e segurança do trabalho nas escolas federais em Santa Catarina (IF-SC, 2009b).

Um novo ciclo de expansão voltou a ocorrer no início dos anos 2000 com o advento do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC) e a construção de unidades, no ano de 2006, nas cidades de Chapecó, Joinville, na parte continental de Florianópolis, e em 2008, na cidade de Araranguá.

Paulatinamente, outras modalidades de ensino, além da formação técnica de nível médio, passaram a ser ofertadas. Em 1999, organizaram-se os primeiros cursos na modalidade de Educação a Distância; no ano de 2002, os primeiros cursos superiores de Graduação Tecnológica; no ano de 2006, o CEFET aderiu ao Programa Universidade Aberta do Brasil

(UAB), articulando-se diretamente ao processo de expansão do sistema de educação superior a distância; e no ano de 2007, implementou-se o primeiro curso de graduação a distância oferecido pela instituição (IF-SC, 2009b).

A partir de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Santa Catarina passou por um novo momento de expansão e de ampliação de unidades e cursos em diferentes cidades de seu território. O Estado conta atualmente com sete campi do IF-SC já consolidados: Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul, Florianópolis Continente, Araranguá, Joinville e Chapecó.¹³

No processo denominado Expansão II, foram criados treze novos campi, que passaram a operar a partir de 2011 nas seguintes cidades: São Miguel do Oeste, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Lages, Itajaí. Além dos campi avançados de Palhoça, Xanxerê, Caçador, Urupema, Geraldo Weninghaus, Garopaba e São Carlos. O IF-SC ainda conta com dois polos presenciais nas cidades de Içara e Siderópolis.¹⁴ O mapa a seguir busca revelar esta nova configuração:

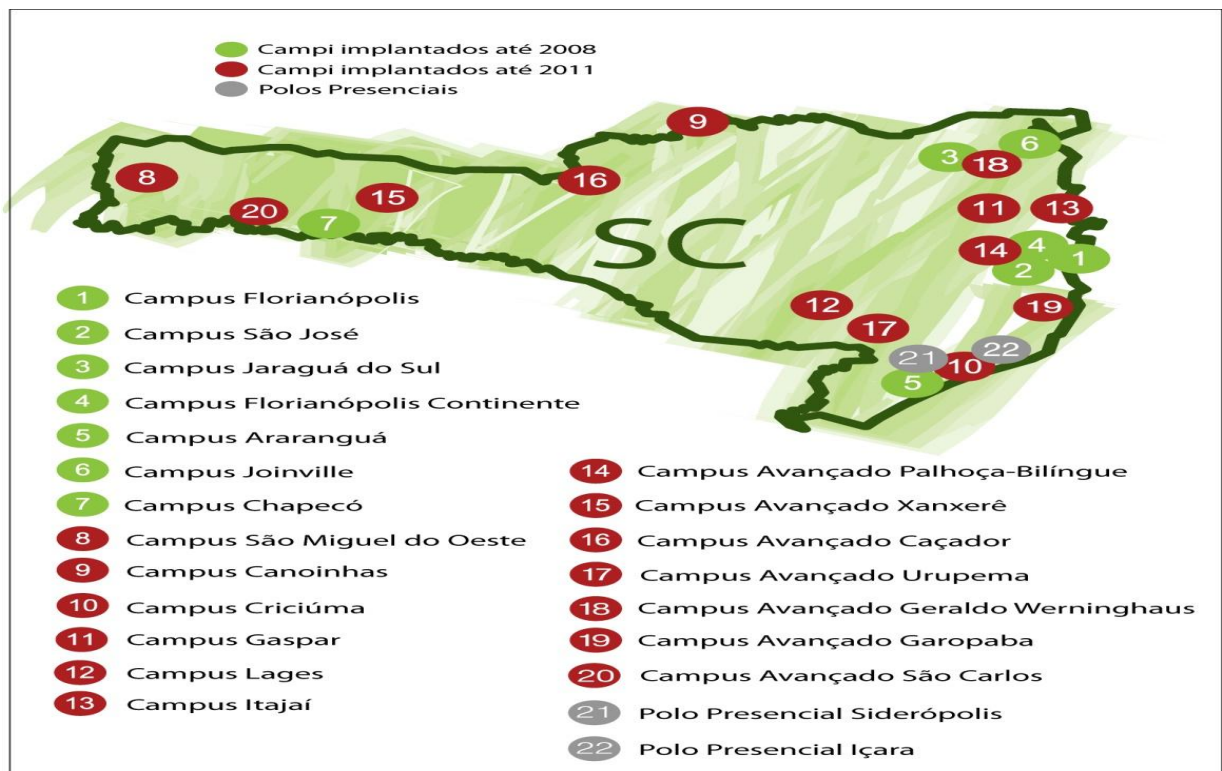


Figura 1 – Mapa com a distribuição dos campi do IF-SC no estado de Santa Catarina

Fonte: www.ifsc.edu.br. Acesso em: 28 abr. 2012.

¹³ Disponível em: <www.ifsc.edu.br> Acesso em 13 abr. 2012.

¹⁴ Idem

Os Institutos Federais, em sua organização, fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada diretamente ao Ministério da Educação. Os IFs são definidos legalmente como autarquias, possuindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Em sua definição legal, os IFs são compreendidos da seguinte forma,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a, p. 01).

Há uma diversidade na oferta de modalidades de ensino nos IFs. Entre as modalidades estão cursos de formação inicial e continuada; cursos de educação profissional técnica de nível médio; de educação superior como os cursos superiores de tecnologia, de licenciatura, de bacharelado e engenharia e cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Apesar deste amplo leque de trajetórias formativas, os IFs têm uma clara orientação para a educação básica, sendo obrigatória a oferta de no mínimo 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada (BRASIL, 2008a).

As mudanças ocorreram também em sua estrutura organizacional. Diferentemente do CEFET-SC que apresentava como órgão superior o Conselho Diretor, o IF-SC apresenta como órgãos máximos o Conselho Superior e o Conselho de Dirigentes, o primeiro de caráter consultivo e deliberativo e o segundo apenas de caráter consultivo.

O Conselho Superior do IF-SC tem em sua composição a representação das seguintes entidades e segmentos: IF-SC; Ministério da Educação; Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina; Fundação de Amparo à Pesquisa e à Inovação de Santa Catarina; Federação das Indústrias de Santa Catarina; Federação da Agricultura de Santa Catarina; Central Única dos Trabalhadores; Nova Central Sindical; egressos; diretores-gerais dos campi; docentes, técnico-administrativos e discentes. Essa composição apresenta uma maior diversidade, principalmente no que diz respeito à participação de centrais sindicais com cadeiras no conselho. A legislação anterior, sustentada na Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994, que criou o CEFET, não contemplava essa possibilidade.

O Conselho de Dirigentes é organizado basicamente pelo Reitor, Pró-Reitores e diretores-gerais do IF-SC. A Reitoria é o órgão de administração central sediado em

Florianópolis (Continente). Nos campi, a direção compete ao Diretor-Geral. Ambos, reitor e diretor-geral, são eleitos em consulta à comunidade escolar através de votação na qual cada segmento (corpo docente, servidores técnico-administrativos e corpo discente) possui o peso de 1/3 dos votos. As eleições ocorrem a cada quatro anos, devendo o Reitor ser nomeado pelo Presidente da República e o Diretor-Geral pelo Reitor após o processo de consulta. Neste sentido, mantiveram-se as práticas de eleição dos dirigentes pela comunidade escolar, o que já estava contemplado no formato que antecedeu o IF-SC.

A expansão dos Institutos Federais no estado de Santa Catarina refletiu-se no aumento significativo do número de matrículas e dos cursos ofertados nas diferentes unidades. No ano de 2006, o número total de matrículas chegava próximo ao número de 4 mil alunos (IF-SC, 2011). Em menos de cinco anos, este indicador apresentou um aumento de mais de 120%, pois saltou em 2011 para 8.821 matrículas (INEP/MEC, 2011). Na comparação com outras redes que ofertam educação profissional no estado de Santa Catarina, este crescimento faz com que a rede Federal apresente 18,5% das matrículas. As redes particular, estadual e municipal representam respectivamente 49,4%, 31,7% e 0,4% das matrículas (INEP/MEC, 2011).

O aumento da estrutura e do número de servidores também tem acompanhado este crescimento. Em termos de área construída, as unidades do IF-SC aumentaram de cerca de 30 mil m², no ano de 2005, para mais de 100 mil m², no ano de 2010. O número de servidores administrativos dobrou no período entre 2006 e 2010. Os servidores docentes tiveram uma evolução em seu número em torno de 80% no mesmo período (IF-SC, 2011).

A distribuição das matrículas por modalidade de ensino supera o exigido legalmente com relação ao número mínimo de 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio. Os dados (IF-SC, 2011) revelam que esta modalidade de cursos técnicos de nível médio e de ensino médio integrado atingia 72% das matrículas em 2010.

Para além dos números e dos aspectos legais que evidenciam estas transformações em desenvolvimento após o ano de 2004, alguns elementos que norteiam a atual política pública aparecem nas falas e discursos produzidos dentro da instituição. A exposição do Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC, apesar de um pouco extensa, é de suma importância no entendimento sobre o processo de expansão pelo qual passa o Instituto Federal no estado catarinense:

Nos últimos cem anos, praticamente só havia esta unidade em Florianópolis na capital. O Instituto em Santa Catarina: qual é o impacto que ele tem? Primeiro, interioriza, criam-se Institutos nas diversas regiões do estado. A meta é que

tenhamos vinte e duas unidades no estado, no longo prazo. Vinte e duas unidades espalhadas pelo território catarinense. Estas unidades, elas têm algumas características, estão sendo colocadas em regiões, não necessariamente em regiões urbanamente maiores, mas que têm risco social maior. O que é um conceito novo, também incorporado a esta visão de mundo. Os Institutos também devem ter a possibilidade de levar em consideração o risco social das populações. Não só o mercado de trabalho. Então essa é a perspectiva nova que molda os Institutos. Por isso que a gente cria os Institutos e às vezes pensam: mas porque criaram Institutos ali? Se não tem indústria? Não tem indústria, mas tem gente. Tem muita gente. E tem gente com alto risco social, de exclusão social. Então, o Instituto também tem que ser um motivador de desenvolvimento regional. Em Santa Catarina temos toda essa distribuição. Claro que as unidades estão embaçadas, são bastante diferentes, porque as mais antigas estão consolidadas e algumas novas, bem novas em consolidação. [...] Então, em Santa Catarina, representa um impacto muito grande. Por quê? Santa Catarina é um estado um pouco diferente da realidade nacional. Muito pitoresca é a situação de Santa Catarina. Primeiro: é o único estado brasileiro que não tem uma grande metrópole. Exceto alguns pequenos estados, mas nós não temos uma grande metrópole. Não há nenhuma cidade com extrema concentração de população. Não tem. São distribuídas em várias cidades de médio porte. Tem algumas características regionais que orientam a economia local. Nós temos o norte do estado e o vale do Itajaí, que são regiões mais industriais e assim por diante. Temos a região do litoral que oferece serviços em geral. Temos o sul do estado um pouco fundamentado na cerâmica, etc. O planalto como uma região agropecuária. E o oeste uma região mais agroindustrial. Então, nós temos algumas características localizadas. Só que um estado não pode se especializar tanto. Porque o risco é muito grande. À medida que a economia se diversifica, a segurança social é maior. Se um setor começa a entrar em decadência, outro setor pode já estar se aquecendo naquela área. E quando você tem exclusivamente um único modelo econômico, o risco é muito grande. Os Institutos, as unidades do IF-SC, vêm para ajudar a ampliar também a diversidade de oferta nessas mesmas regiões. O impacto em Santa Catarina é muito curioso, diferente de alguns outros estados da Federação. Os Institutos em Santa Catarina têm esse perfil também de estimular a diversidade econômica nas diversas construções sociais. (Entrevista com Paulo Wollinger, Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC, Florianópolis, 16.12.2011).

A reflexão em torno do atual processo de expansão das unidades e campi do IF-SC pelo estado reflete duas preocupações básicas. A primeira diz respeito à ênfase na inclusão social, que compreende a integração de setores sociais e regiões que nunca tiveram o acesso facilitado a uma instituição de ensino profissional pública. Amplia-se uma perspectiva de construção de uma instituição que vise o desenvolvimento social, não se restringindo ao desenvolvimento exclusivamente econômico, que foi marca de grande parte das políticas públicas historicamente planejadas nessa área educacional. O segundo elemento importante relaciona-se à preocupação que o Instituto tem em fomentar o desenvolvimento regional, associando-se, em parte com os arranjos produtivos locais na organização dos cursos e das unidades, mas não voltado apenas a responder às demandas do mercado de trabalho local, procurando produzir um processo de formação que dinamize e pautar outras possibilidades de organização socioeconômica.

Estes elementos norteadores encontram-se presentes também no processo de constituição dos campi do IF-SC. Particularmente, a unidade de Araranguá tem sido uma das

mais importantes na tentativa de institucionalização de novas concepções de educação profissional. O Campus do IF-SC Araranguá foi uma das primeiras unidades a ser construída no interior do estado, ainda na antiga fase do CEFET-SC, em 2008. Sua institucionalização e consolidação já podem ser percebidas através dos números: no ano de 2010, a unidade já representava 7% do total das matrículas da rede em todo o estado.

A organização do Campus se desenvolve em relação à realidade local. O município de Araranguá, localizado a 220 quilômetros ao sul de Florianópolis, conta com uma população de 61.339 habitantes (IBGE/2010). A distribuição dos habitantes apresentava a seguinte dinâmica em 2007: 83,1% residindo em área urbana e 16,9% domiciliados em área rural (IBGE/2007).



Figura2 – Mapa mostrando a localização do Município de Araranguá no estado de Santa Catarina

Fonte: Wikipédia. Acesso em: 28 abr. 2012.

Com um Produto Interno Bruto (PIB) municipal de R\$ 707.087 milhões, a cidade apresenta a seguinte participação no PIB entre os setores econômicos: Serviços (63,18%), Indústria (23,86%) e Agricultura (12,95%) (IBGE/2010). Em comparação à distribuição destes setores no estado de Santa Catarina, revelam-se algumas diferenças. O PIB catarinense sustenta-se sobre os seguintes números: o setor de serviços representa 57,6% da economia, o setor industrial 33,9% e o setor agrícola 8,4% do produto interno bruto barriga-verde (IBGE/2010). Araranguá, em comparação com a realidade estadual, tem os setores de serviços e agricultura com maior representatividade na economia local. Já o setor industrial conta com uma representatividade 10% menor em relação à economia estadual.

A cidade possui o status de polo da Microrregião do Extremo-Sul Catarinense. Alguns indicadores sociais também contribuem na compreensão do contexto socioeconômico municipal. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0.814 (PNUD, 2000). Este

índice encontra-se um pouco abaixo do IDH catarinense, na casa de 0.822 (PNUD, 2000) e acima do IDH do Brasil, de 0,718 (PNUD, 2011). Os índices revelam que o número de habitantes que vivem abaixo da linha da pobreza¹⁵ corresponde a 14,6% da população (IBGE/2010).

Este é o contexto no qual se organiza a unidade do Instituto Federal no município, que deu seus primeiros passos ainda no ano de 2005, a partir da Lei nº 11.195/2005, que possibilitou a construção de novas unidades federais no país. Procurando estabelecer uma formação profissional com certa consonância com a realidade econômica local, foram organizados inicialmente cursos de costura industrial e de modelagem industrial, em parceria com a Prefeitura Municipal de Araranguá.

Somente no mês de março de 2008, foi inaugurado o Campus, ainda com o antigo nome de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), que ao final do mesmo ano teve seu nome modificado para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Araranguá.



Figura 3- Vista externa (parcial) do Campus do IF-SC de Araranguá

Fonte: <http://linkdigital.ifsc.edu.br>. Acesso em 08 jun. 2012.

O Campus do IF-SC de Araranguá está construído em uma área de 3.035 m², dividido em três blocos. Possui seis salas de aula, três laboratórios de computação, dezesseis laboratórios específicos, uma sala multiuso e dez salas de apoio ao ensino ou administrativo. O orçamento da unidade para o ano de 2011 totalizava R\$ 1.894.900,00, sendo R\$

¹⁵ Segundo o IBGE é considerado abaixo da linha da pobreza aqueles que possuem rendimento per capita menor que ½ salário mínimo.

1.494.900,00 destinado para custeio (material de consumo, serviços, insumos, terceirizados, diárias e passagens, etc.) e R\$ 400.000,00 destinado para investimentos (livros, obras e material permanente). Com relação aos recursos humanos, o Campus contava no ano de 2011 com 54 professores, sendo sete substitutos e 34 trabalhadores técnico-administrativos.¹⁶

A estrutura organizacional da unidade possui dois órgãos de consulta e deliberação coletiva: a Assembleia Geral e o Colegiado do Campus. A Assembleia deve ser composta pelos integrantes da comunidade acadêmica, docentes, servidores técnico-administrativos e discentes, servindo como órgão consultivo à Direção e ao Colegiado.

Já o colegiado possui caráter consultivo e deliberativo, tendo como finalidade assessorar a Direção-Geral, aperfeiçoar o processo educativo e zelar pela correta aplicação das políticas do IF-SC no âmbito local. O Colegiado do Campus de Araranguá é composto pelos seguintes membros: Diretor-Geral; Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão; Chefe do Departamento de Administração; três representantes docentes; três representantes Técnicos Administrativos em Educação; três representantes dos discentes, membros do Grêmio Estudantil e três representantes da sociedade civil. No ano de 2011, o Colegiado contava com apenas duas representações externas ao Campus: uma da Secretaria de Educação do Município de Araranguá e outra da Associação Empresarial do Vale do Araranguá (ACIVA).

A observação realizada no dia 16 de agosto de 2011 possibilitou compreender o papel que o espaço de debate proposto pelo colegiado abrange uma série de questões referentes à vida do campus, que vão desde a busca de encaminhamentos sobre mudança de sala, agenda e planejamento anual, revisão dos horários e funcionamento dos serviços do campus, projetos de extensão e criação de novos cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) e o próprio regimento do Campus.

A estrutura organizacional do Campus apresenta a Direção-Geral como órgão máximo da administração, à qual estão submetidos o Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) e o Departamento de Administração e Manutenção (DAM). O DEPE é composto por um núcleo pedagógico e pelas coordenadorias de registro acadêmico, de pesquisa, de extensão e dos cursos. Esta última dividida em quatro coordenadorias específicas para os cursos de Eletromecânica, Têxtil, Produção de Moda e das Licenciaturas, além de uma pasta de articulação voltada para os cursos Proeja e Formação Inicial Continuada (FIC). Já o DAM é

¹⁶ Informações disponibilizadas pelo Diretor do Campus Araranguá (IF-SC).

composto pela coordenadoria de gestão de pessoas, além de setores de tecnologia de informação e comunicação; financeiro e compras; e almoxarifado e patrimônio.

A unidade oferece os cursos técnicos de nível médio de Eletromecânica; Produção de Moda e Estilismo; e de Têxtil em Malharia e Confecção, nas modalidades subsequente e concomitante. A oferta de ensino médio integrado iniciou-se no ano de 2012. Também são ofertados os cursos de pós-graduação *latosensu* em Educação do PROEJA, de graduação de Licenciatura em Física e diversos cursos de Formação Inicial Continuada.

O Campus contava em 2011 com 414 alunos matriculados nas diferentes modalidades de educação técnica profissional de nível médio. As matrículas referentes ao mês de fevereiro daquele ano, nos cursos de educação técnica profissional de nível médio, eram distribuídas da seguinte forma: Curso Técnico de Eletromecânica (subsequente) - 17 alunos matriculados; Curso Técnico em Têxtil: Malharia e Confecção (subsequente) – 86 alunos matriculados; Curso Técnico em Eletromecânica (concomitante) – 186 alunos matriculados; e Curso Técnico em Produção de Moda (concomitante) – 125 alunos matriculados.

Os dados apresentados acima revelam que a realização de uma política pública voltada para a formação profissional em uma cidade que nunca havia recebido investimentos federais na área acarretou uma série de consequências para a sociedade e para a economia local. Nas palavras do Diretor do Campus, a mudança se consolida a partir das seguintes bases:

Em primeiro lugar, a transformação de CEFET em IF mudou a abrangência do nosso trabalho. Embora o ensino técnico de nível médio ainda seja o nosso forte, agora podemos oferecer ensino fundamental para jovens e adultos, passamos a ter a formação de educadores como um dos principais objetivos e fortalecemos a atuação no nível superior, inclusive em pós-graduação. Em segundo lugar, a expansão da Rede trouxe o ensino profissional, científico e tecnológico para o interior dos estados, proporcionando à população maior facilidade de acesso a opções de estudo complementares ou posteriores ao Ensino Médio, inclusive pela adoção de cotas para negros e egressos de escolas públicas. As Universidades Federais também estão se interiorizando, embora em ritmo mais lento e restritas à educação de nível superior. A interiorização também visa a que a educação possa intervir positivamente na realidade socioeconômica e cultural das microrregiões, fortalecendo os arranjos produtivos locais. O terceiro ponto importante é que nossas metas exigem maior eficiência e eficácia do uso dos recursos humanos e materiais, ou seja, precisamos reduzir evasão escolar. A grande questão é como aumentar a quantidade de alunos concluintes sem diminuir a qualidade da formação que tradicionalmente as escolas técnicas federais oferecem à sociedade. Finalmente, o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão tem nos levado a pensar em projetos de curso que prevejam a extensão e a pesquisa começando dentro da sala de aula. Acho que ainda estamos em um estágio incipiente nesse ponto, mas já começamos a avançar. Todos esses pontos nos trazem desafios novos para os projetos de curso, para a estruturação da escola e para as práticas didático-pedagógicas. Esses desafios tornam-se ainda mais complexos porque, tanto nossos professores, como nossos alunos não foram formados, em sua grande maioria, por escolas assim. Essa falta de referência naturalmente traz desconfianças e resistências

a essa política para a educação profissional. (Entrevista com Andrei Cavalheiro, Diretor do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 24.05.2011).

A institucionalização dos IFETs passa por uma série de construções que se expressam através de documentos produzidos nas diferentes esferas: nacional, estadual e local. Além de diferentes interpretações, a partir dos atores, sobre o processo de consolidação de importantes modificações nos marcos organizacional, curricular e institucional que os orientam e influenciam nas relações e ações que estabelecem na realidade do Campus.

As possibilidades de formação profissional e técnica de nível médio que se abrem no contexto dos Institutos Federais podem ser mais bem compreendidas a partir da análise documental e das falas e discursos produzidos pelos atores que atuam nos diferentes níveis da instituição. A atualização do currículo, a interpretação dada a formação por competências e habilidades, a relação com o mundo do trabalho e com projetos de desenvolvimento socioeconômico regional e local, em sua realização e concretização no espaço local é o foco da análise do capítulo seguinte.

* * *

O objetivo deste capítulo foi compreender como a política nacional de formação profissional efetiva-se em relação às características do mundo do trabalho e dos processos de desenvolvimento socioeconômico presentes na esfera estadual e local.

Observou-se que as políticas públicas de educação profissional técnica de nível médio, elaboradas nacionalmente, desenvolveram-se durante boa parte do século XX de forma limitada no estado de Santa Catarina. O início das escolas federais foi marcado pelo caráter assistencialista na oferta de educação profissional, além de sua abrangência restrita à capital Florianópolis.

O franco desenvolvimento industrial catarinense, com a diversificação da produção, no contexto de substituição de importações, não foi acompanhado pela expansão e interiorização da oferta de educação profissional sustentada pelo poder público federal. Em grande parte, a formação de novos trabalhadores qualificados ficou sob a responsabilidade das escolas do Sistema S, já que o governo estadual também não constituiu uma rede de educação profissional organizada. Este modelo de educação profissional de nível médio dissociado da dinâmica produtiva industrial regional demonstra que nem sempre as políticas públicas subordinam-se ou respondem diretamente às demandas do mundo do trabalho.

Em um segundo momento, a partir da década de 1950, a única escola federal no estado passou a ofertar cursos voltados para as necessidades advindas de alguns setores industriais. Após a década de 1980, com um lento processo de expansão e com a criação de novas unidades, a formação profissional passou a voltar-se para cursos orientados para áreas de serviços e da informação em um contexto de profundas modificações no cenário produtivo catarinense.

A criação dos Institutos Federais em Santa Catarina ocorreu em um processo de expansão e interiorização da oferta de educação profissional técnica de nível médio, em um contexto de reformulação e de maior investimento nestas políticas públicas. A organização dos IFETs apresenta uma concepção de formação que objetiva a preparação profissional associada ao desenvolvimento social e regional, através de uma política que incluía setores sociais que não tinham acesso a este tipo de formação. A perspectiva de superação da divisão entre formação profissional e geral apresenta-se nos discursos que apontam para um processo de aprendizagem pautado no ensino, na pesquisa e na extensão. Estes objetivos não estavam presentes nas políticas anteriores. Contudo, a ideia de uma instituição que ofereça educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis de ensino já se encontrava presente na organização do extinto CEFET-SC.

Finalmente, a institucionalização da unidade do IF-SC em Araranguá aproxima-se da dimensão do desenvolvimento socioeconômico com forte ênfase na inclusão social e no fomento de um arranjo produtivo local, não apresentando uma submissão direta às demandas do mercado de trabalho, que, inclusive, apresenta pouco dinamismo na região estudada.

5. OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IF-SC (CAMPUS ARARANGUÁ)

As mudanças oriundas do Decreto nº 5.154/2004 sustentaram a produção de uma série de novas leis, pareceres, projetos, documentos e organização dos currículos que têm orientado as ações dos diferentes atores inseridos na construção dos IFETs.

Os objetivos que se colocam na organização deste capítulo, no sentido de aproximar a compreensão sobre o atual estágio da formação profissional e técnica, são retomados da introdução da dissertação: a) compreender como a política nacional de formação profissional se efetiva em relação às características do mundo do trabalho e dos processos de desenvolvimento socioeconômico na esfera estadual e local; b) verificar como se desenvolve o processo de formação profissional técnica de nível médio através da organização curricular, política e pedagógica no Instituto Federal de Santa Catarina, em particular no Campus de Araranguá/SC; c) analisar como os atores (diretores, professores e estudantes) envolvidos diretamente na construção da educação profissional técnica de nível médio, no Campus do IF-SC de Araranguá têm interpretado, operacionalizado e estabelecido mediações diante da concepção de formação decorrente do Decreto nº 5.154/2004.

Os dados utilizados no decorrer deste capítulo provêm da análise de documentos; da realização de entrevistas semiestruturadas com diretores, professores e alunos; e da observação de uma reunião do Colegiado do Campus.

Os documentos analisados foram separados em três diferentes níveis: federal, estadual e local. O Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004; o Parecer CNE/CEB nº 39/2004; a Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005; o Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são os documentos que norteiam a análise das mudanças originadas nacionalmente. O Acordo de Metas e Compromissos; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Inclusão são as produções verificadas no âmbito estadual. Finalmente os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Produção de Moda; de Técnico Têxtil em Malharia e Confecção; e de Técnico em Eletromecânica são os documentos verificados no âmbito local.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre os meses de maio a dezembro do ano de 2011 com o Diretor da unidade; o chefe do departamento de ensino; os professores coordenadores dos cursos técnicos de nível médio; um representante do núcleo pedagógico e vinte alunos matriculados no último semestre dos cursos profissionais de nível médio (subsequente e concomitante). Com relação ao perfil dos alunos entrevistados, todos estudam

ou estudaram em escolas públicas da região; suas idades variavam entre 16 e 33 anos; onze são do sexo masculino e nove do sexo feminino; sete alunos trabalhavam, cinco tinham acesso a algum tipo de bolsa da instituição e oito não trabalhavam; nove alunos estavam matriculados no turno da noite e onze no turno vespertino.

A observação da reunião do Colegiado do Campus foi realizada no dia dezesseis de agosto de 2011 e teve como objetivo acompanhar a forma como são conduzidos os debates e são tomadas as decisões a respeito das ações que devem ser desenvolvidas no interior do Campus de Araranguá, porquanto a participação é apontada como uma dimensão importante no processo de organização da Instituição.

A interpretação das mudanças e das diferentes visões na organização e institucionalização da EPT no contexto de organização do IF-SC é analisada a partir de três seções, nas quais se busca uma análise relacional que retoma o debate teórico e o resgate das perspectivas dos atores envolvidos, como diretores, professores e estudantes.

A primeira seção visa identificar como a Instituição compreende o mundo do trabalho e qual a relação que procura estabelecer com o mesmo. Através das falas e dos documentos, procura-se entender como é categorizado o trabalho e as compreensões que emanam sobre sua atual configuração.

Na segunda seção, o texto orienta-se para a análise de como o processo de formação profissional ofertado no Campus dialoga com os projetos de desenvolvimento socioeconômico que emergem nacional e regionalmente. A preocupação desta seção é entender como os documentos e as orientações, nos diferentes níveis em que são organizados, têm procurado concatenar a educação profissional técnica de nível médio com os projetos de desenvolvimento socioeconômico no espaço local.

Finalmente, na terceira seção, a partir dos currículos dos cursos profissionais de nível médio oferecidos no Campus do IF-SC de Araranguá e da formação desenvolvida no âmbito local, procura-se situar como é compreendida localmente a noção de competências e habilidades que norteia atualmente as políticas de formação profissional.

5.1 PREPARANDO PARA O MUNDO DO TRABALHO

A reorganização da educação profissional de nível médio no seio da Rede Federal de educação tecnológica desenvolve-se com base em uma série de proposições que procuram situar esta modalidade de educação em relação às formas de interpretar e se relacionar com as novas configurações presentes no mundo do trabalho.

Em ambos os Decretos – Decreto nº 2208/1997 e Decreto nº 5154/2004 – é explicitada a intencionalidade de construir uma maior articulação entre educação e trabalho no corpo dos documentos que norteiam nacional, regional e localmente a formação profissional de técnicos de nível médio. Nos dois Decretos, encontra-se um diagnóstico convergente sobre o mundo do trabalho o qual aponta que o processo de reestruturação produtiva ocorrido no país teria conduzido a uma nova configuração, que passaria a exigir um trabalhador mais qualificado e flexível e com maior domínio das novas tecnologias da informação. Porém as possibilidades de formação vislumbradas para este cenário foram diferentes.

O Decreto nº 5154/2004 ressalta alguns objetivos gerais que procuram concatenar a formação em relação à organização do trabalho,

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2004a, p.01)

Com estas premissas, a criação de cursos e de trajetórias formativas no contexto dos IFETs devem organizar-se em consonância com as peculiaridades dos sistemas produtivos locais. Esta concepção trata a formação profissional a partir de uma articulação entre educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia, o que no corpo do documento é apontado na possibilidade de integração entre a educação geral e profissional, o que se converte em uma perspectiva nova em relação à política desenvolvida anteriormente sustentada no Decreto nº 2208/1997.

A comparação é importante. O Decreto de 1997 apontava para uma articulação mais restrita entre educação geral e profissional, voltando-se para o cumprimento de objetivos de promoção da transição entre a escola e o mercado de trabalho, com forte ênfase na formação para atividades específicas em um processo de qualificação orientado por uma visão de formação ainda organizada em relação a postos de trabalho (BRASIL, 1999b). As reformas educacionais do período devem ser entendidas em um contexto de redução do papel do Estado. Essas reformas também se refletiram na educação profissional com o estímulo para a criação de cursos que atendessem, de forma mais dinâmica e rápida, as demandas e as necessidades do mercado de trabalho, organizando currículos mais flexíveis (KUENZER, 1997).

Com a reformulação da educação profissional e a superação do Decreto nº 2208/1997, modificaram-se os objetivos, alterando sua finalidade. Houve a supressão de uma noção de

formação voltada para postos de trabalho, reorientada agora para uma forma diferente de articular a formação profissional com as formas de organização produtiva presentes no país. A atual preocupação em modernizar a formação de técnicos de nível médio, está presente no discurso de Eliezer Pacheco (2010), Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC. Segundo ele, existe uma necessidade de aproximar esta modalidade de ensino das transformações do sistema produtivo.

O Brasil de hoje participa do ciclo de revolução tecnológica com grau relevante de conhecimento no processo de transformação da base científica e tecnológica. No que concerne à inovação tecnológica, trata-se de uma oportunidade singular para a educação profissional e tecnológica que passa a exercer um papel, não único, porém, fundamental, no crescimento que o país vivencia. No entanto, o universo do trabalho no Brasil contemporâneo é bastante complexo e heterogêneo. Nas últimas décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), instala-se um novo paradigma, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na microeletrônica. Esse contexto gera novas demandas para a formação dos trabalhadores (PACHECO, 2010, p. 23).

Em consonância com esta afirmação, a partir de 2004, os documentos orientadores da organização de cursos técnico-profissionais passaram a abranger uma concepção voltada para a produção de conhecimentos e de novas tecnologias, apresentando uma visão mais ampla de preparação para o mundo do trabalho, na qual é ultrapassada a ideia de uma educação estritamente técnica voltada para áreas profissionais bem definidas.

Esta noção, que ressalta a informação e a inovação no processo de formação, dialoga com teorias que compreendem que as transformações no mundo do trabalho teriam conduzido a um sistema produtivo cuja organização seria baseada no conhecimento e na informação (TOURAINÉ, 1994; CASTELLS, 2006; HABERMAS, 1983).

A inclusão, a partir do Decreto nº 5154/2004, da possibilidade da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada, associada à permanência da organização dos currículos em torno de competências e habilidades, são alguns dos elementos centrais na tentativa de concatenar a formação profissional as novas dinâmicas do mundo do trabalho. Busca-se, portanto, uma formação geral do educando integrada à preparação para o exercício de profissões técnicas, voltando-se para um horizonte de formação mais abrangente, no qual os currículos possam constituir-se a partir de aspectos da cultura, do trabalho, da tecnologia e da ciência. Esta possibilidade de educação para o trabalho, que objetiva superar uma dualidade estrutural, entre formação geral e profissional, pode ser a base de um processo de transição para um modelo de formação profissional politécnico, conforme é compreendido por autores como Ciavatta e Ramos (2011).

Porém, a oferta de cursos integrados ainda é pouco presente na rede estadual. Os dados relativos ao ensino médio integrado no IF-SC apontam apenas 4% do total dos alunos matriculados nesta modalidade, no ano de 2010 (IF-SC, 2011). No caso de Araranguá, a partir do ano de 2012, ofertaram-se vagas no ensino médio integrado, com a abertura de dois cursos: de Ensino Técnico Integrado em Vestuário e de Ensino Técnico Integrado em Eletromecânica, com a oferta de 32 vagas em cada curso. Ainda que limitada em sua implementação, a concepção que sustenta o ensino médio integrado perpassa os demais cursos técnicos de nível médio, nas outras modalidades ofertadas: subsequente e concomitante.

Conforme a proposta de organização curricular apresentada no texto do Parecer CNE/CEB nº 39/2004, o qual orienta a aplicação do Decreto nº 5154/2004, o foco da formação, independente do curso e da modalidade, tem como norte a construção de um cidadão trabalhador, que deve ser formado a partir de cursos e currículos que se organizem sob as bases do desenvolvimento de competências profissionais, de habilidades e valores. Como afirma o texto:

Cabe, ainda, uma orientação quanto às etapas a serem observadas pelas escolas para a organização curricular de seus cursos e conseqüente elaboração dos planos de curso a serem submetidos à devida apreciação dos órgãos superiores competentes, em cada sistema de ensino e, após, serem inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio, organizado e mantido pelo MEC, para fins de divulgação dos mesmos em âmbito nacional. São elas:

- concepção e elaboração do projeto pedagógico da escola, nos termos dos Artigos 12 e 13 da LDB;
- definição do perfil profissional do curso, a partir da caracterização dos itinerários formativos e de profissionalização nas respectivas áreas profissionais;
- clara definição das competências profissionais a serem desenvolvidas, à vista do perfil profissional de conclusão proposto, considerando, nos casos das profissões legalmente regulamentadas, as atribuições funcionais definidas em lei;
- identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados pelas escolas para o desenvolvimento das requeridas competências profissionais, objetivando o desenvolvimento de uma educação integral do cidadão trabalhador; (BRASIL, 2004b, p. 13).

Os caminhos traçados a partir de 2004 abriram a possibilidade de uma reordenação dos currículos e dos cursos profissionais. Uma das principais mudanças neste sentido está presente nas formulações organizadas em torno do Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008, que visa orientar e propor uma nova organização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, no sentido de atualizá-lo em relação aos novos cenários profissionais e tecnológicos e das estruturas sócio-ocupacionais existentes.

Este documento é um dos mais significativos na construção de perspectivas de articulação entre educação profissional e o mundo do trabalho. Segundo o Parecer:

[...] a presença do técnico de nível médio torna-se cada vez mais necessária e relevante no mundo do trabalho, sobretudo em função do crescente aumento das inovações tecnológicas e dos novos modos de organização da produção. Desse modo, o Catálogo objetiva, ainda, induzir a oferta de cursos técnicos de nível médio em áreas insuficientemente atendidas. Para promover o processo nacional de avaliação da educação profissional técnica previsto no artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 4/99, entendemos ser essencial a implementação do proposto Catálogo, organizado em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, como determina o Decreto nº 5.154/2004. Este Catálogo proporcionará um adequado mapeamento da oferta da educação profissional técnica de nível médio, desde a implantação das diretrizes curriculares nacionais e possibilitará a correção de distorções, bem como fornecerá importantes subsídios para a formulação de políticas públicas respectivas (BRASIL, 2008c, p.01).

Através da Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008 e da Portaria nº 870 de 16 de julho de 2008, o novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos passou a vigorar. Houve a substituição do antigo Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, presente nas Resoluções CNE/CEB nº 4/99, que organizava os planos dos cursos técnicos profissionais em torno de 20 diferentes áreas¹⁷.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos trouxe algumas inovações importantes. A primeira consiste na classificação dos cursos a partir de eixos tecnológicos, numa forma de adequação e modernização das trajetórias formativas. O novo reagrupamento aponta para doze grandes eixos¹⁸, a partir dos quais se desdobram 155 diferentes denominações de cursos técnicos profissionais de nível médio.

A mudança na orientação da organização curricular proposta pelo MEC reflete um novo direcionamento para a educação profissional que se dá para além de uma simples condensação das diversas áreas profissionais em doze novos eixos tecnológicos, ou apenas de uma nova conceituação. Há uma transformação na concepção que norteia a relação entre as ofertas educacionais profissionais, as trajetórias formativas e o mundo do trabalho.

A organização da educação profissional técnica de nível médio a partir de eixos tecnológicos, ocorre no contexto de modificações estabelecidas pelo Ministério da Educação, que tiveram como ponto de partida uma reordenação das bases constitutivas do ensino superior brasileiro através do Decreto nº 5.773/2006, que criou uma nova classificação para a educação profissional dos cursos de graduação.

¹⁷ As áreas profissionais são as seguintes: Agropecuária; Artes; Comércio; Comunicação; Construção Civil; Design, Geomática; Gestão; Imagem Pessoal; Indústria; Informática; Lazer e Desenvolvimento Social; Meio Ambiente; Mineração; Química; Recursos Pesqueiros; Saúde; Telecomunicações; Transportes; e Turismo e Hospitalidade.

¹⁸ Os eixos tecnológicos são os seguintes: Ambiente, saúde e segurança; Apoio escolar; Controle e processos industriais; Gestão e negócios; Hospitalidade e lazer; Informação e comunicação; Militar; Infraestrutura; Produção alimentícia; Produção cultural e design; Produção industrial; e Recursos naturais.

A noção de eixos tecnológicos na organização dos cursos superiores criou novas diretrizes que pautaram também as reformas que configuram o atual Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Apesar de uma ruptura com o Cadastro Nacional de 1999, a opção do MEC em orientar a educação profissional de nível médio a partir de eixos tecnológicos associa-se a debates desenvolvidos anteriormente, em uma tentativa de sintonizar o currículo e a organização dos cursos com as mudanças no sistema produtivo. Segundo Machado (2010, p.96),

O MEC, ao sugerir a adoção do novo critério, verificou também que a proposta encontrava abrigo na legislação vigente, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico orientam a oferta de cursos para a formação de profissionais com capacidade de utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade, o que pressupõe foco prioritário na especificidade desse campo educacional: a formação tecnológica.

Na comparação com a orientação da legislação anterior presencia-se, também, uma alteração nos sentidos que a formação profissional deve seguir, apontando para outro dimensionamento:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99. Com a edição do Decreto nº 5.154/2004, o conjunto dessas Diretrizes Curriculares Nacionais foi atualizado pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Essas Diretrizes organizavam a oferta da Educação Profissional por áreas profissionais, isto é, segundo a lógica de organização dos setores produtivos. O Ministério da Educação está propondo, nesta oportunidade, uma nova orientação para organizar a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, similar a orientação já seguida na definição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, objeto do Parecer CNE/CES nº 277/2006. O Ministério da Educação está propondo uma nova organização por Eixos Tecnológicos, isto é, segundo a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica (BRASIL, 2008c, p.06).

A reorientação para uma formação pautada no conhecimento e na inovação tecnológica ainda é muito recente no cenário nacional, sendo difícil estabelecer suas reais influências na educação profissional brasileira (MACHADO, 2010). Contudo é possível realizar uma análise sobre como estas novas concepções têm sido interpretadas e organizadas, ao menos parcialmente, no âmbito estadual e local, na constituição do Instituto Federal de Santa Catarina. Tomando os documentos norteadores da Instituição, que apresentam uma série de interpretações sobre as características do mundo do trabalho, é possível compreender como se constitui a relação do Instituto com o mesmo no cenário regional.

Um dos fundamentos do acordo de metas e compromissos, firmado entre a reitoria do IF-SC e o MEC em junho de 2010, dialoga com a perspectiva de uma formação orientada para a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica. A previsão de criação de Núcleos de Inovação Tecnológica com programas de estímulo à organização de cooperativas, da inovação tecnológica e do empreendedorismo, apresentam-se como alguns dos objetivos a serem alcançados pelo IF-SC. Esta perspectiva reflete-se na ênfase dada aos eixos tecnológicos como categoria que sustenta a compreensão da relação da educação profissional com o mundo do trabalho. O que revela sintonia entre a política nacional e a sua interpretação na esfera regional. Nas palavras do Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC:

É importante destacar que a escola não se planeja para o setor produtivo. Não é essa a missão da escola. Ela se planeja para formar trabalhadores, mas trabalhadores que eventualmente tenham possibilidade de trabalhar, por isso ela se sintoniza com o setor produtivo, nesse sentido. Mas ela não se submete. Não vai vir uma empresa dizer que agora vocês têm que formar isso. Não funciona assim. Vagas começam a ser ofertadas. Um arranjo produtivo começa a se consolidar, e aí a Instituição atenta tem autonomia para ofertar cursos nesta direção. [...] Antes, a gente organizava por área profissional, não é mais. É por eixo tecnológico. E a ideia de eixo tecnológico são agrupamentos de saberes que têm afinidades entre si, mas afinidades do ponto de vista de saberes consolidados pela academia, e assim por diante. Pela história da humanidade e não pelo setor produtivo. Antes a gente tinha uma área profissional chamada área profissional indústria, área profissional pesca, área profissional saúde. Não enxergamos mais assim. Porque essa é uma visão típica do setor produtivo. Nós não queremos mais essa visão. Nós queremos a visão de que aquilo que se oferta em termos de ciência e tecnologia absorve essas informações da comunidade filtra e as organiza em eixos tecnológicos. (Entrevista com Paulo Wollinger, Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC, Florianópolis, 16.12.2011).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2009) e o Projeto Pedagógico Institucional (2009) produzidos na esfera estadual do IF-SC também revelam a preocupação demonstrada acima. Nestes documentos, há o direcionamento para uma articulação com o mundo do trabalho pautada na produção de conhecimentos e inovações científicas e tecnológicas. Nestes documentos procura-se desenvolver a noção de que os itinerários formativos e a organização dos cursos devem estar orientados para aproximações com o setor produtivo e com a sociedade, seguindo uma visão mais abrangente de formação profissional, que contribua também para o desenvolvimento socioeconômico e não somente com a formação de trabalhadores para ocupação de postos de trabalho. O que é entendido a partir de uma perspectiva de inserção profissional que vai além do assalariamento, apontando para alternativas expressas, por exemplo, na categoria de empreendedorismo (IF-SC, 2009a).

Estas perspectivas de integração ao mundo do trabalho já surtem efeitos no processo de formação profissional. Os estudantes dos cursos técnicos de nível médio ofertados no

Campus de Araranguá trazem em suas falas outras possibilidades de inserção para além do assalariamento:

Aqui o que pode dar mais certo é entrar no mercado de trabalho, mesmo. Mas também tem como a gente criar o próprio negócio pelas aulas de soldagem que temos, só porque daí tem que ter um investimento maior. (Entrevista com Jonathan, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

O que serviu, no meu caso, eu acho que a parte do empreendedorismo. Saber como funciona. Se eu quisesse empreender alguma coisa, muita coisa do curso ia me ajudar. Se eu quisesse empreender, começar um negócio, eu teria mais noção. (Entrevista com Lucimara, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico Têxtil Malharia e Confecção, Araranguá, 15.09.2011).

Empreendedorismo foi bem válido, porque a gente criou uma empresa fictícia e depois a gente estudou tudo sobre ela, mas de acordo com a nossa coleção do semestre passado. (Entrevista com Bruna, Estudante do 3º módulo do Curso Técnico em Produção de Moda, Araranguá, 28.09.2011).

Ainda que estas mudanças já se encontrem presentes em algumas considerações do corpo discente e em boa parte das elaborações dos documentos produzidos na esfera estadual e local, é importante destacar que o diagnóstico realizado pelo IF-SC a respeito do mundo do trabalho no estado de Santa Catarina, apresenta-se a partir de um olhar ainda muito focado nas áreas da indústria e do comércio, não dando maior ênfase para outros setores, como a área de serviços e para outras formas de inserção no mundo do trabalho, como o empreendedorismo, o cooperativismo ou a economia solidária (IF-SC, 2009a). O que revela certo distanciamento das políticas adotadas pelo Governo Federal, a partir de 2003, como a aposta em formas autônomas de geração de riqueza, particularmente via economia solidária. A geração de renda se integra definitivamente às políticas de emprego. A diferença do governo anterior é que, diante do mesmo diagnóstico de redução do emprego industrial, o caminho escolhido era apenas do empreendedorismo.

Analisando-se a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) ofertados no Campus do IF-SC de Araranguá, é possível verificar o direcionamento na formação de estudantes para os setores industriais. Os PPCs apresentam uma tensão maior entre as concepções de submissão da formação para postos de trabalho e da educação sustentada na produção de conhecimentos e inovações tecnológicas. O que pode ser exemplificado nos objetivos do curso técnico em Produção de Moda,

Assim sendo, o CURSO TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE MODA é de fundamental importância na qualificação da força de trabalho para manter as indústrias locais, por longo período, e para criação de novas indústrias. Desta forma, buscamos avaliar a

matriz curricular e adequá-la à demanda do mundo do trabalho, sem perder de vista que o técnico aqui formado deve ter conhecimentos, competências, habilidades e atitudes profissionais que lhe sirvam de instrumentos para exercer, além de sua profissão, sua cidadania, constituindo-se, assim, sujeito de sua própria história (IF-SC, 2009e, p. 07).

A lógica de qualificação para postos de trabalho e de adequação dos currículos às demandas do mundo do trabalho, em uma perspectiva de formação de força de trabalho direcionada para o setor industrial, é muito marcante. O PPC do curso de Técnico Têxtil em Malharia e Confeção também traz em seu corpo esta mesma compreensão.

É de grande importância ofertar o Curso Técnico Têxtil em Malharia e Confeção neste Campus do IF-SC por diversas razões, entre elas, destacamos o número de pessoas que ocupam postos de trabalho na área têxtil segundo RAIS – Relatório Anual das Informações Sociais do Ministério do Trabalho (IF-SC, 2009f, p. 05).

Pode-se observar a permanência de uma perspectiva de formação voltada para uma concepção de profissionalização técnica que os documentos nacionais se propõem a superar. A realização, na esfera local, das mudanças que são gestadas em âmbito nacional e estadual, apresenta-se como um desafio para os atores inseridos diretamente neste processo. Alguns estudantes revelam que diferentes perspectivas de inserção ao mundo do trabalho coexistem, ora voltando-se mais para perspectivas de assalariamento, ora para inserção alternativa no mundo do trabalho. O que se expressa a seguir, na fala de estudantes do curso Técnico em Eletromecânica:

Conseguir um emprego bom, na área da indústria. [...] Um negócio próprio da gente, eu te diria que pela parte técnica até tem incentivo, mas na parte mais burocrática não. É uma parte que fica a desejar. O curso é mais um técnico mesmo. Para o chão de fábrica. (Entrevista com Gilmar, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Os próprios professores, eles falam que a gente não está estudando para trabalhar em chão de fábrica. Eu tenho ideia de ser autônomo. (Entrevista com Gilmar, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Aqui os professores sempre falam mais no mercado de trabalho, eles levam as aulas, lá na empresa é assim que se faz e tal. (Entrevista com Igor, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

De certa maneira a diversidade apresentada nas falas acima reflete a dificuldade de um Campus, ainda em um processo inicial de institucionalização, de conseguir implementar uma política unificada de formação profissional, orientada pelas formulações nacionais e estaduais.

A fala do Diretor, da unidade do IF-SC em Araranguá, ao ser questionado sobre a relação entre a formação profissional e o mundo do trabalho na região, traz à tona este tensionamento:

Isso é um ponto que a gente ainda tem muito pra fazer e outra coisa a gente não sabe como fazer. Na verdade ninguém nos apresentou ainda, uma... Eu já vi uma série de pesquisas que outras unidades, outras instituições fizeram, mas eu não considero nenhuma delas eficientes. Na verdade, eu acho que deveria existir uma organização de fora pra dentro. Deveria ter um plano estratégico nacional, estadual, municipal dizendo o que cada região, cada município precisa. O que cada um precisa desenvolver pra dez, vinte, trinta, quarenta, cinquenta anos. Isso deveria ter uma articulação nacional. Estratégica. Se há, nunca vi. Não aparece. Quando a unidade aqui foi pensada, foi feita uma pesquisa, mas não uma pesquisa científica. Foi feita uma enquete com o empresariado local, pelo alto. E aí se definiu. Então uma vez que aqui tem polo de confecção, foram definidos cursos nessa área. (Entrevista com Andrei Cavalheiro, Diretor do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 24.05.2011).

A constituição de um processo de formação profissional pautado por demandas dos setores empresariais é interpretada pelo Chefe de Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus. Ele identifica a educação profissional subordinada às demandas e orientações do mercado de trabalho e às exigências das empresas, o que se configura como uma descontinuidade com as proposições apresentadas em âmbito nacional e estadual,

É até uma premissa da existência do Instituto, que sejam trabalhados aqueles chamados APLs, os arranjos produtivos locais. Então, quando você vai criar um Campus, você escolhe uma cidade e você verifica qual é o arranjo produtivo local. Quais são os eixos tecnológicos que podem ser implementados nesse Campus. E aqui foi feito isso, foi feita uma pesquisa. E realmente os cursos que existem hoje foram apontados em pesquisas e foram os três mais votados. Então, frequentemente a gente tenta reforçar, realmente revisar estas pesquisas, estes são os cursos certos mesmo. A gente não pode muito fugir dessas linhas, porque a gente tem os professores que são dessas áreas. Não posso, por exemplo, hoje falar: vou abrir um curso de edificações aqui porque o mercado está pedindo. Não posso. Porque não tenho professores de edificações. Procuram-se trabalhar os eixos que foram estabelecidos aqui. Acreditamos nesses estudos baseados em pesquisas. [...] Temos essa preocupação de ir para as empresas e perguntar quais são as competências que eles estão precisando e procurar trabalhar. Enas revisões de curso vamos então implementar essas competências. (Entrevista com Fábio Santana, Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 09.12.2011).

A tensão entre uma formação orientada para postos de trabalho bem definidos ou para eixos tecnológicos, que parece solucionada nacionalmente, ainda não foi resolvida na execução dos programas dos cursos e na própria leitura que os docentes realizam em relação à implementação dos currículos.

No interior dos documentos em âmbito nacional e estadual não estão presentes preocupações com o atendimento direto às necessidades do mercado de trabalho, o que consiste em uma das principais características da reforma da educação profissional iniciada em 2004. Contudo, no cotidiano da escola, a perspectiva que se quer negar, ainda segue presente, como no relato do professor coordenador do curso Técnico em Eletromecânica para o qual o objetivo do IF é atender e melhorar as condições do mercado na região:

O Instituto, ele veio para cá realmente para... Uma das razões de vir para cá é para melhorar a condição do mercado. Em Araranguá, a cidade do ponto de vista industrial tem muito pouco, ela é comercial, não é industrial. 80% da economia em Araranguá é movida pelo comércio, uns 20% é movida pela indústria. E uma grande indústria que tem aqui é da parte da agricultura, se é que a gente pode chamar a agricultura de indústria, que é outro ramo. Então a parte de indústria mesmo, de empresa, é muito pouco. [...] É um mercado do ponto de vista industrial muito pequeno, mas aos poucos o que está ocorrendo é que os alunos que são empregados dessas empresas estão vindo pra cá. (Entrevista com Halley Dias, Coordenador do Curso Técnico em Eletromecânica do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 11.08.2011).

Esta interpretação desenvolve-se a partir de uma concepção de educação profissional por competências fortemente pautada por demandas empresariais (BERNARDO, 2009). Ainda que haja divergências na interpretação da política, no âmbito local, a relação entre educação profissional e mundo do trabalho parece ainda girar em torno das demandas e necessidades pontuais do mercado, o que revela certa continuidade em relação ao que era proposto na concepção de formação profissional organizada em 1997. Segundo as palavras do Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão:

Acho que varia um pouco isso aí. Percebo que varia um pouco de cada curso, da fala de cada professor. Um professor se preocupa como você comentou, o que o mercado quer. Outro curso se preocupa o que a gente quer oferecer pro mercado. Eu vejo que falta um alinhamento. E aí às vezes eu me pergunto assim, será que isso é bom, será que isso é ruim? Mas eu tenho mais a tendência de dizer que é ruim, que o ideal seria ter um alinhamento, uma maneira de pensar, de seguir uma mesma direção, sabe. Apontar ali é o norte, vamos todo mundo olhar pra lá. (Entrevista com Fábio Santana, Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 09.12.2011).

Os problemas relacionados à compreensão e realização das orientações nacionais e estaduais de como deve se estabelecer a aproximação entre IF-SC e o mundo do trabalho apresentam-se na relação estabelecida entre o Campus e o sistema produtivo local. Neste contexto o estágio supervisionado, uma das possibilidades na organização do currículo do ensino técnico de nível médio, não tem ainda condições para ser implementado pela ausência de empresas na região que comportem o número de alunos para o desenvolvimento desta

atividade. Alternativas que apontem para outras experiências de aprendizado e de inserção profissional vêm sendo pensadas no espaço do Campus, porém em fase de planejamento, sem ações organizadas tais como a criação de incubadoras e o estabelecimento de relações com cooperativas, por exemplo. A fala a seguir apresenta as dificuldades na relação do Campus com a organização produtiva local,

Porque seria muito errado obrigar o estágio, porque não tem empresa. A gente coloca como não obrigatório por isso. Se espera que haja um crescimento e aí quem sabe a gente possa tornar o estágio obrigatório. [...] Falta trabalhar um pouco questões assim de empresa jr., de incubadora, porque se não existem as empresas hoje, é uma pena a gente estar deixando de oferecer todos os serviços que esses profissionais formados têm a capacidade de oferecer. Então se não existe hoje uma empresa, a gente poderia criar uma incubadora dentro da escola. E nós vamos oferecer então este trabalho. A incubadora, ela tem um período ali e depois ela se torna empresa. Assim, estaríamos contribuindo para o desenvolvimento da região. (Entrevista com Fábio Santana, Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 09.12.2011).

De certa forma, a relação estabelecida entre o Campus e o mundo do trabalho que o cerca reflete a tensão existente entre as formulações nacionais e estaduais de formação profissional e as interpretações e a organização dos currículos na esfera local. A ênfase observada na preparação para o mercado, no espaço do Campus, esbarra na própria limitação do contexto econômico local, que faz com que a oferta do estágio não se apresente na organização curricular dos cursos. Na visão de alguns alunos, a preparação para o mundo do trabalho parece ficar incompleta com a falta de uma maior integração da educação profissional com o sistema produtivo.

A gente faz algumas visitas técnicas. Eu acho que não é o suficiente. Devia ter mais, uma relação com as empresas. Devia ter estágios nas empresas. [...] Se quiser um estágio, às vezes eles colocam no mural. Mas é raro. (Entrevista com Andrei, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

A parte de conhecimentos, de aprender matérias, a gente tem uma grande base aqui no Instituto. A gente consegue aprender muito essa parte de conhecimentos, conceitos aqui dentro da Instituição. Em geral o curso é muito bom. Eu só acho que o único ponto negativo, não sei se é porque eu nunca trabalhei, ainda estou estudando. Então, eu não tenho uma noção de como é estar dentro de uma empresa. Então, por isso eu acharia muito interessante o início de estágios. Já que aqui no Instituto Federal o estágio não é obrigatório. (Entrevista com Matheus, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Em contrapartida, a construção de conhecimentos, que é uma das orientações da atual formação profissional que se apresenta como possibilidade, por exemplo, no curso Técnico

Têxtil em Malharia e Confecção, a partir do desenvolvimento de projeto de conclusão de curso, é compreendida como uma etapa sem sentido na visão dos estudantes.

Eu acho que fica um pouco a desejar esse projeto, que a gente perde muito tempo fazendo. E sei lá, parece que não agrega muito valor de conhecimento. Talvez fosse um estágio, alguma coisa assim, seria melhor. (Entrevista com Carolina, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Malharia e Têxtil, Araranguá, 15.09.2011).

É um pouco diferente, do chão de fábrica, de ir trabalhar numa fábrica, como eu trabalho. Então, eu sei que fica um pouco fora do que as empresas da região aqui, da forma que trabalham. E eu acho que como a gente fica envolvido que tem que fazer um projeto, elaborar um projeto. Toma muito tempo pra gente. Que a gente poderia estar praticando mesmo. Colocar mais em prática aquilo que aprendemos. E a gente se envolve fazendo quase um TCC, que é mais pra um curso superior. (Entrevista com Lucimara, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Malharia e Têxtil, Araranguá, 15.09.2011).

Nesta seção foi possível verificar que as formulações atuais de formação profissional técnica de nível médio trouxeram algumas inovações importantes. Identificou-se que a leitura sobre a realidade do mundo do trabalho, presentes nos Decretos de 1997 e 2004, partem de uma compreensão similar de que a produção passou a centrar-se em processos em torno do conhecimento e da informação. Dentre as novidades presentes nas políticas desenvolvidas após 2004, apresenta-se a substituição de uma concepção de formação orientada para postos de trabalho e uma qualificação profissional bem definida, por uma orientada para eixos tecnológicos, baseada na preparação para o conhecimento e inovação tecnológica, cuja criação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio foi o marco.

Verificou-se que no âmbito regional, estas compreensões parecem ter sido assimiladas na construção dos documentos norteadores. Contudo, a concepção de competências permaneceu muito próxima à formulada na década de 1990. Sustentada em uma visão empresarial, que subordina o processo de formação profissional a resultados esperados, a noção de competências parece criar uma série de tensões com as reformas que foram introduzidas a partir do Decreto nº 5154/2004. No espaço local, no qual a formação se realiza, estes conflitos parecem mais evidentes a partir das falas e dos documentos produzidos no Campus do IF-SC de Araranguá. Tanto as formas de inserção profissional, quanto a relação entre educação e trabalho apresentaram-se pautadas pelas necessidades e demandas do mercado de trabalho, muito próximas das elaborações orientadas pelo Decreto nº 2.208/1997

Esta noção, presente na esfera local, contrasta com a atual política adotada nacionalmente que redimensionou esta preocupação. A preparação para o mundo do trabalho parece ter se tornado um dos objetivos da organização dos IFETs e não o único e exclusivo.

Há, contudo, uma forte resistência a esta concepção, como foi possível observar na possibilidade de formação profissional a partir da produção de novos conhecimentos. A política de formação profissional técnica de nível médio apresenta um conflito em sua realização, pois ao mesmo tempo em que enseja germes de mudança, mantém concepções e orientações da política anterior, que segundo o discurso oficial (PACHECO, 2010) já teriam sido superadas.

5.2 PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO NA CONSTRUÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Com o advento do Decreto nº 5.154/2004, apresentou-se, nas políticas públicas federais organizadas em torno da formação profissional tecnológica, a preocupação do diálogo com perspectivas de desenvolvimento socioeconômico, no qual o desenvolvimento social, fortemente pautado pela inclusão social, constitui-se como uma das bandeiras centrais no processo de expansão e organização da Rede Federal de Educação Tecnológica.

A nova institucionalidade inaugurada a partir da criação dos Institutos Federais representou mudanças para além da concepção de profissionalização e formação técnica para o mundo do trabalho. Emergem outras preocupações e objetivos que se mostravam pouco presentes na organização da educação profissional federal desenvolvida anteriormente.

Um dos temas que ganhou força é o debate sobre desenvolvimento. A forma anterior de organização da educação profissional federal, orientada pelo Sistema Nacional de Educação Tecnológica, da qual faziam parte os Centros Federais de Educação Tecnológica (Lei nº 8.948/1994), antecessores dos Institutos Federais, apresentava uma interpretação diferente em relação ao desenvolvimento socioeconômico.

Nos documentos formulados, tendo por base o Decreto de 1997, aparecem de forma muito tímida alguns apontamentos preocupados em debater a relação da educação profissional com ambientes socio-regionais e com as peculiaridades locais (BRASIL, 1999a). A ênfase recaía na formação para a vida produtiva, papel que a educação tecnológica e profissional deveria cumprir como se pode observar,

O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca de conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação (BRASIL, 1999a, p. 12).

A ideia de formação profissional neste período orientava-se a um projeto de desenvolvimento que a entendia enquanto um investimento que geraria retornos econômicos e sociais para o país, aumentando sua competitividade e inserção na economia mundial (ALMEIDA, 2003). A articulação entre formação profissional e desenvolvimento, na década de noventa, estava alicerçada, sobretudo, a partir da dimensão do crescimento econômico.

A concepção atual, oriunda do Decreto nº 5.154/2004, apresenta outro dimensionamento sobre quais são os objetivos da educação profissional e da criação dos Institutos Federais em relação ao desenvolvimento. Há uma preocupação com questões antes não abordadas, como o desenvolvimento socioeconômico local, a integração com os arranjos produtivos locais, a inclusão social e o atendimento a demandas locais e regionais, com forte ênfase na comunidade (BRASIL, 2004b). A perspectiva de desenvolvimento passou a ser compreendida a partir da esfera local e regional, neste sentido a formação profissional ofertada pelos IFETs adquiriu um caráter de possível emuladora de processos de desenvolvimento socioeconômicos.

Os critérios para a oferta dos cursos técnicos profissionais apontam para a necessidade de uma forte sintonia com as demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em consonância com os projetos de desenvolvimento socioeconômico nas esferas local, regional e nacional. Segundo Brasil (2004b), a criação e consolidação das trajetórias de formação ofertadas pelos IFETs devem estar em consonância com as políticas e projetos de desenvolvimento sustentável do país.

Para além de uma visão estritamente econômica de desenvolvimento, as finalidades e características dos Institutos Federais apontam para um horizonte no qual a oferta de educação profissional e tecnológica deve formar cidadãos trabalhadores para diferentes setores da economia.

As necessidades a serem atendidas pela geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, são de caráter social e regional. A educação profissional deve estar orientada para a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, com forte estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural e ao fomento do empreendedorismo, do cooperativismo e do desenvolvimento tecnológico e científico (BRASIL, 2008a).

Um dos objetivos que se coloca na criação dos IFETs de certa forma sintetiza o que se busca consolidar nesta nova fase da educação profissional e tecnológica. A ideia de estimular e apoiar os processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, construindo a emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008a) abre outro caminho no que diz respeito à política pública de

fomento à formação técnica. Nas palavras do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação,

Esta compreensão considera a educação profissional e tecnológica estratégica não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros. Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país (PACHECO, 2010, p. 16).

Na esfera estadual esta orientação já parece assimilada nos documentos e discursos produzidos. O acordo de metas e compromissos assinado no ano de 2010, entre o Ministério da Educação e a Reitoria do Instituto Federal de Santa Catarina aponta entre seus objetivos a estruturação de políticas públicas que aproximem o poder público das comunidades e representações locais e regionais em articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais.

Além do reforço deste aspecto, aparece também a integração entre ensino, pesquisa e extensão em prol da sociedade e a democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, como pilares da nova política. Os projetos de ação social consistem em um dos itens do compromisso da Instituição. Todos os campi devem desenvolver e organizar algum projeto neste sentido, com a ampliação progressiva destas ações, que incluam a parcela da população em situação de risco social através do ensino, da pesquisa e da extensão.

Neste sentido, há uma grande preocupação com relação ao ingresso e permanência dos estudantes, que incluem o desenvolvimento de políticas afirmativas, democratizando o acesso e o êxito da trajetória formativa e da inserção socioprofissional, que tem como um dos pilares a inclusão de setores em situação de desvantagem social (BRASIL, 2008g). Concepção que se expressa na afirmação que segue,

Nós temos esta visão de mundo de caráter mais social. Nós temos uma visão de mundo de inclusão, a todo o custo de todos os brasileiros e brasileiras. Esse é nosso maior desafio aqui no Instituto: inclusão social, educacional e profissional. Então nós já estamos planejando um conjunto imenso de ações para ampliar essa inclusão no Instituto Federal em Santa Catarina. Esse talvez seja o nosso papel principal, seja o nosso maior desafio, não é simples, mas é o maior desafio. Então é essa visão de mundo que orienta o Instituto. Essa visão de que é uma instituição de educação profissional e tecnológica pública. Portanto ela deve atender a toda a população, principalmente aqueles em maior risco. Os menos favorecidos. (Entrevista com Paulo Wollinger, Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC, Florianópolis, 16.12.2011).

A organização do IF no território catarinense pauta-se por uma forte preocupação em responder às demandas sociais locais. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) aponta uma série de rumos, em consonância com os documentos produzidos em âmbito nacional, que visam transformar a Instituição em um dos pilares do desenvolvimento socioeconômico regional. Segundo o documento, os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e difundidos nos diferentes campi devem contribuir na configuração dos arranjos produtivos locais, partindo das necessidades sociais, econômicas e culturais, respondendo às demandas que se apresentam nas comunidades.

A intervenção na superação de problemas como a pobreza e as injustiças sociais aparece como uma das razões da existência dos IFETs. Para tanto, reforçam-se no âmbito estadual objetivos como a inclusão educacional e social; o respeito aos direitos humanos; a formação profissional que prepare um cidadão com capacidade de intervenção na realidade, no sentido da superação das desigualdades sociais; a oferta de educação em todos os níveis; e a construção da organicidade coletiva (IF-SC, 2009b). A função social dos Institutos, apontada no documento, deve focar a socialização dos saberes e a formação de cidadãos participativos e protagonistas no processo de transformação social.

Segundo o PDI “A instituição existe para servir à sociedade.” (IF-SC, 2009b, p. 25), o que enseja a construção permanente de espaços de interação com a comunidade. A criação dos cursos, assim como a organização do currículo devem estar articuladas às demandas sociais, o que está presente na fala do Diretor de Ensino da Pró-reitoria de Ensino do IF-SC,

Então cabe ao corpo docente e à direção daquela unidade estar atentos às demandas locais e ir construindo então os itinerários formativos a partir da realidade local. A ideia é que o Instituto, que tem articulação nacional, tenha o contato com a comunidade local. Não perca esse vínculo nunca. Servir também a comunidade local. (Entrevista com Paulo Wollinger, Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC, Florianópolis, 16.12.2011).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão coloca-se como um dos vetores na aproximação entre IF-SC e a comunidade. O atrelamento das atividades de pesquisa e extensão junto à realidade na qual os campi estão inseridos aponta para uma relação que tem como foco as demandas sociais e a construção de uma sociedade ética e solidária. As ações nas áreas da pesquisa e da extensão, dentro do planejamento, devem se organizar em várias frentes sejam elas de caráter tecnológico, cultural, político ou educacional (IF-SC, 2009b).

A constituição e organização dos campi se dá nesta perspectiva, a formação de profissionais técnicos para o mundo do trabalho, organiza-se conjugada a uma forte

orientação social, de resposta às demandas dos arranjos produtivos locais por um lado e às necessidades das comunidades no que diz respeito a defasagens ou problemas sociais, por outro. A instalação do Campus do IF-SC no município de Araranguá, no ano de 2008, foi fruto desta nova concepção, como se pode verificar.

Araranguá é uma das regiões. É preciso entender que os campi são localizados no mapa do Brasil. Não no mapa de Santa Catarina só, no mapa do Brasil. A ideia é que possamos ter a maior distribuição territorial possível. Então o Campus de Araranguá também atende aquela região do extremo norte do Rio Grande do Sul. Aquela região do extremo-sul de Santa Catarina, pé da serra, vale do Mampituba e tal. Então a ideia é que ali encontra-se uma cidade de pequeno porte, praticamente médio porte que tem grande migração. Jovens etc. migram para a região metropolitana de Porto Alegre ou de Florianópolis. Então é uma região de risco social. Araranguá tem essa atividade também. Uma cidade que o modelo econômico local, ele é muito lento, dificilmente incorpora novos trabalhadores. Então a unidade de Araranguá tem essa vocação, de criar e de estimular novas ofertas de forma que possa estimular a criação e a geração de emprego e renda na região. Criando suas alternativas e assim por diante. Então, para atender o extremo-sul de Santa Catarina. (Entrevista com Paulo Wollinger, Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC, Florianópolis, 16.12.2011).

Essa expansão consiste em uma tentativa de democratização do ensino, reterritorializando a oferta de educação técnica profissional a partir de uma perspectiva educacional mais preocupada em desenvolver uma integração entre a política pública nacional e a realidade local. O relato de um estudante do curso técnico em eletromecânica, expressa como a formação profissional e tecnológica contribuiu para a mudança de sua realidade familiar:

Meu pai saiu daqui e abriu o negócio dele. Ele tem uma empresa registrada. Então eu vou sair daqui e seguir com ele. [...] Proporcionou uma melhora. Antes a gente trabalhava na roça, e a renda da família melhorou. Meu pai trabalha como eletricista faz instalação em casas, indústrias e instala ar condicionado. (Entrevista com Júlio Cesar, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Um dos eixos deste processo consiste exatamente na ênfase da inclusão educacional de setores da população historicamente excluídos. Os documentos e as ações desenvolvidas pelo IF-SC no contexto regional e local apontam neste sentido. Existe a preocupação de ampliação do acesso e das possibilidades de permanência de estudantes aos cursos oferecidos nas diferentes unidades. A verticalização do ensino, a criação de mecanismos de estímulo ao acesso de grupos em situação de risco social e a possibilidade de reserva de vagas para cursos superiores de tecnologia e técnicos de nível médio são alguns dos caminhos que se desenham neste processo.

No Instituto Federal de Santa Catarina, no ano de 2011, já havia o total de 100 alunos com acesso a bolsas de estudo para pesquisa, com a previsão de aumento para 150 no início de 2012. Apenas no Campus de Araranguá são oferecidas cerca de 110 bolsas, incluídas as modalidades de pesquisa e de auxílio, para um universo de 414 alunos que frequentavam os cursos técnicos, no ano de 2011 (CEM..., 2011). Esta preocupação é afirmada no desenvolvimento de um Plano de Inclusão, organizado na esfera regional, que norteia as ações da Instituição no quinquênio 2009-2013. Em relação às políticas adotadas em âmbito nacional, constrói-se uma orientação que busca a integração de estudantes em situação de desvantagem social.

No âmbito do Ministério da Educação, constituem as políticas inclusivas: políticas para pessoas com necessidades especiais; políticas de direitos humanos para crianças e adolescentes; políticas de gênero e diferença sexual; políticas de inclusão étnico-racial; políticas para inclusão étnico-racial das comunidades indígenas; políticas de inclusão de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica; políticas inclusivas para educação do campo. Com a criação dos Institutos Federais, destaca-se como foco a justiça social e a igualdade. Isso implica que, na atualidade, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o compromisso de disseminar cada vez mais propostas de inclusão social. No Instituto Federal de Santa Catarina, a discussão sobre políticas inclusivas se realiza continuamente e se manifesta através de propósitos e ações que visam, cada vez mais, propiciar condições de acesso, permanência com êxito no percurso formativo e inserção socioprofissional de grupos em desvantagem social (IF-SC, 2009c, p.6)

Esta preocupação está presente nos discursos e em algumas ações na realidade do Campus do IF-SC de Araranguá. O atendimento às demandas sociais, aproximando o Instituto da comunidade, revela-se como uma das tarefas centrais dos gestores e professores. Segundo um dos integrantes do Núcleo Pedagógico, essa transição vem superando a visão presente na concepção que pautava os antigos CEFETs, aproximando-se das políticas apresentadas nacional e regionalmente,

O Campus começou muito com essa coisa de associação com entidades comerciais e empresariais. Com a gestão desde 2009, isso se expandiu pra comunidade mesmo, assim, associação de moradores, cooperativas, catadores de papel, com as escolas públicas. (Entrevista com Mozart Maragno, Membro do Núcleo Pedagógico do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 16.11.2011).

Ainda que o foco se apresente mais direcionado para questões sociais, parece faltar um maior planejamento para que esta política se consolide plenamente na unidade. Existem vinte projetos de extensão em desenvolvimento na unidade de Araranguá, que incluem projetos

esportivos, de acessibilidade, de inclusão social, de sustentabilidade ambiental entre outros¹⁹. Porém, estas ações têm se desenvolvido de forma isolada, procurando responder às demandas sociais da comunidade sem maior articulação entre elas. O que transparece certa dificuldade em realizar de forma coletiva, na esfera local, as modificações que se colocam nos documentos e legislações referentes à educação profissional, como argumenta o Diretor,

A gente tem uma série de projetos de extensão aqui, mas são ações isoladas. O professor identifica uma necessidade e faz projeto de extensão. A gente ainda tem pouca extensão com empresa. Até porque não faz muito, não é muito o nosso projeto institucional prestar consultoria, prestar serviço para empresa. Mas os nossos projetos de extensão, eles têm mais um caráter social ou um caráter de complementação de formação. Mais na área cultural ou projetos sociais. (Entrevista com Andrei Cavalheiro, Diretor do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 24.05.2011).

Com relação às concepções de desenvolvimento socioeconômico, as políticas em curso avançaram muito no processo de interiorização e de expansão da oferta de educação profissional, contudo revelam-se algumas tensões em relação ao modelo anterior, baseado no Decreto nº 2208/1997, na organização dos cursos de formação de técnicos de nível médio. É possível verificar que o debate ainda está em aberto no que diz respeito à organização e elaboração dos currículos dos cursos técnicos de nível médio.

No Campus, apenas um dos cursos, de Técnico de Produção de Moda, aproxima-se das diretrizes de geração de emprego e renda apresentadas nos documentos oficiais. O curso oferta em seu currículo a disciplina de empreendedorismo, em consonância com as novas orientações. Persistem nos demais cursos certa visão restrita à formação de trabalhadores muito pautada em um modelo de desenvolvimento centrado na industrialização. Como exemplificado no Projeto Pedagógico do Curso Técnico Têxtil em Malharia e Confecção.

Assim sendo, o CURSO TÉCNICO TÊXTIL EM MALHARIA E CONFECÇÃO é de fundamental importância na qualificação da força de trabalho, para manter as indústrias locais, por longo período e para criação de novas indústrias. Desta forma, buscamos avaliar a matriz curricular e adequá-la à demanda do mundo do trabalho, sem perder de vista que o técnico aqui formado deve ter conhecimentos, competências, habilidades e atitudes profissionais que lhe sirvam de instrumentos para exercer, além de sua profissão, sua cidadania, constituindo-se, assim, sujeito de sua própria história (IF-SC, 2009f, p. 04).

¹⁹ Informação disponível em http://www.ararangua.ifsc.edu.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=71> Acesso em 24 mai. 2012

Neste caso, a organização do currículo apresenta pouco espaço para outras formas de geração de emprego e renda. Por mais que esta seja uma preocupação presente nos documentos elaborados em âmbito nacional e regional, na esfera local, espaço de realização da política pública, ainda existem restrições à implementação de uma orientação diferente de integração do Instituto com a comunidade, em consonância com outro modelo de desenvolvimento socioeconômico. A ruptura com a visão de formação fortemente voltada para o desenvolvimento econômico encontra ainda uma dificuldade na organização dos cursos, em especial nas ações de educadores. Uma formação profissional mais abrangente ainda se encontra em processo de construção na esfera local.

Tem muito a se desenvolver neste sentido. É uma necessidade que eu vejo que se tem em função da carência das empresas da região. Eu acho que o aluno tem que ter esse perfil mais empreendedor pra ele fazer o próprio negócio dele. Se ele tem dificuldades de infraestrutura financeira, então aí a necessidade da gente apoiar com empresa jr., com incubadora. Mas, vem sendo muito pouco desenvolvido isso aí. Não faz parte dos projetos dos cursos, com exceção do curso de produção de moda que tem esta disciplina, os outros cursos não têm esta disciplina de empreendedorismo. Tem que se reformular o curso e ser colocado isso aí. Acontece que quando você comenta isso, o professor diz: não, mas nosso curso já é muito enxuto, não tem como colocar a disciplina de empreendedorismo. Então, também existe por parte do corpo docente uma resistência. (Entrevista com Fábio Santana, Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 09.12.2011).

Surgem concepções que dão mais relevância à necessidade de atender e contribuir no desenvolvimento econômico em uma perspectiva focada no fornecimento de força de trabalho qualificada para setores industriais, o que contrasta com os objetivos da educação profissional e tecnológica em relação ao desenvolvimento mais voltado à resolução de problemas sociais e locais. Esta tensão revela-se em uma das falas do professor coordenador do curso de Eletromecânica ao apresentar sua visão sobre a importância em formar técnicos de nível médio.

Ele vem aqui, faz um curso, mas como a grande maioria dentro da empresa ainda é de não técnico, então o técnico lá talvez não esteja fazendo aquele diferencial. No momento que tivermos muito técnicos e por essa característica técnica a produção da empresa começar a melhorar em função da qualificação, o cara vai começar a ter uma visão de desperdício, uma visão de custo, uma visão de inovação, de segurança, que segurança faz bem. De você reaproveitar, você ter um cuidado, você ter um zelo, o asseio, das questões da empresa, do dia a dia. Isso vai ter um reflexo no sistema produtivo. Então, o empresário vai começar a perceber que essa qualificação técnica faz a diferença. E aí vai começar o momento que ele vai ter que começar a valorizar. Existem perspectivas aí, que empresas vão começar a ser instaladas aqui. A prefeitura já instalou um parque industrial. Nós temos aqui a Universidade Federal. Então, em um curto prazo, em questão de 10 anos, um pouco mais adiante, aqui nós vamos ter um polo educacional, seja em nível superior, seja em nível

técnico muito avançado. E isso chama a atenção. Quer dizer, forma mão de obra. Como a região também é carente vai dar subsídio pra empresa vir se instalar aqui. A tendência do mercado é começar a ganhar uma oxigenação. (Entrevista com Halley Dias, Coordenador do Curso Técnico em Eletromecânica do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 11.08.2011)

Esta visão sobre a educação profissional aproxima-se das teses defendidas pela Teoria do Capital Humano, que apontava a educação como produtora de recursos humanos que garantisse o crescimento da economia, principalmente dos setores industriais, como centro do processo de desenvolvimento (MANFREDI, 1998).

O foco apenas no desenvolvimento econômico distancia-se da atual concepção de educação profissional, que entre outros objetivos pretende fortalecer e consolidar uma formação que responda também às necessidades sociais, ambientais e de desenvolvimento local.

Na visão dos estudantes, a questão do desenvolvimento centra-se ainda fortemente em preocupações de caráter econômico, o que pode ser um reflexo das dificuldades de inserção no mundo do trabalho na região. Estas limitações apresentam-se nas falas de alguns estudantes em fase de conclusão dos cursos Técnicos em Eletromecânica e em Têxtil - Malharia e Confecção:

Na região mesmo, fica meio complicado, porque não tem tanta indústria assim. (Entrevista com Julio Cesar, Estudante do 4º modulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Se eu procurar fora da cidade, eu tenho. Já apareceu oportunidade numa empresa fora de Araranguá. (Entrevista com Alexandre, Estudante do 4º modulo do Curso Técnico Têxtil – Malharia e Confecção, Araranguá, 15.09.2011).

Eu acho que aqui na região é mais difícil de conseguir emprego, nessa área. Não tem indústria, e o que tem, já está bem saturado, e a remuneração é baixa. Se a gente quer crescer na carreira tem que ir pra fora. (Entrevista com Jeferson, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Para a área de técnicos, acho que faltam empresas aqui. Têm algumas empresas, aqui, mas... Pelo que o pessoal fala, não se considera muito o técnico. As empresas querem o peão. Em outras regiões o técnico ganharia muito mais. (Entrevista com Gilmar, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

A ideia de desenvolvimento local, a qual os Institutos Federais se associam, na oferta de educação profissional, parece convergir com uma concepção de desenvolvimento, não reduzido ao crescimento econômico, que incorpore as dimensões social, cultural e política (FAURÉ; HASENCLEVER, 2007), procurando ensejar a geração de emprego e renda, a dinamização do sistema produtivo local e a reorientação de projetos políticos de

desenvolvimento na esfera local. Contudo, as projeções sobre desenvolvimento dos estudantes do Campus do IF-SC de Araranguá orientam-se por uma visão muito associada à ideia de formação de recursos humanos e de crescimento econômico.

Eu acredito que o ramo de confecção está crescendo bastante aqui em Araranguá, em Sombrio. Eu acredito que com o tempo, até a mentalidade das empresas vai mudando e vai ser muito bom. No futuro, ter pessoas mais qualificadas, com um pouco mais de conhecimento. Porque hoje a base das empresas aqui é aquelas pessoas que aprenderam em casa, costumavam e caíam dentro de uma empresa. A técnica ela é boa e se tu poder aliar as duas coisas vai ser muito bom. (Entrevista com Lucimara, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico Têxtil - Malharia e Confecção, Araranguá, 15.09.2011).

Eu acredito que possa influenciar, com mão de obra aqui dentro, mão de obra de qualidade aqui na região, talvez possa atrair as empresas a virem pra cá. Mas eu acho que isso não é tudo, se não houver uma influência externa, como o próprio, não digo governo, mas a administração da região, não se mexer, isso não vai influenciar muito. Mas com a instituição aqui, eu acredito que isso possa mudar. (Entrevista com Matheus, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Acho que o Instituto Federal na cidade conta bastante, acho que mais por nome mesmo, por status. Porque mercado de trabalho, realmente, não tem muito. Só que acho que é mais um motivo para vir mais empresas pra cá. Se tem um Instituto que faz a formação aqui dentro, porque não vir mais empresas e indústrias para cá? (Entrevista com Jeferson, Estudante do 4º Módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Acho que devagar, eles vão aceitando novas ideias. Mas ainda eles são um pouco atrasados. Talvez se eu entrasse numa empresa pequena, de fundo de quintal, que está começando e eu desse ideias, a empresa iria me dar oportunidade para crescer junto com ela. (Entrevista com Alexandre, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Têxtil - Malharia e Confecção, Araranguá, 15.09.2011).

Ainda que a noção de desenvolvimento econômico seja predominante nas falas de educadores e educandos, aparecem também as possibilidades de desenvolvimento humano e social. Em todas as vinte entrevistas realizadas entre alunos e alunas concluintes dos cursos técnicos de nível médio apareceu o desejo de continuidade dos estudos, seja em outras áreas de formação técnica, ou no ensino superior em diferentes áreas do conhecimento. A fala que segue é emblemática neste sentido.

Nesse lado aí, contribuiu bastante. Eu acho que o convívio com os professores. De tu veres a vida sobre outro ângulo. Como eu só trabalhava, era só trabalho, casa, casa e trabalho. Eu vi assim que existem outras possibilidades. Que tem que correr atrás de estudar e melhorar. Eu sempre gostei muito de estudar e agora mesmo que eu não quero parar. (Entrevista com Lucimara, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Têxtil - Malharia e Confecção, Araranguá, 15.09.2011).

Em suma, esta seção procurou analisar como as políticas públicas de formação profissional de técnicos de nível médio têm se orientado em relação aos debates sobre o desenvolvimento econômico e social do país. Foi possível identificar que as reformas na organização da educação profissional produziram novas compreensões sobre o papel da formação de trabalhadores. Há nos documentos elaborados após 2004 a orientação de superação de uma visão que entendia a educação profissional como formadora exclusiva de recursos humanos, associada a uma visão de desenvolvimento focada no processo de crescimento econômico. As novas diretrizes passaram a propor a articulação de educação profissional ao processo de desenvolvimento socioeconômico, sustentado em bases como o desenvolvimento regional e local sustentável, a inclusão social e a solução de problemas da comunidade.

A reterritorialização da educação profissional, com a expansão e interiorização dos IFETs também foi uma das novidades baseadas nas atuais concepções e objetivos das políticas federais de formação para o trabalho. Adicionalmente, a inclusão de setores sociais que tinham pouco ou nenhum acesso à formação profissional técnica, apresenta-se como um diferencial desta nova institucionalidade.

As propostas de organização curricular apontam outras possibilidades de inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho e de geração de emprego e renda, para além do assalariamento, reforçam-se perspectivas vinculadas ao empreendedorismo e ao cooperativismo, por exemplo.

Contudo, em sua implementação, no Campus de Araranguá, as percepções de desenvolvimento, por parte de gestores, educadores e educandos, refletem certo tensionamento entre perspectivas que ora enfocam mais o desenvolvimento humano e social e ora destacam mais o desenvolvimento econômico de forma desarticulada. A organização de projetos de extensão na unidade, que se constituem, ainda de forma muito individualizada, reflete que há um longo caminho a percorrer no sentido de uma maior articulação entre os projetos desenvolvidos no Campus e entre o mesmo e a comunidade local. Ainda que estas dificuldades com relação à interpretação e articulação de projetos de desenvolvimento socioeconômico na realização da política de formação profissional, sua possibilidade é uma das principais inovações trazidas pelas reformas posteriores ao ano de 2004.

5.3 ENTRE A QUALIFICAÇÃO E A COMPETÊNCIA

As tensões, resistências e conflitos entre perspectivas distintas em relação ao papel da formação profissional de técnicos de nível médio podem ser verificados no campo pedagógico, na organização curricular e na elaboração de estratégias de ensino presentes na organização do IF-SC.

A atual política pública referente à educação profissional tecnológica de nível médio, desenvolvida nos Institutos Federais, tem no currículo organizado em torno de competências e habilidades o centro do processo de formação de novos trabalhadores. Partindo desta constatação, nesta seção busca-se compreender qual concepção de formação profissional e tecnológica predomina na organização do currículo e das políticas desenvolvidas no interior do IF-SC, particularmente no Campus de Araranguá.

É importante ressaltar que o conceito de competências não pode ser entendido como único, pois o mesmo vem sendo construído teoricamente a partir de diversas interpretações.

Estes diferentes paradigmas giram em torno de duas grandes noções sobre competências: uma que se constitui através de saberes esperados, atingidos de forma padronizada pelos trabalhadores; e outra que se organiza nos saberes construídos social e criativamente pelos mesmos (MANFREDI, 1998)²⁰.

Alguns autores (FERRETI, 1997; RAMOS, 2002; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; CASTIONI, 2010) consideram que a noção de competências incorporada à educação profissional técnica de nível médio, a partir da criação do Decreto nº 2.208/1997, estaria mobilizada para atender demandas e necessidades dos setores empresariais e do mercado de trabalho, que passava por um processo de reestruturação naquele período.

A partir deste novo paradigma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999, apontaram para uma organização curricular que valorizou o desenvolvimento de competências na preparação para o trabalho, instituindo novas bases na formação profissional, superando o modelo curricular até então pautado pelas Diretrizes Curriculares criadas no período da Ditadura Militar, normatizadas pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 45/1972. Após o ano de 1999, a formação profissional teria no desenvolvimento de competências um dos princípios na organização dos cursos e currículos, procurando o:

[...] desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus

²⁰ Para um apanhado mais extenso sobre os paradigmas de competência, consultar o Capítulo 2, Seção 2.3, nesta dissertação.

currículos e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 1999a, p.17).

A emergência do Decreto nº 5.154/2004 parece aprofundar esta construção. Ainda que sua implementação seja defendida por alguns como uma superação do Decreto nº 2.208/1997 (PACHECO, 2010), é preciso atentar que há permanências no que diz respeito ao currículo que se pretende nos cursos profissionais de nível médio. A noção de competências construída a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, de 1999, continua orientando a noção de formação profissional, mesmo após as reformas de 2004.

Para a análise dos documentos que norteiam a construção dos currículos nos IFs, a contribuição de Silva (2009) constitui-se importante ferramenta metodológica para a compreensão deste espaço de organização dos saberes ao afirmar que o currículo sempre é resultado de uma seleção de conhecimentos, em que aqueles que são selecionados devem ser colocados à luz dos seguintes questionamentos: o que os educandos devem aprender? Porque determinado conhecimento é válido e importante para fazer parte do currículo? (SILVA, 2009). Na esfera estadual, o Instituto Federal de Santa Catarina elabora uma compreensão de como deve se organizar o currículo, assim como estipula as bases sobre as quais o mesmo deve se consolidar:

O currículo é o *locus* onde se materializa a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as peculiaridades dos eixos tecnológicos, do contexto socioeconômico-cultural e a diversidade dos sujeitos. Assim, os projetos pedagógicos dos cursos são concebidos como instrumentos de ações coletivas a partir das quais serão construídos os elos entre o que se sabe e o que se pode fazer com o que se sabe. O currículo será, então, um espaço de produção e exercício da liberdade. Os conteúdos curriculares tornam-se ferramentas para novas buscas, novas descobertas e questionamentos. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está diretamente relacionada à arquitetura curricular e à flexibilização dos percursos formativos (IF-SC, 2009b, p. 32)

As diferentes estruturas curriculares criadas no espaço do IF-SC, em particular na estruturação dos cursos técnicos de nível médio do Campus de Araranguá, podem ser analisadas a partir de três grandes eixos que permitem identificar a noção de formação profissional que predomina atualmente no IF-SC. O primeiro eixo consiste na análise da concepção de competências e habilidades presentes nos documentos, nos currículos e nas falas dos atores que desenvolvem e realizam a formação profissional. O segundo eixo estabelece-se em torno dos debates e compreensões sobre a articulação e integração entre os saberes científico, tecnológico e cultural. E finalmente, as possibilidades de organização de

um conhecimento pautado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação dos educandos é o debate que encerra o estudo sobre o tipo de formação ofertada.

Sobre a concepção de formação por competências e habilidades é importante tomar como ponto de partida as orientações referentes à organização do currículo presentes no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) desenvolvido no Instituto Federal de Santa Catarina, que consiste no documento norteador das práticas pedagógicas e políticas de todas as unidades do IF-SC. A compreensão a respeito do conceito de competências expressa-se nestas duas citações extraídas do PPI:

Entende-se que o currículo voltado para competências deve organizar diferentes recursos e atividades facilitadoras dessa construção, integrando teoria/prática, articuladas de tal modo que produzam os resultados esperados nos alunos. Para que estes construam e adquiram conhecimentos e informações, articulando-os e aplicando-os em situações reais ou similares do processo produtivo, decidindo como fazer, quando, onde, com o quê, com quem e para quê fazer, requer que sejam desafiados pelos professores a desenvolverem variadas atividades que exijam estudo, aplicação, definição, análise, observação, investigação, decisão, experimentação, avaliação, projeção etc. através de esforços individuais e coletivos (IF-SC, 2009a, p. 67).

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 (IF-SC, 2009a, p. 69).

Os parâmetros de organização do currículo por competências apresentam um enfoque para formação flexível capaz de construir os saberes a partir da ação, expressa na reprodução de problemas do mundo do trabalho na realidade escolar. Esta concepção que superou a noção de qualificação na organização da formação técnica profissional pode ser compreendida da seguinte forma:

A ênfase na dimensão experimental da qualificação permite tomar a noção de competência como referência da educação profissional também sob a ótica curricular. São comuns as críticas de que a formação conferida pelas instituições não atende às necessidades das empresas. A noção de competência torna-se um código privilegiado no sentido desta coerência, porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, pode levar aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. A qualificação não teria cumprido esse papel por manter-se determinada pelos títulos e diplomas. Ao passo que estes últimos são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa (RAMOS, 2002b, p. 406).

Os rumos que a EPT tomou desde 2004 apontariam para um ensino profissional no qual a formação geral e humanística se encontraria aliada à preparação para o exercício de profissões técnicas. O esforço em promover a articulação e integração entre os saberes disponibilizados no ensino médio e os conhecimentos técnicos necessários ao exercício profissional possibilitaria, em tese, a superação de uma visão economicista e pragmática no processo de profissionalização de técnicos de nível médio. Esta noção estaria relacionada a uma nova visão cunhada a partir da LDB, que assume a formação profissional como educação e não como simples treinamento para determinada ocupação. O que produziu uma diferença qualitativa importante ao acentuar educação e formação do indivíduo, ao invés de ensino profissional reduzido apenas à qualificação.

Neste sentido, a política atual, assim como as diretrizes para a construção do currículo por competências, volta-se para o objetivo de uma atualização destes parâmetros da formação profissional. Aspectos relacionados à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia apresentam-se articulados, orientando-se a formação de um cidadão que desenvolva suas aptidões para a vida produtiva, na perspectiva de uma sociedade do trabalho e do conhecimento (BRASIL, 2004b). Esta visão também está expressa nas colocações do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação:

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. [...] A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação (PACHECO, 2010, p. 24)

Para além do aprofundamento da relação entre os saberes técnicos, culturais e científicos, a noção de competências, tal como entendida a partir de 2004, procura organizar a formação dos saberes e práticas profissionais a partir da perspectiva que apresenta o Parecer CNE/CEB nº 11/2008:

A partir da nova classificação em Eixos Tecnológicos para a educação profissional de nível superior, conforme o Parecer CNE/CEB nº 277/2006, entendemos ser necessária a adoção dessa organização também para os cursos técnicos de nível médio frente aos cenários científicos de construção de competências similares, baseadas na significativa expansão da especialização profissional, no surgimento de novos sistemas produtivos, novos métodos e novas concepções educacionais (BRASIL, 2008c, p.01).

Por mais que um discurso de emancipação e formação dos sujeitos tenha emergido na atual política, permanece como predominante a ideia de competências pautada ainda pela organização do sistema produtivo e pela divisão do trabalho, aproximando-a de uma concepção funcionalista e condutivista de competências. Ao basear a construção de competências em relação aos novos sistemas produtivos e na expansão da especialização profissional, o Parecer nº 11 de 2008, se aproximaria do que Ramos (2002a) define como uma noção de competências que se volta a produtos e não a processos, consistindo em um percurso educacional que busca responder às demandas do trabalho, que são desdobradas e traduzidas no currículo em elementos de competências. Na esfera estadual, a interpretação sobre a formação por competências parece aproximar-se da visão exposta acima:

A instituição deve formar um profissional que é um pouco diferente deste que a gente vem formando tradicionalmente. A ideia de um profissional técnico de nível médio é que ele tenha além de uma formação humanística e técnica, para dar conta das competências daquela atividade profissional. Ele também tem que ter certa iniciativa empreendedora, ele também precisa buscar o seu próprio espaço, não só como trabalhador, mas também como gerador de emprego e renda. Esse é um perfil importantíssimo para o profissional técnico de nível médio do Instituto. (Entrevista com Paulo Wollinger, Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC, Florianópolis, 16.12.2011).

O Diretor de Ensino aponta para a necessidade de formar um profissional que deve ser competente para o exercício de determinada profissão, assim como na inserção alternativa no mercado de trabalho. Em ambos os casos, a preparação do educando parece ser orientada para um resultado esperado em suas possibilidades de inserção profissional.

Apesar da orientação das últimas reformas acerca das políticas de formação profissional de nível médio estruturarem-se em torno de competências e habilidades, ainda persiste uma forte resistência a este modelo. A noção de competências coexiste com o modelo pautado pela noção de qualificação para o trabalho, sustentada em conteúdos rígidos de aprendizado e em um processo formativo orientado para postos de trabalho. Segundo o Diretor de Ensino da Pró-reitoria de Ensino do IF-SC, o processo de formação profissional e tecnológica por competências ainda precisa ser consolidado na prática:

Nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica, a educação deve ser por competência. O termo correto é este: educação por competências. É uma abordagem da sala de aula, é o que se faz na sala de aula para atingir um determinado objetivo. A prática corrente no Brasil hoje é educação por conteúdos. Então você tem um programa de ensino que lhe dá os conhecimentos que você deve dominar para ser aprovado nas disciplinas e no curso. A nossa abordagem é um pouco mais ampla. Nós queremos que o aluno assimile um conjunto de conteúdos, mas que ele também assimile um conteúdo de habilidades, que ele saiba fazer

efetivamente algumas coisas. E, além disso, que ele também modifique seu comportamento através de atitudes diferentes. Então educação por competências, ela inclui três coisas distintas: conhecimento, habilidade e atitude. O que significa isso ele tem que saber, ele tem que dominar o conhecimento que a humanidade consolidou. Mas ele tem que saber usar aquele conhecimento, aplicar aquele conhecimento. E ele tem que também agir de forma coerente, com ética, com respeito à natureza, com diversidade e tal. (Entrevista com Paulo Wollinger, Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC, Florianópolis, 16.12.2011).

Os documentos produzidos na esfera do IF-SC têm apontado para novos caminhos no processo de formação profissional. Dentre uma das inovações curriculares encontram-se a incorporação de novos conhecimentos e saberes e a ênfase na articulação da pesquisa e da extensão junto ao processo de ensino.

Esta interpretação também se apresenta na proposta de organização curricular expressa no processo de reorganização dos cursos técnicos de nível médio a partir da criação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio estruturado por eixos tecnológicos.

Dentre os conhecimentos e saberes esperados a partir dos doze grandes eixos tecnológicos, podem-se apontar algumas inovações em relação à política anterior na incorporação de categorias como ética; biossegurança; políticas públicas ambientais e de saúde; administração democrática; questões ambientais; sustentabilidade; atualização e investigação tecnológica; empreendedorismo; historicidade; civismo; desenvolvimento sustentável e cooperativismo (BRASIL, 2008c).

No campo das habilidades, a formação profissional deve orientar-se sobre as bases da iniciativa; sociabilidade; criatividade; trabalho em equipe, concepção e desenvolvimento, implantação e avaliação de processos; atualização e investigação tecnológica; gerenciamento de processo e pessoas; soluções tecnológicas etc. (BRASIL, 2008c).

Os currículos organizados nos diferentes cursos técnicos ofertados na unidade do IF-SC de Araranguá, em tese, caminham no sentido das orientações propostas nos documentos estaduais, que apontam para um perfil profissional de um trabalhador que durante sua trajetória na Instituição apreenda as competências profissionais gerais da área na qual pretende se inserir. Neste sentido, há alguns valores e atitudes esperados na formação dos profissionais, que em consonância com as mudanças no mundo do trabalho, tende a caracterizá-lo com um perfil polivalente e flexível. Conforme expressa a professora coordenadora do curso de Produção de Moda.

A gente forma um aluno aqui não só pra ser um operário lá fora. Mas também a questão da cidadania, ele saber trabalhar em equipe. De ser ético, de ter ética, de ser uma pessoa ética, lá fora, no trabalho (Entrevista com Rafaela Soratto,

Coordenadora do Curso Técnico de Produção de Moda do Campus do IF-SC Araranguá, Araranguá, 30.08.2011).

Com relação ao processo de avaliação dentro da unidade, é possível identificar que o mesmo se norteia pela noção de competências. Segundo a proposta presente na formulação dos PPCs, os alunos são avaliados a partir das competências e habilidades esperadas no processo de formação profissional. A superação de uma educação que considera o processo de aprendizagem centrado em conteúdos técnicos, no caso do ensino profissional, apresenta-se como uma das preocupações, segundo o Coordenador do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O nosso processo de avaliação não é simplesmente: eu ensinei um conteúdo e agora eu vou avaliar se ele sabe ou não. Não é assim. A gente trabalha então com competências, ele atingiu a competência e em que nível ele atingiu essa competência. Então a gente espera formar profissionais críticos também. Principalmente pelo fato de a gente trabalhar com essa questão de avaliação por competências, que avalia habilidades e atitudes. A gente não quer formar um tecnicista. Isso aí é uma premissa do Instituto. Que seja um profissional crítico. (Entrevista com Fábio Santana, Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus do IF-SC Araranguá, Araranguá, 09.12.2011).

O profissional técnico de nível médio aos poucos vem sendo formado para outras possibilidades de inserção profissional, para além da perspectiva do assalariamento. Os currículos dos cursos Técnico em Produção de Moda e Técnico Têxtil em Malharia e Confecção talvez sejam os melhores exemplos da ampliação da noção de inserção profissional. Ao incluir a disciplina de empreendedorismo dentro de suas unidades curriculares, abrem uma perspectiva nova em relação a formas alternativas de inserção profissional.

Projetos de cooperativismo, de economia popular solidária e das incubadoras ainda não foram incluídos nos currículos, o que pode expressar uma resistência ou falta de maior conhecimento, por parte dos educadores que os elaboram, em relação a estas inovações no processo de formação. Esta dificuldade é compreendida pelos gestores da Instituição que indicam como um dos principais fatores a restrição às mudanças presente no pensamento de educadores e educandos como um problema a ser superado na implementação de novas concepções de formação profissional. Segundo o Diretor do Campus:

A principal dificuldade que eu sinto é que qualquer novidade que tu queira implementar em termos de construção de currículo, em termos de prática pedagógica, didático-pedagógica, em termos até de organização da escola, de gestão, ela esbarra. Às vezes esbarra, às vezes é só um contratempo que tu supera, depende

da grandeza da coisa. Mas ela esbarra no conservadorismo, tanto do professor, quanto do aluno. E por incrível que pareça, o aluno é mais conservador que o professor. (Entrevista com Andrei Cavalheiro, Diretor do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 24.05.2011).

Estas dificuldades na realização da nova política pública e na compreensão de formação profissional revelam-se também no interior da sala de aula. A prática pedagógica dos educadores expressa parcialmente esta dificuldade. A fala da professora coordenadora do curso técnico Têxtil em Malharia e Confecção revela as limitações apontadas acima sobre a incorporação de outras concepções de educação profissional no cotidiano escolar:

Olha, eu não sei se mudou. Porque, eu acho que vai muito do professor. Às vezes eles dizem: não pode fazer isso. Mas se o professor quer fazer e acha que é bom, a gente faz. Não tem dizer que não. Agora não adianta você me falar que tem que fazer determinada coisa, se eu não concordo e eu achar que aquilo não é bom e eu como professora, eu posso até tentar. Só que eu tento, se eu observo que não deu resultado, eu abandono no primeiro momento que tiver oportunidade e volto para um método que vai funcionar e que já está dando certo. (Entrevista com Pierina Sanches, Coordenadora do Curso Técnico Têxtil – Malharia e Confecção do Campus do IF-SC Araranguá, Araranguá, 30.08.2011).

As dificuldades e desafios apontados expressam-se na organização dos currículos dos cursos, através dos denominados Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) nos quais se apresentam os saberes e as noções a respeito de formação profissional construída para cada itinerário formativo.

O segundo eixo a ser analisado na elaboração da nova política é a educação integrada, considerada para além de uma mera formação técnica, que tem na articulação com o ensino médio um dos pilares de sustentação entre a educação profissional e o ensino geral. Porém, para além desta modalidade, os cursos oferecidos nas formas subsequente e concomitante devem também propiciar que o educando, ao concluir seu itinerário formativo, esteja habilitado tanto para o exercício profissional, como para a continuidade de seus estudos, se for o caso.

As diretrizes do IF-SC apontam para uma concepção de formação baseada na articulação e integração entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos (IF-SC, 2009b). Estes saberes consolidam-se nos documentos pedagógicos a partir do entrelaçamento da unidade curricular, da criação de novos conhecimentos e do contato com os problemas da comunidade. Ainda que nenhum dos cursos analisados sejam organizados na modalidade integrada no Campus de Araranguá, sua relação com os conhecimentos gerais, que têm no

ensino médio básico seu espaço de oferta, é uma das exigências que deve estar contemplada na organização dos cursos. O Parecer CNE/CEB 39/2004 afirma que:

Assim, a rigor, todo o Ensino Médio deve ser “aproveitado” na Educação Profissional Técnica de nível médio. Ele é a base de sustentação, indispensável em termos de educação integral do cidadão. Por isso mesmo, quando o aluno não demonstrar ter esses conhecimentos básicos exigidos, no caso dos cursos planejados nas formas subsequente ou concomitante, mas sem integração curricular, o que se deve é adicionar uma carga horária extra ao ensino técnico para que esses conhecimentos básicos sejam garantidos. Assim, não se trata de subtrair carga horária destinada ao Ensino Médio ou ao ensino técnico de nível médio, considerados fundamentais para a formação integral do cidadão trabalhador. É preciso buscar um tratamento curricular integrado que garanta isso tudo de forma sincrônica, eficiente e eficaz (BRASIL, 2004b, p. 10).

Os PPCs dos cursos não revelam como deve se organizar a articulação entre saberes gerais e profissionais. A organização curricular dos cursos não prevê espaços que garantam o aprendizado de conhecimentos da educação básica, quando constatada a defasagem, possibilidade que se encontra prevista nas orientações do Parecer CNE/CEB 39/2004 que organiza a aplicação do Decreto 5154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio.

Um dos princípios da educação profissional e tecnológica e do tipo de formação integral que se pretende com a institucionalização da nova política pública reside na superação da divisão entre os conhecimentos científicos e tecnológicos e na separação entre teoria e prática. Apesar de documentos como Parecer CNE/CEB nº39/2004 e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF-SC apontarem neste sentido, em sua realização o que se apresenta é uma interpretação difusa a respeito de como a relação entre conhecimentos teóricos e práticos são aprendidos pelos educandos. De acordo com alunos, esta integração entre as diferentes formas de saber se apresentam de maneiras diferentes:

São bem mais dinâmicas. Tipo a gente lá no torno, a gente faz uma conta lá pra saber a rotação que a peça tem que estar pra fazer uma rosca e depois a gente vai lá e faz isso na prática. O tempo todo teoria e prática. A gente teve uma aula de ar condicionado, daí a gente fez, digamos assim, a gente pegou e dimensionou um ar condicionado para uma sala. Era disciplina de máquinas térmica. E hoje a gente está fazendo um ar condicionado caseiro pra ver o conceito na prática. (Entrevista com Jonathan, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Aqui eles trabalham muito com a prática. É isso aí que eu acho que é bom. Não é tanta teoria, é muita prática e é na prática que a gente aprende. (Entrevista com Manoela, Estudante do 3º módulo do Curso Técnico em Produção de Moda, Araranguá, 28.09.2011).

Eu acho positivo, porque a gente tem bastante aula prática. (Entrevista com Maristela, Estudante do 3º módulo do Curso Técnico em Produção de Moda, Araranguá, 28.09.2011).

O curso tu tens que fazer e trabalhar no meio junto, porque senão tu não grava, não pega a ideia. Tinha que ter uma prática. (Entrevista com Júlio Cesar, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Eu esperava mais, eu acho que podia ter sido melhor. A gente vê muita teoria. Teorias diversas, não é focado. Aí a prática fica um pouco de lado. E aí a gente aprende um pouco de tudo e muito de nada. (Entrevista com Andrei, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011)

As falas revelam certo desencontro. Estudantes que frequentam o mesmo curso, no caso de Eletromecânica, apontam para interpretações totalmente diferentes em relação ao direcionamento das aulas. O que pode representar uma defasagem da própria organização do currículo ao não proporcionar uma maior integração entre os diferentes saberes. Desta forma, parece que a articulação entre os conhecimentos do ensino médio e do ensino profissional revela-se mais como uma soma de saberes, do que propriamente na articulação e integração dos conhecimentos.

A articulação entre educação, trabalho, cultura e tecnologia no processo de formação profissional, em sua realização, ainda apresenta barreiras a superar no sentido de se organizar como propõem os documentos. Na realidade do Campus do IF-SC de Araranguá, esta concepção de organização da educação profissional ainda esbarra no antigo modelo de formação profissional tecnológica. Ao estabelecer a comparação, o Diretor da unidade esclarece:

Muito cedo ainda, muito cedo. Até porque os alunos que nós estamos formando ainda são alunos de projetos de curso da época do CEFET. A gente está mudando os projetos agora. A estrutura não mudou. Até tiveram pequenas revisões, mais ainda dentro de uma mesma estrutura. O primeiro projeto de curso que a gente está fazendo na era do Instituto Federal, são agora dos integrados. Os subsequentes não têm muito que fazer. Até porque o catálogo nacional dos cursos técnicos não mudou, está lá. As áreas, as cargas horárias mínimas, a estrutura de referência, está tudo lá, então o curso não muda muito. Estes cursos subsequentes ou concomitantes eles têm de um ano a dois anos de duração dependendo da área. Então o quanto de formação de unidades curriculares ou de atividades que te possam garantir que tu não estás formando só um profissional para o trabalho, ele é muito limitado pela duração do curso. Em termos curriculares, é um pouco difícil de trabalhar alguma coisa, porque a carga horária mínima, mal e mal a gente considera suficiente para dar conta do perfil profissional. O que a gente tenta trabalhar em termos da formação do cidadão, é de que ela não é curricular. Ela é uma coisa do ambiente, dos exemplos e de atividades extracurriculares. (Entrevista com Andrei Cavalheiro, Diretor do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 24.05.2011).

O testemunho acima revela que algumas das formulações produzidas em âmbito nacional e estadual ainda não foram assimiladas no espaço local. Uma das divergências

apresenta-se no desconhecimento a respeito da criação recente do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, outra se revela na compreensão de uma organização curricular restrita à formação profissional técnica, sem espaços de articulação com a educação básica na estruturação dos currículos, o que está previsto nas orientações nacionais.

Finalmente, o eixo indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode ser compreendido a partir de três abordagens que se revelam centrais nas unidades curriculares: os projetos integradores; a abordagem ciência, tecnologia e sociedade; e os temas geradores.

Os projetos integradores (PI) são o espaço de construção interdisciplinar de projetos de pesquisa. Através da interação entre professores e alunos, institui-se esta abordagem no currículo no sentido de experimentar os conhecimentos adquiridos no processo formativo. A noção do Projeto Integrador prevê que o educando tenha as condições de interpretar, questionar e reelaborar os conceitos através da relação entre teoria e prática. No Campus de Araranguá, esta prática é desenvolvida no currículo do curso de Técnico em Eletromecânica, do segundo ao quarto módulo. Sua oferta no currículo já reflete diretamente no processo de formação dos educandos, como pode ser visto a seguir:

Tem o projeto integrador, reúne todas as matérias. Nos primeiros módulos, era fazer um carro movido à gravidade. Só que como agora a gente está no quarto módulo, temos de fazer um projeto de automação. (Entrevista com Jonathan, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

A abordagem ciência, tecnologia e sociedade é outro pilar da organização curricular. Aqui surge a proposta de orientação do processo educativo com o objetivo de possibilitar a intervenção e compreensão do educando no desenvolvimento científico e tecnológico em relação com o contexto social. Em especial das influências das novas tecnologias, da automatização, da comunicação e da informação sobre o meioambiente e sobre a sociedade.

Os temas geradores apontam para a organização da formação educacional e profissional baseada em atividades pedagógicas que promovam a relação entre temas que aproximem o aluno de situações reais. Este deve ser um dos pilares na constituição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos Projetos Pedagógicos de Curso (IF-SC, 2009b).

Conforme aponta Brasil (2008g), a verticalização do ensino deve associar-se ao desenvolvimento da pesquisa e da extensão pautando-se pela construção, difusão e democratização do conhecimento científico e tecnológico em interação permanente com os arranjos produtivos, culturais e sociais locais. A articulação e indissociabilidade entre ensino

pesquisa e extensão ganharam, a partir de 2004, na constituição do IF-SC um espaço até então não explorado pelas formas anteriores de organização do ensino profissional de nível médio federal. Esta relação é interpretada no nível estadual da seguinte forma:

A ideia de pesquisa no Instituto não é necessariamente que um professor que fez doutorado passe a fazer pesquisa como pesquisador independente. Não é esse o conceito. Nos Institutos, o conceito de pesquisa é uma prática que o aluno deve ser submetido para aprender a ser um pesquisador ao longo de sua formação. Então, uma visão bem diferente, um pouco mais importante socialmente. Porque isso vai garantir para o nosso aluno egresso seja de curso técnico ou superior, autonomia. (Entrevista com Paulo Wollinger, Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC, Florianópolis, 16.12.2011).

Nestes termos a organização do IF-SC tem como uma de suas missões a de “desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico formando indivíduos para o exercício da cidadania e da profissão” (IF-SC, 2009b, p. 27). A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão propõe um eixo fundamental, que é o de democratizar o saber e contribuir para a formação de uma sociedade ética e solidária (IF-SC, 2009b). No espaço do Campus de Araranguá, esta compreensão está presente. Nas palavras do Diretor,

O princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão tem nos levado a pensar em projetos de curso que prevejam a extensão e a pesquisa começando dentro da sala de aula. Acho que ainda estamos em um estágio incipiente nesse ponto, mas já começamos a avançar. Todos esses pontos nos trazem desafios novos para os projetos de curso, para a estruturação da escola e para as práticas didático-pedagógicas. Esses desafios tornam-se ainda mais complexos porque, tanto nossos professores como nossos alunos não foram formados, em sua grande maioria, por escolas assim. Essa falta de referência naturalmente traz desconfiças e resistências a essa política para a educação profissional. (Entrevista com Andrei Cavalheiro, Diretor do Campus do IF-SC de Araranguá, Araranguá, 24.05.2011)

Este princípio pode ser identificado como um elemento no processo de formação profissional ofertado no Campus do IF-SC de Araranguá. A inclusão de alunos em projetos de pesquisa orientados para a resolução de problemas sociais revela que algumas concepções presentes na política em âmbito federal e estadual começam a ganhar vida no cotidiano da unidade. Como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

Eu participo de projeto de pesquisa, sou bolsista. Acho que influencia, eu tenho ido a várias viagens, vários congressos, conhecendo pessoas diferentes, estou interagindo. E isso é bom pra mim, tenho feito várias apresentações de trabalhos, slides, é bom porque ajuda a perder a vergonha. Me proporciona mais interação com as pessoas. [...] Na pesquisa eu trabalho com desenvolvimento de melhorias de uma máquina de pré-limpeza e limpeza de grãos. A gente até trabalha com metodologias de projetos. (Entrevista com Jeferson, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Já participei e ainda participo. Essa é a minha segunda bolsa de pesquisa. Eu através de um professor da área de mecânica, a gente vem desenvolvendo um projeto pra dar acessibilidade a cadeirantes, pra ter acessibilidade na educação profissional. Por exemplo, os tornos, nas máquinas que a gente tem aqui no Campus, que os cadeirantes não conseguem ter acesso a essas máquinas. Eu acho isso fundamental na minha formação. (Entrevista com Matheus, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Eletromecânica, Araranguá, 18.10.2011).

Agora no quarto semestre, a gente tem voltado à confecção. Daí a gente tem que montar desde a criação de uma peça, de uma roupa. É tipo um TCC, a gente tem que criar uma peça, uma empresa. (Entrevista com William, Estudante do 4º módulo do Curso Técnico em Têxtil - Malharia e Confecção, Araranguá, 15.09.2011).

Observa-se, portanto, um esforço na organização da estrutura curricular dos cursos no sentido de avançar na construção de uma formação profissional que se sustente no tripé ensino-pesquisa-extensão. Destaca-se, também, a presença da disciplina Projeto Integrador nos quatro módulos ofertados no PPC de Técnico em Eletromecânica, já em consonância com as modificações propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IF-SC. Os PPCs dos cursos de Produção de Moda e de Técnico em Têxtil e Malharia e Confecção preveem a realização de Projeto e Trabalho de Conclusão de Curso, que envolve a pesquisa como um dos fundamentos em sua realização. Mesmo com estes esforços, há o reconhecimento dentro do campus do IF-SC de Araranguá das limitações na implementação de currículos que consolidem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme proposto nos documentos nacionais e estaduais. Nas palavras do Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, da unidade de Araranguá:

Está se vendo a necessidade agora mais de ter presente e explicitamente nos projetos de curso, a articulação com pesquisa e com a extensão. Porque hoje não está. Hoje você tem cursos com perfil voltado para o ensino. O que tem é que alguns professores estão trabalhando a pesquisa, procurando integrar com as disciplinas, com os conhecimentos dos cursos. Mas ainda são ações isoladas. (Entrevista com Fábio Santana, Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus do IF-SC Araranguá, Araranguá, 09.12.2011).

Este isolamento não se apresenta apenas na formulação de projetos de pesquisa e extensão, transparece também nas formas de diagnóstico do perfil educacional dos alunos e na condução do processo de aprendizado que parecem recair, exclusivamente, sobre a figura do professor. Conforme afirmam os PPCs dos cursos de Produção de Moda e Eletromecânica: “a relevância do papel do professor, acreditando que depende do seu fazer, da compreensão da sua responsabilidade, da sua atuação profissional, que pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem do aluno” (IF-SC, 2009d, p. 12).

Esta seção teve como objetivo identificar qual a noção de educação profissional que organiza atualmente os currículos dos cursos técnicos no IF-SC - Campus Araranguá. Tomando o espaço do currículo como o objeto de estudo, a análise foi dividida em três eixos para a compreensão do processo de formação profissional: a) a noção de competências e habilidades; b) a articulação e integração entre conhecimentos científicos, técnicos e culturais; e c) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Observou-se que a organização curricular por competências e habilidades é a concepção predominante na formação de novos trabalhadores. A permanência de uma orientação sustentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, originada na década de 1990, contribui para a manutenção de uma noção de competência fortemente influenciada por uma visão empresarial, que propõe à formação a ideia de produtos, de uma preparação pré-definida pelo mercado, que enseja em uma noção condutivista de competências. Verificou-se que esta compreensão sofreu um processo de atualização, através da incorporação de novas noções de competências e habilidades originadas da organização curricular através dos eixos tecnológicos. Mesmo que o currículo por competências seja hegemônico, o mesmo parece ainda conviver com práticas e orientações pedagógicas pautadas por uma educação conteudista e rígida de formação profissional. Esta configuração, que apresenta diferentes noções de educação profissional, no âmbito local, revela um tensionamento entre visões que dão mais ênfase à formação por competências ou por conteúdos, que se revelam nas interpretações dos atores envolvidos (diretores, professores e alunos) na realização da política no Campus.

Ao analisar os currículos dos cursos ofertados na unidade do IF-SC em Araranguá, foi possível observar uma forte ênfase em disciplinas técnicas, mas que vão incorporando algumas possibilidades diferentes em sua organização, como a oferta de disciplinas de projeto integrador, de conclusão de curso e de empreendedorismo. O que se aproxima das concepções propugnadas pelos documentos nacionais de educação profissional e tecnológica de nível médio.

Outra inovação perceptível na organização dos currículos é a possibilidade de educação integrada, que deve perpassar todos os cursos técnicos, mesmos os de caráter concomitante e subsequente. Em sua realização, porém, há certo distanciamento na articulação e integração entre conhecimentos teóricos e práticos, como mostra a fala de alguns alunos.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão revela-se como mais uma novidade na atual política de educação profissional técnica de nível médio. A partir de propostas como projetos integradores; abordagem ciência, tecnologia e sociedade; e os temas geradores, esta possibilidade é uma concepção que passou a nortear o processo de formação profissional. Ainda que falte maior articulação no interior dos currículos e na sua realização na unidade, a indissociabilidade abre a possibilidade de uma formação que conduza a uma noção mais processual de competências e habilidades, ensejando a possibilidade de criação de conhecimentos e inovações desenvolvidas pelos estudantes, em superação a uma noção de competências totalmente organizada pelo mercado de trabalho.

O capítulo objetivou, a partir de informações coletadas em documentos, entrevistas semiestruturadas e observação, identificar qual a noção de educação profissional técnica de nível médio vem se constituindo na organização e institucionalização do Instituto Federal de Santa Catarina, particularmente no Campus Araranguá. A partir de uma abordagem relacional, que sustenta toda a pesquisa, esta interpretação realizou-se através de um enfoque que buscava ressaltar a conformação da concepção de educação profissional através de dimensões como o mundo do trabalho e o desenvolvimento socioeconômico.

Com relação ao perfil dos trabalhadores que os documentos e os atores procuram construir, verificou-se uma alteração sustentada no Parecer CNE/CEB nº 39/2008, que criou o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que reorientou a formação para o conhecimento e para a informação, em detrimento de uma visão que valorizava a formação para postos de trabalho. Esta mudança associa-se a interpretações que consideram que houve uma alteração na organização da produção e do trabalho, que passou a apresentar uma característica flexível, com maior ênfase no conhecimento e na inovação do que em estruturas rígidas de produção.

A preparação para o mundo do trabalho passou a contar, nos documentos oficiais, com uma visão mais abrangente sobre inserção profissional, apontando para alternativas como o empreendedorismo e o cooperativismo como formas alternativas de geração de emprego e renda. Constatou-se que nas esferas estadual e local, na implementação destas concepções e da política pública, ainda persiste certa resistência a estas inovações, pois os documentos e as falas revelam uma orientação pautada por uma noção de formação para postos de trabalho, em especial para setores industriais.

Observou-se que uma das grandes inovações originadas após o Decreto nº 5154/2004 foi a incorporação de uma noção de formação profissional que se vincule a questões referentes ao desenvolvimento socioeconômico, com um viés de resolução de problemas sociais junto aos quais as políticas de inclusão e permanência estudantis consistem em uma

das grandes inovações. A interiorização dos IFs trouxe à pauta a resolução de problemas regionais e da comunidade ao propor um maior vínculo entre a instituição e as demandas e necessidades sociais que se apresentam nestas esferas. Contudo, em sua realização, a política de formação profissional ainda convive com uma forte ênfase no desenvolvimento econômico pautado na industrialização como saída para a resolução dos problemas encontrados no município de Araranguá. A desarticulação dos projetos de extensão, já numerosos na unidade, revela também uma desarticulação da unidade com as formulações elaboradas em âmbito nacional e estadual, além de uma dificuldade na realização e organização de uma formação profissional que priorize a dimensão do desenvolvimento econômico associada a do desenvolvimento social.

Finalmente, analisou-se especificamente a noção que predomina em relação à educação profissional e técnica de nível médio em desenvolvimento na unidade. Compreendeu-se que a concepção de competências e habilidades, fortemente orientada por uma visão empresarial do conceito, é predominante na organização dos currículos dos cursos. Esta abordagem deve-se em grande parte pela permanência das orientações presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, que foram mantidas da política anterior (Decreto nº 2208/1997). Porém, novas orientações foram incorporadas às políticas de formação profissional no interior do IF-SC. A educação integrada, que orienta inclusive os cursos nas modalidades concomitante e subsequente, é uma possibilidade de superação da dualidade estrutural, abrindo caminhos para a construção de uma trajetória educacional que desenvolva conjuntamente o aprendizado técnico e a formação geral. Na organização curricular dos cursos, entretanto, esta noção ainda apresenta um largo caminho a percorrer para sua real implementação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desta pesquisa surgiu de questionamentos a respeito das mudanças na área de educação profissional e tecnológica de nível médio, no contexto posterior às reformas estabelecidas pelo Decreto nº 5154/2004. A pergunta de partida orbitava em torno da compreensão da concepção de educação profissional que norteia a política desenvolvida nos governos Lula e Dilma, e se a mesma consistia em uma mudança real ou em uma continuidade pura e simples das políticas de educação profissional de nível médio que marcaram o governo FHC.

Desta inquietação inicial, o problema construído propunha analisar as mudanças na formação profissional como expressão da articulação entre (a) a interpretação das mudanças no trabalho e da forma como incidem sobre as estratégias de formação profissional propostas, (b) projetos políticos de desenvolvimento socioeconômico, (c) concepções de educação profissional enquanto processo educativo e formativo, sendo que tais aspectos propostos no âmbito das diretrizes da política são apreendidos e ressignificados nos âmbitos estaduais e locais de acordo com as concepções dos demais atores sociais envolvidos, neste caso o IF-SC, os docentes, alunos e corpo diretivo. Entende-se que é na relação e articulação entre estas instâncias, atores e institucionalidades que reside a possibilidade de compreender a política de formação profissional e suas diferenças em relação às demais propostas.

A partir de um viés analítico que priorizou o estudo das concepções de formação profissional em sua vinculação ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento socioeconômico, procurou-se transformar em problema sociológico a questão que norteou a pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa orientou-se pelas hipóteses: a) de que o processo de consolidação de uma concepção e de uma institucionalidade na organização da formação profissional técnica de nível médio se conforma em relação direta com os cenários decorrentes da organização do mundo do trabalho e da condução do processo de desenvolvimento socioeconômico do país. Esta análise leva em consideração os conflitos e tensões existentes entre diferentes atores e concepções educacionais, na realização da formação profissional e da política pública, como elementos fundamentais na interpretação da forma como os processos educacionais são desenvolvidos; b) e também pela hipótese, elaborada a partir do debate exposto na literatura, que compreendia que o processo de construção da política de formação profissional técnica de nível médio baseado no modelo de competência depende da concepção de competência adotada, que pode preparar ora para o exercício da profissão, ora para a formação integral dos sujeitos, mantendo e reforçando a

formação profissional orientada pelo mercado de trabalho ou gerando rupturas quando desenvolvida associada a projetos de desenvolvimento socioeconômico de caráter inclusivo e orientada para a formação cidadã e para formas alternativas de inserção profissional.

Através da investigação, foi possível observar que as atuais políticas e concepções de formação profissional em curso no Brasil associam-se a interpretações que consideram que o processo de reestruturação produtiva do mundo do trabalho, originadas após a crise de 1970, trouxe consequências tanto na produção, como na automação, informatização e incorporação de novas formas de organização do trabalho mais flexíveis no perfil do trabalhador, que tem na flexibilidade, no domínio de novas tecnologias, no conhecimento e na informação, capacidades que passaram a ser valorizadas no processo de trabalho, em confronto ao modelo taylorista.

O objetivo central que orientou esta investigação foi a interpretação das mudanças recentes produzidas em âmbito nacional, estadual e local na organização da educação profissional técnica de nível médio, mais precisamente em seu desenvolvimento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

As relações entre as *transformações no mundo do trabalho* e as concepções de educação profissional foram verificadas a partir da realidade brasileira, que passou por um forte processo de reestruturação da produção, principalmente na década de 1990. Ainda que sigam coexistindo diferentes formas de organização do trabalho, como a taylorista, é perceptível que formas pós-tayloristas parecem predominar nos debates que pautam a organização da formação profissional no país. Além destas configurações, o aumento do desemprego e da informalidade demandou a incorporação de alternativas de geração de emprego e renda, tendo em vista a redução de postos de trabalho, principalmente em setores industriais. Neste sentido, foi possível perceber que muitas categorias e concepções oriundas do mercado de trabalho incorporaram-se no processo de estruturação da educação profissional, como é o caso da noção de competências. Apresentou-se um quadro interpretativo a respeito das dimensões referentes às modificações decorrentes da crise capitalista e do processo de reestruturação produtiva, assim como de suas implicações no mundo do trabalho, mais precisamente nas formas de organização da produção e no perfil de formação exigido dos trabalhadores

Constatou-se que o perfil de trabalhadores, que os documentos e os atores envolvidos procuram construir, sustenta-se na formação por eixos tecnológicos, em superação a uma noção de formação para postos de trabalho, orientados por uma formação para o conhecimento e para a informação. Dentre as inovações, reside uma noção de preparação

para o mundo do trabalho baseada em uma visão mais abrangente sobre inserção profissional, apontando para alternativas como o empreendedorismo e o cooperativismo como formas alternativas de geração de emprego e renda. Observou-se que nas esferas estadual e local, na implementação destas concepções e da política pública, ainda persiste certa resistência a estas inovações, pois os documentos e as falas revelam uma orientação pautada por uma noção de formação para postos de trabalho, em especial para setores industriais.

Com relação aos *projetos de desenvolvimento socioeconômico*, verificou-se que as mudanças no mundo do trabalho podem ser pensadas em articulação com os mesmos. De certa forma, as alterações originadas do processo de reestruturação produtiva configuraram novas relação de trabalho e provocaram mudanças na estrutura social e econômica dos países. O crescimento da pobreza e do desemprego, no final do século XX, principalmente nas economias periféricas, colocou na agenda dos países a necessidade de enfrentamento de problemas sociais que se agravavam com a implementação de políticas neoliberais, de redução e desregulação do papel do Estado.

A agenda por um desenvolvimento socioeconômico, apresentando perspectivas de sustentabilidade, desenvolvimento regional e local e desenvolvimento humano e social, ainda que dentro da ordem capitalista, passou a ser incorporada nos debates acerca da formação. A pesquisa apurou que esta configuração da condução política do país reflete-se também na estruturação da educação profissional técnica de nível médio. Entretanto, revelou-se que na conformação da política pública, aspectos relacionados ao desenvolvimento sustentável aparecem de forma muito tímida nos documentos e nas falas, já a noção de desenvolvimento humano e social apresenta-se como uma das orientações predominantes na organização da política em todos os níveis de sua realização. Na esfera local, revela-se uma lógica de desenvolvimento pautada pelo crescimento econômico e pela industrialização, o que destoia dos discursos produzidos nacional e regionalmente.

Esta configuração deixa transparecer que muitas das orientações e formulações produzidas nacional e regionalmente não se aplicam de forma direta no âmbito local. A interpretação dos atores diante das concepções norteadoras da educação profissional nem sempre se associam aos objetivos propostos pelas mesmas, apresentando descontinuidades e rupturas em sua realização. Assim como as dinâmicas de organização do mundo do trabalho e de desenvolvimento socioeconômico predominantes não são incorporadas de forma mecânica na realidade do Campus.

Desta forma, este debate apresentou uma das inovações originadas após o Decreto nº 5154/2004, que foi a incorporação da noção de formação profissional que se vincula a

questões referentes ao desenvolvimento socioeconômico, com um viés de resolução de problemas sociais. A interiorização dos IFETs trouxe à pauta a resolução de problemas regionais e da comunidade ao propor um maior vínculo entre a instituição em relação às demandas e necessidades sociais que se apresentam nestas esferas. Revelou-se que em sua realização, a política ainda convive com uma forte ênfase no desenvolvimento econômico, pautado na industrialização como saída para a resolução dos problemas encontrados no município de Araranguá.

A institucionalização da unidade do IF-SC em Araranguá aproxima-se à dimensão do desenvolvimento socioeconômico com forte ênfase na inclusão social e no fomento de um arranjo produtivo local, não apresentando uma submissão direta às demandas do mercado de trabalho, que, inclusive, apresenta pouco dinamismo na região estudada.

A *concepção de educação profissional* predominante na organização das políticas de formação profissional posteriores a 2004 é a de formação por competências, fortemente sustentada em uma visão de competências orientadas para a formação de recursos humanos. Esta noção, entretanto, convive com a antiga concepção de qualificação para postos de trabalho e também com a possibilidade de formação de sujeitos históricos com a capacidade de criação e desenvolvimento de aptidões a partir do processo educacional. Estas tensões também são reveladas nos documentos e nas interpretações práticas desenvolvidas pelos atores na realização da educação profissional.

Na compreensão das distintas concepções de formação profissional, compreendendo-a em suas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes formas de organização política de determinados períodos históricos, procurou-se situar histórica e socialmente os diferentes modelos de organização da educação profissional e técnica de nível médio no Brasil. A análise das diferentes concepções de educação profissional estruturou-se em uma perspectiva que destacou as relações e interconexões entre os modelos de desenvolvimento socioeconômico predominantes em cada período; as características do mundo do trabalho e o perfil dos trabalhadores; e as tensões e conflitos existentes entre as classes sociais e os principais atores que elaboraram projetos sobre formação profissional em determinados períodos históricos.

Examinou-se como as políticas públicas de educação profissional técnica de nível médio, concebidas nacionalmente, desenvolveram-se no estado de Santa Catarina e no município de Araranguá. Observou-se que o período inicial de organização das escolas federais foi marcado pelo caráter assistencialista na oferta de educação profissional. Foi possível verificar que com o franco desenvolvimento industrial catarinense, entre as décadas

de 1940 e 1980, o modelo de educação profissional de nível médio deu-se de forma dissociada da dinâmica produtiva industrial regional, o que revela que nem sempre as políticas públicas subordinam-se ou respondem diretamente às demandas do mundo do trabalho. As mudanças referentes ao processo de reestruturação produtiva no estado barrigaverde associaram-se ao desenvolvimento de novas trajetórias formativas, com maior ênfase em áreas de serviços e da informação.

Verificou-se, também, que as atuais concepções de educação profissional têm sido incorporadas na realidade regional a partir de um processo de expansão e interiorização da oferta de educação profissional técnica de nível médio. A organização do IF-SC apresenta uma concepção de formação que objetiva a preparação profissional associada ao desenvolvimento social e regional através de uma política que inclua setores sociais que não tinham acesso a este tipo de formação.

A noção predominante de educação profissional e técnica de nível médio em desenvolvimento é a de competências e habilidades fortemente orientada por uma visão empresarial, predominante na organização dos currículos dos cursos. Concomitantemente, novas orientações foram incorporadas às políticas de formação profissional no interior do IF-SC. A possibilidade de educação integrada, que orienta inclusive os cursos nas modalidades concomitante e subsequente e a educação profissional sustentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, são importantes inovações na organização curricular. No espaço do Campus, estas possibilidades já começaram, paulatinamente, a ser incorporadas nos currículos e nas concepções que orientam a educação profissional técnica de nível médio.

A pesquisa procurou evidenciar que as políticas de formação profissional adotadas no país após 2004 consistem em um processo complexo e conflituoso. Esse processo apresenta permanências em relação à concepção de educação profissional pautada por competências esperadas, mas revela a possibilidade de superação de uma concepção de educação voltada para a formação de recursos humanos para uma que contribua na formação de sujeitos históricos. Ao mesmo tempo em que não se pode afirmar que a atual concepção de formação profissional é mera continuidade das orientações que a antecederam, também não se pode afirmar que as mudanças em curso na educação profissional consistam em uma revolução.

A ideia de transição, desenvolvida por autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), parece explicar melhor o caráter das reformas na educação profissional técnica de nível médio implementadas no decorrer dos governos Lula e Dilma. O incremento de propostas como a inclusão social, o desenvolvimento social e local, da formação integrada e da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão aponta para a consolidação de uma

política educacional profissional que se desenvolva em outro patamar. Contudo, é importante compreender que estas inovações convivem e submetem-se à permanência, nas políticas de educação profissional, de uma concepção de educação predominantemente voltada para produção de recursos humanos, o que se relaciona à própria condução da política econômica do país, fortemente pautada pelo processo de modernização capitalista. Estas disputas e conflitos para tornar válidos determinados tipos de conhecimento e saberes vinculam-se aos debates mais amplos sobre a forma de organização econômica, política e social do país.

O estudo da implementação da política na esfera regional e local possibilitou perceber que sua realização não é linear e homogênea, pois diferentes interpretações e conflitos que se apresentam nas diferentes esferas da realização da política revelam que os atores envolvidos podem reorganizar e redimensionar aspectos presentes na política, compreendendo que suas ações e concepções não se organizam de forma isolada, pois as mesmas são produzidas a partir de noções existentes sobre educação, dentre as quais as visões hegemônicas se apresentam mais fortemente nos discursos e ações.

Finalmente, espera-se que esta pesquisa, a partir de seus resultados, possa contribuir para uma melhor compreensão do caráter das mudanças em curso na educação profissional técnica de nível médio desenvolvidas nacionalmente e localmente. Apesar da dificuldade em analisar e precisar um processo de mudanças constituído recentemente, as reflexões propostas sobre o tema podem ser relevantes, principalmente para aqueles atores que se encontram envolvidos na realização da educação profissional técnica de nível médio e que muitas vezes pelo fato de estarem inseridos diretamente neste processo, não conseguem ter o distanciamento e o olhar sociológico que lhes permita compreender-se como sujeitos na elaboração e concretização das políticas públicas de formação profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marilis Lemos de. **Da formulação à implementação: análise das políticas públicas governamentais de educação profissional no Brasil**. 2003. 256 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre aparelhos ideológicos de estado**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil**. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Aparecida Moraes (orgs.). 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, Fernando [et al.]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

BARBOSA, Rosangela Nair de Carvalho. **A economia solidária como política pública: uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

BERNARDO, Márcia Hespanhol. **Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRASIL. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos estados das Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional e primário. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972.** A qualificação para o trabalho no ensino do 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília, 1972. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm> Acesso em 25 mar. 2012.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 76, de 23 de janeiro de 1975.** Regulamenta o ensino de 2º grau na Lei 5.692/1971. Brasília, 1975. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm> Acesso em 25. Mar. 2012.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf> Acesso em 15 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17, de 3 de dezembro de 1997.** Diretrizes operacionais para a educação profissional, em âmbito nacional. Brasília, 1997c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf> Acesso em: 15 jan. 2012

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf> Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 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. Brasília, 2005a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf> Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **Lei complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008.** Altera a Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006, altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, 8.029, de 12 de abril de 1990 e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp128.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 12 de junho de 2008.** Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf> Acesso em 15 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. GT Interministerial instituído pela Portaria nº 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº 386 de 25 de março de 2008. Brasília, 2008d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf>. Acesso em 28 jun. 2011.

_____. **Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf> Acesso em 15 jan. 2012.

_____. **Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008f. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/pdf/portaria_870.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Santa Catarina. **Acordo de Metas e Compromissos**. Para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, 2008g. Disponível em <<http://florianopolis.ifsc.edu.br/documentos/planometas.pdf>> Acesso em 10 out. 2011.

BUARQUE, Sérgio C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Um mundo surpreendente**. In: BARROS, Otávio; GIAMBIAGI, Fábio (orgs.). *Brasil globalizado: o Brasil em um mundo surpreendente*. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

CARONE, Edgar. **O Estado Novo (1937-1945)**. São Paulo: Difel, 1977.

CARRIELO, Laura Isabel de Lucena. **Implementação do currículo integrado do curso técnico de Eletrotécnica no CEFET-PA/UNED Tucuruí**. 2009, 137 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**; v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 6ª ed.

CASTIONI, Remi. **Educação no mundo do trabalho, qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.

CATTANI, Antônio (org.). **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. Porto Alegre: Vozes, 1997.

CEM bolsas para cursos técnicos. **Jornal Contato**, Florianópolis, ano 3, nº 8, p. 07, ago. 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. In: *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação*, v. 5, n. 8, jan/jun. 2011- Brasília.

COGGIOLA, Osvaldo. **Marxismo e classes sociais na atualidade**. In: KATZ, Claudio; BRAGA, Ruy; COGGIOLA, Osvaldo. *Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1995.

COLOMBO, Irineu Mário. **Educação para um novo tempo: o Instituto Federal**. Brasília: MEC/SETEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf> Acesso em 23 mar.2012.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio**. In: *Boletim Técnico SENAC: A reforma da educação profissionalizante*. Rio de Janeiro, vol. 37, nº 3, set/dez, 2011.

COSTA, Edmilson. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000a.

_____. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 14, p. 89-107, mai./jun./jul./ago. 2000b.

DAVENPORT, Thomas O. **Capital Humano: o que é e porque as pessoas investem nele**. São Paulo, Nobel: 2001.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo**. *Boletim Técnico do Senac*. São Paulo, v. 27, nº 3, Set / Dez. 2001. Disponível em < <http://www.senac.br/conhecimento/bts.html>>. Acesso em: 12 de Julho de 2011.

DOWBOR, Ladislau. **Gestão social e transformação da sociedade**. In: KON, Anita; BANKO, Catalina; MELCHER, Dorothea; CACCIAMALI, Maria Cristina. *Costos sociales de las reformas neoliberales em América Latina*. Caracas: Universidade Central de Venezuela, 2000.

DRAIBE, Sônia; RIESCO, Manuel. **Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina**. Um novo desenvolvimento em gestação? In: *Sociologias*, mai./ago. 2011, ano 13, nº27. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

DUBAR, Claude. **A Sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, nº. 64, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300004&script=sci_arttext> Acesso em 10 out. 2011.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso**. *Novos Estudos Cebrap*, 77, março 2007. p. 73-89.

FAURÉ, Yves-A.; HASENCLEVER, Lia (orgs.). **Caleidoscópio do Desenvolvimento Local no Brasil: diversidade das abordagens e das experiências.** Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

FERRETI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis; SALES, Maria Rita (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90.** Educação e Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto/1997.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** Ed. Moraes, São Paulo, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **A gênese do Decreto 5154/2004: um debate no contexto da democracia restrita.** In: Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, especial – out/2005.

FURTADO, Celso. **A pré-revolução brasileira.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

_____. **Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOMES, Carlos Antônio. **A qualificação insuficiente: o obstáculo paradoxal da economia brasileira.** João Pessoa: Anais do XII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 2011 (p. 2604 – 2622).

GORZ, Andre. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo.** Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987.

GOULART FILHO, Alcides. **Formação econômica de Santa Catarina: uma tentativa de síntese.** In: MATTEI, Lauro; LINS, Hoyêdo Nunes (orgs.). A socioeconomia catarinense: cenários e perspectivas no início do século XXI. Chapecó, Argos, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Homens ou máquinas?.** In: MONASTA, Attilio. **Antônio Gramsci.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HABERMAS, Jurgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

_____. **Técnica e ciência enquanto “ideologia”.** In: ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jurgen. Os pensadores. 2ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IASI, Mauro. **Classes sociais e a reestruturação produtiva do capital**. In: Novos Temas: Revista de Estudos Sociais e Ciências Humanas/Instituto Caio Prado Jr, nº 1, set. 2009. São Paulo: Instituto Caio Prado Jr (p. 161-176).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: jan. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Disponível em: <www.ipea.gov.br> Acesso em: jan. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFET) **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e Diretrizes**. Brasília, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IF-SC. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Florianópolis, 2009a.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Florianópolis, 2009b.

_____. **Plano de Inclusão (2009-2013)**. Florianópolis, 2009c.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica**. Araranguá, 2009d.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Moda**. Araranguá, 2009e.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Têxtil em Malharia e Confecção**. Araranguá, 2009f.

_____. **Resumo dos Indicadores do IF-SC**. Florianópolis, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em fev. 2012.

KATZ, Claudio. **Evolução e crise do processo de trabalho**. In: KATZ, Claudio; BRAGA, Ruy; COGGIOLA, Osvaldo. Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida**. In: Retratos da Escola/Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, v. 5, n. 8, jan/jun. 2011- Brasília.

LASTRES, Helena M. M.; CASSIOLATO, José E (coord.). **Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais**. Rio de Janeiro: IE/UFRJ, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. **Estratégias e modelos de desenvolvimento**. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et. al. Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002> Acesso em 22 de out. 2011.

_____. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. 27ª ed; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MATTEI, Lauro; MAGALHÃES, Luis Felipe. **A política econômica durante o Governo Lula (2003-2010): cenários, resultados e perspectivas**. In: PAULA, Marilene de. “Nunca antes na história deste país”...?: um balanço das políticas do governo Lula. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2011.

_____; MALUF, Luiz Augusto Finger França; LINS, Hoyêdo Nunes. **Comportamento dos indicadores sociais em Santa Catarina entre 1991 e 2000: uma interpretação alternativa**. In: MATTEI, Lauro; LINS, Hoyêdo Nunes (orgs.). A socioeconomia catarinense: cenários e perspectivas no início do século XXI. Chapecó, Argos, 2010.

_____; LINS, Hoyêdo Nunes. **Tendências e desafios do desenvolvimento socioeconômico catarinense**. IN: MATTEI, Lauro; LINS, Hoyêdo Nunes (orgs.). A socioeconomia catarinense: cenários e perspectivas no início do século XXI. Chapecó, Argos, 2010.

MEGHNAGI, Saul. **A competência profissional como tema de pesquisa**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, nº 64, set. 1999.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A crise do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Natal, v. 2, ano 23, 2007. Disponível

em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>> Acesso em 20 set. 2011.

OLIVEIRA, Camila. **Ensino médio incompleto dificulta a busca por emprego**. R7 Notícias São Paulo, jun. 2010. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/ensino-medio-incompleto-dificulta-busca-por-emprego-20100624.html>> Acesso em 10 jan. 2011.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

PISTRAK, Moisei Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLANALTO. **Agora nós também faremos mais do que nos cem anos anteriores**. Postado em: 22 ago. 2011 no Blog do Planalto. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/%E2%80%9Cagora-nos-tambem-faremos-mais-do-que-nos-cem-anos-antigos%E2%80%9D/>>. Acesso em: 20 out. 2011.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE). Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em mar. 2012.

POCHMANN, Márcio. **E-trabalho**. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

_____. **Qual desenvolvimento?: oportunidades e dificuldades do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Publisher Brasil, 2009.

_____. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo, Boitempo, 2001.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **História Econômica do Brasil**. 27ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PRIEB, Sérgio. **O trabalho à beira do abismo: uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Campinas, Educação e Sociedade, vol. 23, nº 80, setembro de 2002b (p. 400-422).

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1996.

SABOIA, João. **A geração de emprego industrial no Brasil no quinquênio 2000/04 – um movimento em direção ao interior do país.** In: MACAMBIRA, Júnior. O mercado de trabalho formal no Brasil. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

SACHS, Ignacy. **Repensando o crescimento econômico e o progresso social:** o âmbito da política. In: ARBIX et al. Razões e ficções do desenvolvimento. São Paulo: Editora Unesp; Edusp, 2001 (p. 155-164).

SANTA CATARINA. **Portaria E/017, de 28 de março de 2000.** Disponível em: <www.sed.sc.gov.br> Acesso em 15 jan. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação – LDB:** trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHNEIDER, Sérgio. **Apresentação.** In: Sociologias, mai./ago. 2011, ano 13, nº27. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SCHULTZ, Theodore William. **Valor económico de la educación:** formación del capital humano, inversión y desarrollo. In: IBARROLA, María (org.). Las dimensiones sociales de la educación. Ciudad de México: El caballito, 1985.

SCHWARTZ, Yves. **Os ingredientes da competência:** um exercício necessário para uma questão insolúvel. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, nº 65, 1998.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES EM ECONOMIA SOLIDÁRIA (SIES). Disponível em: <www3.mte.gov.br/ecosolidaria/sies.asp>. Acesso em jan. 2012.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável:** o desafio do século XXI. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com o Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC

1º BLOCO: Perfil do entrevistado

- 01) Inicialmente gostaria que falasse um pouco sobre sua formação educacional, trajetória profissional e há quanto tempo trabalha na Instituição?

2º BLOCO: Contextualização

- 02) Sobre as mudanças ocorridas nacionalmente na estruturação da educação profissional técnica de nível médio após a promulgação do Decreto 5154/2004 como você avalia os principais avanços e limitações de sua implementação na realidade estadual?
- 03) Que comparações podem ser feitas em relação à política anterior (Decreto 2208/1997) e quais as rupturas e continuidades que o modelo atual tem produzido?
- 04) Como vem se construindo os Institutos Federais, em sua concepção, na realidade catarinense?
- 05) Com relação à expansão e interiorização da rede federal de educação tecnológica, como esse processo tem sido conduzido no estado? Quais os critérios que são seguidos na implementação de um campus e como as regiões são selecionadas?
- 06) Porque um campus no município de Araranguá?

3º BLOCO: Formação Profissional

- 07) Qual profissional técnico de nível médio o IFSC pretende formar?
- 08) Neste sentido quais as principais dificuldades e avanços na realização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Plano Pedagógico Institucional (PPI)? E como o IFSC trabalha a articulação destes documentos com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)?
- 09) Tendo em vista o currículo ser o espaço de articulação entre pesquisa, ensino e extensão e a base da formação dos educandos, quais são os eixos norteadores da sua construção nos diferentes campus e cursos?
- 10) Como os eixos tecnológicos são trabalhados na construção dos currículos?

- 11) Como as dimensões apontadas no PPI (ético-política; didático-pedagógica; e estrutural) vem sendo operacionalizadas e mediadas no IFSC?
- 12) Com relação à flexibilização do currículo, o PPI aponta três abordagens e estratégias diferentes para sua realização, sendo os Projetos Integradores; a Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade; e os Temas Geradores. Qual a especificidade de cada um e como eles se materializam no processo formativo?
- 13) Como estão sendo desenvolvidos pedagogicamente determinados valores apontados no PPI: como solidariedade, formação integral, igualdade social, ética, reconhecimento das diferenças, liberdade e respeito à natureza e formação de um indivíduo autônomo, crítico e consciente?
- 14) Como são trabalhados os conceitos competência e habilidade dentro das diferentes organizações curriculares?
- 15) Quais as principais dificuldades encontradas na formação dos educandos?
- 16) Como a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão vem sendo operacionalizadas dentro da instituição?

4º BLOCO: Mundo do Trabalho

- 17) Qual a relação estabelecida entre a formação profissional e os arranjos produtivos locais?
- 18) Como tem se articulado a formação profissional em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica regionais?
- 19) Como o IFSC trabalha a organização por eixos tecnológicos dos cursos dentro de uma lógica que valoriza o conhecimento e da inovação tecnológica, ao contrário da lógica de organização por setores produtivos?
- 20) Quais têm sido os principais esforços na articulação entre educação e trabalho no Instituto?
- 21) Como tem se estimulado e desenvolvido processos educativos que levem a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão?
- 22) Como você compreende as possibilidades de inserção profissional (como assalariado, empreendedor, cooperado, etc.) dos educandos formados no IFSC?

5º BLOCO: Desenvolvimento socioeconômico

- 23) Como tem se procurado articular a formação profissional de técnicos de nível médio ao desenvolvimento socioeconômico regional e local?
- 24) Há uma grande preocupação presente nos documentos orientadores do IFSC de uma aproximação da Instituição com os problemas da comunidade, desenvolvendo uma maior atuação junto à mesma e aos arranjos produtivos locais. Como se orienta essa relação entre o IFSC e a realidade local, assim como os instrumentos que vêm sendo desenvolvidos para gerar soluções às demandas sociais locais e regionais?
- 25) Como vêm se desenvolvendo os projetos relacionados à pesquisa aplicada, ao empreendedorismo e ao cooperativismo em relação às demandas regionais?
- 26) A instituição tem como alguns de seus princípios educacionais a condição de liberdade, a justiça e a dignidade humana, no sentido da construção de uma *nova ordem social*. Como esta tarefa é compreendida por vocês e que ações são desenvolvidas para alcançar estes objetivos?
- 27) A inclusão social é um dos pilares da nova concepção de educação tecnológica desenvolvida pelo IF-SC. Você poderia elucidar quais os principais avanços e dificuldades enfrentadas com relação a este tema? E de forma breve descrever as principais políticas de inclusão existentes?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com o Chefe do Departamento de Ensino do Campus do IF-SC Araranguá

1º BLOCO: Perfil do entrevistado

- 01) Gostaria que falasse um pouco sobre sua formação educacional e trajetória profissional.

2º BLOCO: Formação Profissional

- 02) Que tipo de profissional técnico de nível médio o IFSC pretende formar?
- 03) Tendo em vista o currículo ser o espaço de articulação entre pesquisa, ensino e extensão e a base da formação dos educandos, como este vem sendo construído e implementado nos diferentes cursos da unidade?
- 04) Como os eixos tecnológicos são trabalhados na construção do currículo?
- 05) Como as dimensões apontadas no PPI (ético-política; didático-pedagógica; e estrutural) vem sendo operacionalizadas e mediadas junto ao currículo dos cursos?
- 06) Como são trabalhados os conceitos de competência e habilidade dentro da organização curricular?
- 07) Quais as principais dificuldades encontradas na implementação do currículo na formação dos educandos?
- 08) Como a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão vem sendo trabalhada e operacionalizada no cotidiano do campus?
- 09) Como a pesquisa vem sendo desenvolvida no campus? Quantos projetos, núcleos estão em curso hoje na unidade?
- 10) Quantos projetos de extensão vêm sendo desenvolvidos no campus? Quais os princípios norteadores destes projetos?

3º BLOCO: Mundo do Trabalho

- 11) Qual a relação estabelecida entre o campus e o sistema produtivo local?
- 12) Como se articula a formação profissional em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica do município e da região?
- 13) Como tem se desenvolvido a articulação entre educação e trabalho na unidade?

- 14) Como você compreende as possibilidades de inserção profissional (como assalariado, empreendedor, etc.) dos educandos formados no campus?

4º BLOCO: Desenvolvimento socioeconômico

- 15) Como você compreende a importância da formação profissional oferecida no campus para o desenvolvimento socioeconômico do município e da região?
- 16) Há uma grande preocupação presente nos documentos orientadores do IFSC de uma aproximação da Instituição com os problemas da comunidade, desenvolvendo uma maior atuação junto à mesma e aos arranjos produtivos locais. Como se dá essa relação entre o campus e a realidade local, assim como os instrumentos que vem sendo desenvolvidos para gerar soluções às demandas sociais da região?
- 17) Como vem se desenvolvendo os projetos relacionados à pesquisa aplicada, ao empreendedorismo e ao cooperativismo em relação às demandas locais?
- 18) Já é possível perceber algum tipo de influência do campus no contexto socioeconômico local?
- 19) A instituição tem como alguns de seus princípios educacionais através da condição de liberdade, da justiça e dignidade humana, no sentido da construção de uma nova ordem social. Como esta tarefa é compreendida por vocês e que ações são desenvolvidas na Unidade para alcançar este objetivo?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com o membro do Núcleo Pedagógico do Campus do IF-SC Araranguá

1º BLOCO: Perfil do entrevistado

- 01) Inicialmente gostaria que o(a) senhor(a) falasse sobre sua formação educacional e sua trajetória enquanto educador antes de ingressar no IFSC.
- 02) Há quanto tempo trabalha no IFSC? Como você diferencia as condições estruturais e pedagógicas que vivencia aqui comparadas as suas experiências anteriores?
- 03) Sobre as políticas de qualificação proporcionadas pelo IFSC, gostaria de saber se são suficientes e se atendem as demandas dos educadores a partir da realidade que vivenciam?
- 04) Qual é o papel do Núcleo Pedagógico?

2º BLOCO: Organização curricular

- 05) Qual a sua opinião com relação à nova concepção de educação tecnológica e profissional oriunda do Decreto 5.154/2004?
- 06) Como você avalia a implementação desta nova concepção no campus de Araranguá? Quais os limites e avanços encontrados?
- 07) Qual o perfil dos educadores? Há muitos com formação estritamente técnica? Como a unidade trabalha a formação continuada dos seus profissionais, no sentido de adequá-los a nova concepção de ensino profissional?
- 08) Algumas dimensões são salientadas como centrais na construção do currículo dos cursos (segundo o Projeto Pedagógico Institucional/2007) dentre elas a dimensão ético-política, a dimensão didático-pedagógica e a dimensão estrutural. Como você as caracteriza em seu desenvolvimento na realidade dos cursos de nível médio?
- 09) O currículo que o PPI propõe é um *espaço de produção e exercício da liberdade* desta forma ele se abre para possibilidades de flexibilização que tomam forma através dos Projetos Integradores (PI), Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e os Temas Geradores. Qual a importância de cada um deles no processo de formação dos alunos e de como você poderia exemplificar suas aplicações nos cursos?
- 10) Há uma série de conceitos e objetivos que norteiam a organização do IFSC, dentre eles poderíamos destacar a busca por solidariedade, formação integral, igualdade social, ética,

reconhecimento das diferenças, liberdade e respeito à natureza e formação de um indivíduo autônomo, crítico e consciente. O que tem sido desenvolvido em ações no sentido de atingir estes objetivos a partir do cotidiano da unidade?

3º BLOCO: Planejamento

- 11) Como a construção do planejamento específico da unidade dialoga com as diretrizes nacionais e estaduais sobre educação profissional?
- 12) Quais espaços de planejamento coletivo são desenvolvidos no campus e qual a periodicidade?
- 13) Em sua opinião quais as maiores dificuldades encontradas no sentido de aplicação do planejamento e quais as estratégias organizadas coletiva e individualmente para superar tais problemas?
- 14) Quais os aspectos de avaliação são utilizados para compreender os avanços da aplicação daquilo que é planejado individual e coletivamente? Você os considera eficazes?

4º BLOCO: Contexto

- 15) Como se dá a interação junto à comunidade que envolve o campus? Que espaços de inserção são construídos no sentido de aproximar os professores e os estudantes dos problemas que envolvem a comunidade?
- 17) Com relação ao sistema produtivo local, como a formação profissional dialoga com a realidade que o aluno irá se deparar profissionalmente? Há uma interação com outros espaços (cooperativas, empresas, indústrias, etc.) para além do campus?
- 18) De que forma os alunos são preparados para uma inserção alternativa ao mercado? Como vocês compreendem esta forma de inserção? Há algum estudo ou avaliação de como os estudantes formados se inserem no mundo do trabalho?
- 19) Você compreende que o IFSC vem agregando ao processo de desenvolvimento local no município e na região? Que aspectos você ressalta neste sentido?
- 20) Como você avalia os espaços de participação na gestão, organização e desenvolvimento do campus? São satisfatórios ou limitados?
- 21) Sobre pesquisa e extensão, o que (e como) vem sendo desenvolvidos dentro dos cursos?

5º BLOCO: Reflexividade

- 22) De que forma você avalia a relação entre a teoria e os princípios educacionais que regem o IFSC com as práticas desenvolvidas no cotidiano do campus?
- 23) Com relação à prática pedagógica, você considera que são dadas as condições para que ela se realize em proximidade aquilo que o Projeto Pedagógico Institucional prevê? Como são superados os problemas que dificultam a concretização do PPI e quais os principais avanços em sua execução?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores coordenadores de curso e professores dos cursos técnicos de nível médio do Campus do IF-SC Araranguá

1º BLOCO: Perfil do entrevistado

- 01) Inicialmente gostaria que o(a) senhor(a) falasse sobre sua formação educacional e sua trajetória enquanto educador antes de ingressar no IFSC.
- 02) Há quanto tempo leciona no IFSC? Como você diferencia as condições de estrutura e pedagógicas que vivencia aqui de suas experiências anteriores?
- 03) Sobre as políticas de qualificação proporcionadas pelo IFSC, gostaria de saber se são suficientes e se atendem as demandas dos educadores a partir da realidade que vivenciam?

2º BLOCO: Professor e organização curricular

- 04) Qual a sua opinião com relação à nova concepção de educação tecnológica e profissional oriunda do Decreto 5.154/2004?
- 05) Como você avalia a implementação desta nova concepção no campus de Araranguá? Quais os limites e avanços encontrados?
- 06) Algumas dimensões são salientadas como centrais na construção do currículo dos cursos (segundo o Projeto Pedagógico Institucional/2007) dentre elas a dimensão ético-política, a dimensão didático-pedagógica e a dimensão estrutural. Como você as caracteriza em seu desenvolvimento na realidade do curso?
- 07) O currículo que o PPI propõe é um *espaço de produção e exercício da liberdade* desta forma ele se abre para possibilidades de flexibilização que tomam forma através dos Projetos Integradores (PI), Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e os Temas Geradores. Qual a importância de cada um deles no processo de formação dos alunos e de como você poderia exemplificar suas aplicações no curso?
- 08) Há uma série de conceitos e objetivos que norteiam a organização do IFSC, dentre eles poderíamos destacar a busca por solidariedade, formação integral, igualdade social, ética, reconhecimento das diferenças, liberdade e respeito à natureza e formação de um indivíduo autônomo, crítico e consciente. O que tem sido desenvolvido em ações no sentido de atingir estes objetivos a partir do cotidiano da unidade?

3º BLOCO: Professor e planejamento

- 09) Quais espaços de planejamento coletivo são desenvolvidos no campus e qual a periodicidade?
- 10) Como você organiza o planejamento de suas aulas no sentido de contemplar uma educação que vá além do ensinamento de procedimentos técnicos e profissionais, levando em consideração a construção de uma visão crítica sobre o mundo por parte dos alunos?
- 11) Quais as maiores dificuldades que você encontra nas suas aulas no sentido de aplicação do planejamento e quais as estratégias organizadas coletiva e individualmente para superar tais problemas?
- 12) Quais os aspectos de avaliação são utilizados para compreender os avanços da aplicação daquilo que é planejado individual e coletivamente? Você os considera eficazes?

4º BLOCO: Professor e contexto

- 13) Como você interage com os problemas da comunidade que envolve o campus? Que espaços de inserção são construídos no sentido de aproximar os professores dos problemas que envolvem a comunidade?
- 15) Com relação ao sistema produtivo local, de que forma suas aulas procuram dialogar com a realidade que o aluno irá se deparar profissionalmente? Há uma interação com outros espaços (cooperativas, empresas, indústrias, etc.) para além do campus?
- 16) Você compreende que o IFSC vem agregando ao processo de desenvolvimento local no município e na região? Que aspectos você ressalta neste sentido?
- 17) Como você avalia os espaços de participação do professor na gestão, organização e desenvolvimento do campus? São satisfatórios ou limitados?
- 18) Sobre pesquisa e extensão, o que (e como) vem sendo desenvolvidos dentro do curso?
- 19) Os aspectos tecnológicos e técnicos que trabalha em sua aula dialogam de alguma forma com o contexto produtivo local? De que forma?

5º BLOCO: Professor e reflexividade

- 20) De que forma você avalia a relação entre a teoria e os princípios educacionais que regem o IFSC com as práticas desenvolvidas em sala de aula?

- 21) Com relação a sua prática pedagógica, você considera que são dadas as condições para que ela se realize em proximidade aquilo que o Projeto Pedagógico Institucional prevê? Como você supera os problemas que dificultam a concretização do PPI e quais os principais avanços em sua execução?
- 22) Finalmente, gostaria de saber de que forma você compreende o papel do professor no processo de desenvolvimento das concepções e objetivos que regem atualmente o IFSC?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada com o corpo discente de diferentes cursos do Campus do IF-SC Araranguá

1º BLOCO: Motivações

- 01) Porque escolheu estudar no IFSC e quais motivos o levaram a optar pelo curso?
- 02) Quais referências você tinha sobre o curso (de amigos, conhecidos, imprensa) e quais as informações sobre a qualidade da educação oferecida no IFSC?
- 03) Quais as expectativas que você criou sobre o curso assim que efetuou a matrícula? Elas vêm sendo correspondidas?

2º BLOCO: Avaliação sobre o curso

- 04) Você acredita que o curso realmente tem lhe preparado para uma futura inserção no mercado de trabalho? Neste sentido o que destacaria como os pontos negativos e positivos de sua formação?
- 05) Que caminhos profissionais você entende que o curso lhe possibilita seguir? Você entende que o curso o prepara para o emprego assalariado ou para outras alternativas, com o empreendedorismo e o cooperativismo?
- 06) Você participa de algum projeto de pesquisa ou de iniciação científica? Como isso influencia na sua formação?
- 07) Com relação à comunidade, quais as formas de interação que os estudantes desenvolvem junto aos bairros, empresas e cooperativas? Como estas atividades contribuem na sua formação?
- 08) Há possibilidades de estágios durante o curso? Se você as conhece ou participou de algum, poderia falar um pouco sobre esta experiência?
- 09) Quais as disciplinas que você considera como as mais importantes no curso?
- 10) Os estudantes participam de algum tipo de atividade extraclasse (culturais, esportivas, debates, etc.) organizadas pelo IFSC? Você acha importante participar destes espaços (caso existam)?
- 11) Você entende que as aulas têm relação com os objetivos do curso? Que diferenças você vê em comparação com as aulas que frequentavas (ou frequentas) no ensino médio ou em outro curso técnico?

- 12) Você participa de alguma forma da vida política da unidade (grêmio estudantil, consultas, colegiado, fóruns, etc.)? Qual a sua opinião sobre os espaços de participação oferecidos aos estudantes?
- 13) São oferecidas condições de assistência estudantil (bolsas, auxílio transporte, livros, etc..) aos estudantes?

3º BLOCO: Perspectivas

- 14) Você vê boas perspectivas de conseguir trabalho após a conclusão do curso? Conhece alguém que já o concluiu? O que essa pessoa fala sobre o que o curso lhe proporcionou?
- 15) Você entende que a cidade e a região oferecem boas possibilidades de trabalho para quem conclui o curso?
- 16) Quais seus projetos (profissionais e educacionais) após a conclusão do curso?
- 17) Em comparação com o momento no qual iniciou o curso, no que consideras que mais avançou em termos de aprendizado aqui dentro?
- 18) Em sua opinião como a implementação da unidade do IFSC em Araranguá e os cursos oferecidos podem contribuir no desenvolvimento da cidade e da região?

4º BLOCO: Perfil e trajetória do entrevistado

Idade:

Gênero:

Trabalha? Sim Não

Qual ocupação?

Escolaridade: Ensino Médio Incompleto Ensino Médio Completo

Estudou/estuda em escola pública? Sim Não

Curso no qual está matriculado no IFSC:

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista semiestruturada com o Diretor do Campus do IF-SC Araranguá

1º BLOCO: História; concepções; objetivos; organização curricular e formação

- 01) Primeiramente gostaria que o senhor traçasse um breve histórico da implantação da unidade do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia no município de Araranguá.
- 02) Partindo deste contexto de implementação do Instituto Federal em Araranguá, o senhor poderia abordar de forma geral quais os princípios e concepções orientadores da Instituição e quais objetivos a unidade pretende alcançar?
- 03) Como o senhor caracteriza o novo significado para formação proporcionada pelo Instituto Federal, fruto das mudanças recentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no país? Como esta concepção vem se refletindo na organização curricular dos cursos do Instituto Federal?
- 04) Que tipo de trabalhador o Instituto Federal pretende formar?

2º BLOCO: Condições para a implementação (estrutura; gestão; relação com a realidade local; operacionalização de conceitos orientadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio)

- 05) O senhor considera que a estrutura física da unidade possibilita que se alcancem os objetivos já citados? Quais as principais demandas da unidade com relação à infraestrutura?
- 06) O orçamento e o corpo docente são suficientes para atender a demanda da unidade?
- 07) Como se organiza a gestão do IF/Araranguá? Existem canais de participação da comunidade escolar? Quais são? Como os diretores são escolhidos? Como professores, alunos e funcionários participam da gestão da unidade? Que papel cumpre o Colegiado do campus?
- 08) Como tem se desenvolvido a articulação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia no IF? Que ações no sentido da extensão e da pesquisa aplicada têm sido desenvolvidas?
- 09) Já é possível perceber alguma influência do Instituto Federal no desenvolvimento socioeconômico local e regional de Araranguá?

- 10) Como alguns conceitos que norteiam a organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do próprio Instituto Federal, como emancipação, tecnologias sociais, articulação entre teoria e prática, estímulo ao espírito crítico e desenvolvimento sustentável tem sido operacionalizados através da organização curricular e de atividades desenvolvidas na unidade?
- 11) Como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem se articulado aos conceitos expostos acima?

ANEXO A – Grade curricular dos cursos técnicos

Quadro 1- Estrutura curricular do Curso Técnico de Eletromecânica, ofertado na modalidade concomitante:

Módulo 01	C.H.	Módulo 02	C.H.
Medidas Elétricas	40	Desenho técnico	40
Eletricidade básica	60	Máquinas elétricas	40
Seg. Higiene do Trabalho	40	Eletrônica analógica	40
Desenho básico	80	Ajustagem metrologia	40
Informática básica	40	Resistência dos materiais	40
Comunicação técnica	40	Hidráulica e pneumática	80
Mecânica técnica	60	Tecnologia dos materiais	40
Projeto Integrador I	40	Instalações elétricas	40
		Projeto Integrador II	40

Módulo 03	C.H.	Módulo 04	C.H.
Desenho CAD	60	Soldagem II	40
Elementos de máquinas	80	Manutenção Industrial	60
Acionamentos elétricos	40	Usinagem II	80
Soldagem I	40	Eletrotécnica e seg. eletricidade	60
Usinagem I	60	Automação Industrial	60
Eletrônica digital	40	Máquinas térmicas	60
Máq. Elétricas II	40	Projeto Integrador IV	40
Projeto Integrador III	40		

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IF-SC. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica**. Araranguá, 2009d.

Quadro 2 - Estrutura curricular do Curso Técnico em Produção de Moda, modalidade concomitante:

Módulo I – Qualificação Profissional em Produção		Módulo II - Qualificação Profissional em Criação	
Unidades Curriculares		Unidades Curriculares	
Tecnologia da Confecção	40	Pesquisa de Moda II	40
Modelagem plana	80	Desenho de Moda II	40
Costura	80	Técnicas de criação	40
Materiais e processos têxteis	40	Planejamento e projeto de coleção	80
Teoria da Moda	40	Styling e produção de moda	40
História da Indumentária	40	Estudo da linguagem visual	40
Pesquisa de Moda I	40	Desenho Técnico de Moda I	40
Desenho de Moda I	40	Modelagem assistida por computador	40
		Empreendedorismo	40

Módulo III – Habilitação em Produção de Moda	
Unidades Curriculares	
Styling e produção de moda II	40
Desenho Técnico de Moda II	40
Processos e desenvolvimento de mostruários	40
Técnicas de estamparia	40
Modelagem tridimensional	40
Técnicas de Montagem	40
Pesquisa e estratégias mercadológicas	40
Projeto de conclusão de curso	80

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IF-SC. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Moda**. Araranguá, 2009e.

Quadro 3 - Estrutura curricular do Curso Técnico Têxtil em Malharia e Confecção, na modalidade subsequente:

Módulo 01	C.H.	Módulo 02	C.H.
Introdução à comunicação técnica	40	Desenvolvimento de estampas	40
Treinamento operacional de máquinas de costura	60	Tecnologia Têxtil II	80
Pesquisa e criação	40	Desenho Técnico do vestuário	60
Tecnologia da Confecção	60	Modelagem plana	60
Preparação tecnológica	80	Tecnologia da malharia	40
Tecnologia Têxtil I	40	Tempos e métodos	40
Mecânica e manutenção de máquinas de costura	40	Custos de produção I	40

Módulo 03	C.H.	Módulo 04	C.H.
Tecnologias da estamparia	60	Desenvolvimento de malhas retilíneas	40
Controle de qualidade malharia	40	Controle de qualidade na confecção	40
Mecânica e manutenção de teares de malharia	80	Desenvolvimento de produto	60
Modelagem CAD	40	Trabalho de conclusão de curso	80
Treinamento operacional de teares de malharia	60	Gestão de produção	40
Desenvolvimento de malhas circulares	40	Segurança e higiene do trabalho	40
Custos de produção II	40	Orientação profissional	60

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IF-SC. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Têxtil em Malharia e Confecção**. Araranguá, 2009f.