

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT)
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO FEDERAL
DE SANTA CATARINA (CERFEAD/IFSC)
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)**

**O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA E O TRABALHO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DO
CÂMPUS FLORIANÓPOLIS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO E
REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS DE CURSOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA
ENTRE O PROCLAMADO E O REALIZADO**

**Defesa de Mestrado
EVANDRO BELMIRO DA SILVA**

**Florianópolis/SC
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

DA SILVA, Evandro Belmiro
O Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Santa Catarina e o trabalho da Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis no processo de criação e reestruturação dos projetos de cursos: uma análise crítica entre o proclamado e o realizado / Evandro Belmiro DA SILVA ; orientação de Adriano Larentes
Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Educação à Distância. Inclui Referências.

1. Pedagogia Histórico Crítica. 2. Projeto Pedagógico Institucional. 3. Projetos Pedagógicos de Cursos.
I. DA SILVA, Adriano Larentes . II. Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento de Educação à Distância.
III. Título.

EVANDRO BELMRO DA SILVA

O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA E O TRABALHO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DO CÂMPUS FLORIANÓPOLIS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS DE CURSOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA ENTRE O PROCLAMADO E O REALIZADO

Texto de defesa apresentado ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como requisito para Diploma do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

Orientador(a): Prof. Adriano Larentes da Silva, Dr.

Florianópolis/SC

2019

EVANDRO BELMIRO DA SILVA

O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA E O TRABALHO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DO CÂMPUS FLORIANÓPOLIS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS DE CURSOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA ENTRE O PROCLAMADO E O REALIZADO

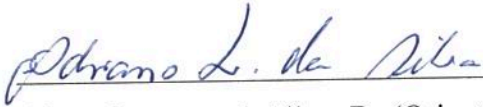
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (Cerfead/IFSC).

Florianópolis, 09 de Julho de 2019.



Prof. Nilo Otani, Dr.
Coordenador Mestrado ProfEPT/IFSC


BANCA EXAMINADORA



Prof. Adriano Larentes da Silva, Dr (Orientador/a)
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)



Prof. Mariléia Maria da Silva, Dra.
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)



Prof. Marival Coan, Dr.
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

O gesto de agradecimento foi um dos primeiros ensinamentos que aprendi com a família. Trata-se de reconhecer que alguém lhe ajudou a realizar algo. É uma forma de valorizar pessoas que, conscientes ou não, compartilharam suas ideias e jeitos de ser, inspirando-me a seguir na busca da construção de um mundo melhor possível.

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram com a minha formação pessoal, acadêmica e profissional, culminando com a realização dessa pesquisa. Em especial, sou grato aqueles(as) que acompanharam essa trajetória mais de perto. Vocês acreditaram, cada qual ao seu jeito, no projeto de vida que sonhei.

A minha mãe, “Dona” Glória, e ao meu pai, “Seo” Sebastião, que proporcionaram as condições básicas para eu prosseguir os estudos no Curso de Pedagogia, mesmo quando poucos acreditavam na escolha que fiz.

A querida esposa, Meire, como grande educadora, ensinou-me a sonhar com os pés no chão. Ao querido filho, João Pedro, que me ensina a cada dia a viver de forma mais equilibrada.

Não posso esquecer-me, com muito carinho, dos educadores da minha vida. A professora “Bebel”, a primeira professora, que do seu jeito carinhoso me incentivou a ter a permanente curiosidade de aprender. O professor Wilson Schimidt (in memoriam) que sempre foi muito generoso em compartilhar suas vivências sobre Políticas Públicas, acreditando na força transformadora da construção coletiva. A professora Maristela Fantin que me ensinou a viver a educação de forma muito intensa e “brincante”. Vocês são inspirações eternas para o meu trabalho de educador.

Agradeço aos professores, Marileia Maria da Silva e Marival Coan, que aceitaram de prontidão participar da minha banca de qualificação do projeto de pesquisa, e agora, da banca de defesa da dissertação. Suas contribuições foram fundamentais para o direcionamento desse trabalho de pesquisa.

Aproveito para agradecer ao grupo de colegas de trabalho da Coordenadoria Pedagógica, do câmpus Florianópolis, que participaram da pesquisa de forma colaborativa. Também não posso esquecer-me dos(as) demais colegas de trabalho

do IFSC, particularmente aqueles(as) do câmpus Jaraguá do Sul-Rau, com quem “descobri” o trabalho institucional.

Antes do meu ingresso no IFSC, agradeço aqueles(as) com quem trabalhei nas redes públicas municipais de educação, em Santa Rosa de Lima e Balneário Camboriú, ambas no estado de Santa Catarina. Diante das dificuldades enfrentadas, em termos de infraestrutura e de valorização do trabalho pedagógico, de forma sempre inventiva, aprendi a buscar soluções às questões emergenciais, sem deixar de problematizar as questões essenciais.

Por fim, quero agradecer ao professor Adriano Larentes da Silva, como orientador da pesquisa, pelos aprendizados registrados nesse trabalho. Muito obrigado pelo seu rigor acadêmico com as sugestões de reescrita do texto. Admiro a sua vivência como intelectual orgânico do IFSC e sou grato pela generosidade em compartilhar sua sabedoria.

RESUMO

DA SILVA, Evandro Belmiro. **O Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Santa Catarina e o trabalho da Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis no processo de criação e reestruturação dos projetos de cursos: uma análise crítica entre o proclamado e o realizado.** 2019. 206 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

Na atual conjuntura política e social do país, por meio de um conjunto de medidas articuladas a um projeto de reconfiguração do estado brasileiro, o Brasil reafirma sua marca histórica como uma formação social de capitalismo dependente. Na área da educação fortalece-se uma concepção pragmática e gerencialista, que atende aos interesses do capital financeiro, adaptando-se às transformações do sistema produtivo contemporâneo. Mais recentemente, a Lei nº 13.415/2017 que trata da Reforma do Ensino Médio, apresenta-se como uma ameaça ao projeto educativo do Ensino Médio Integrado (EMI), acirrando o dualismo histórico entre a educação básica e a educação profissional. Na perspectiva da construção de uma resistência frente a essas medidas, no âmbito local do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), a presente pesquisa trata das correlações entre a concepção educativa histórico-crítica, democrática e emancipadora anunciada pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSC, explicitando os seus pressupostos e bases conceituais, e o processo de análise e elaboração de pareceres sobre Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), realizado pela Coordenadoria Pedagógica, do câmpus Florianópolis. Busca-se compreender a materialidade das contradições, entre o proclamado e o realizado, a partir de uma análise sobre as diferentes dimensões do trabalho pedagógico do setor – ontológica, histórica, política, pedagógica e social - com referência na concepção educativa institucional, relacionando-as às questões mais gerais. Para isso, faz-se uso dos recursos da análise documental e pesquisa bibliográfica, com abordagem no materialismo histórico dialético. Como parte da aplicação do produto educacional apresentam-se as atividades formativas, desencadeadas por intermédio de distintas reuniões pedagógicas, realizadas de outubro de 2018 a março de 2019, com os servidores da Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis. Sobre a abordagem metodológica utilizada nas reuniões pedagógicas fez-se o uso do método da pesquisa-ação para qualificar um processo educacional do setor. Uma das conclusões da pesquisa é que existem fortes evidências de que os PPCs do câmpus Florianópolis tem sido construídos e reestruturados privilegiando-se uma perspectiva pragmática de educação, o que revela o distanciamento entre o proclamado na concepção educativa do PPI do IFSC e o realizado nos documentos das propostas formativas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico das Coordenadorias Pedagógicas, por meio da análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, torna-se estratégico para problematizar as disputas de concepção educativa que estão presentes na construção das propostas curriculares, e assim, avançar na consolidação de uma identidade institucional na perspectiva de uma formação humana integral.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico Crítica; Projeto Pedagógico Institucional; Projetos Pedagógicos de Cursos.

ABSTRACT

In the current political and social conjuncture of the country, through a set of measures articulated to a project of reconfiguration of the Brazilian state, Brazil reaffirms its historical mark as a social formation of dependent capitalism. In the area of education, a pragmatic and managerial conception is strengthened, which serves the interests of financial capital, adapting itself to the transformations of the contemporary productive system. More recently, nº 13.415/2017, which deals with the Reform of Secondary Education, presents itself as a threat to the educational project of Integrated Higher Education (EMI), stirring up the historical dualism between basic education and professional education. The present research deals with the correlations between the historical-critical, democratic and emancipatory educational conception announced by the Institutional Pedagogical Project (PPI), in the perspective of the construction of a resistance against these measures, at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) of the IFSC, explaining its assumptions and conceptual bases, and the process of analysis and elaboration of opinions on Pedagogical Projects of Courses (PPCs), carried out by the Pedagogical Coordination, of Florianópolis Campus. It seeks to understand the materiality of the contradictions between the proclaimed and the realized, based on an analysis of the different dimensions of the pedagogical work of the sector - ontological, historical, political, pedagogical and social - with reference in the institutional educational conception, to the more general questions. For this, the resources of documentary analysis and bibliographical research are used, with an approach in dialectical historical materialism. As part of the application of the educational product are presented the training activities, triggered by different pedagogical meetings, held from October 2018 to March 2019, with the servers of the Pedagogical Coordination of Campus Florianópolis. Regarding the methodological approach used in the pedagogical meetings, the action-research method was used to qualify an educational process of the sector. One of the conclusions of the research is that there is strong evidence that the PPCs of the Florianópolis campus have been constructed and restructured, favoring a pragmatic perspective of education, which reveals the distance between what was proclaimed in the educational conception of the IFSC PPI and the documents of the training proposals. In this sense, the pedagogical work of the Pedagogical Coordinators, through the analysis and elaboration of opinions about PPCs, becomes strategic to problematize the disputes of educational conception that are present in the construction of the curricular proposals, and thus, to advance in the consolidation of an identity with a view to integral human formation.

Keywords: Critical Historical Pedagogy; Institutional Pedagogical Project; Pedagogical Projects of Courses.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

| | |
|---------|---|
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEPE | Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão |
| CERFEAD | Centro de Referência em Formação e Educação à Distância |
| CGEE | Centro de Gestão e Estudos Estratégicos |
| CGU | Controladoria Geral da União |
| CIS | Comissão Interna de Supervisão |
| CONIF | Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| EAFs | Escolas Agrícolas Federais |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| ETFs | Escolas Técnicas Federais |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IFSC | Instituto Federal de Santa Catarina |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |

| | |
|----------|---|
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| OIT | Organização Internacional para o Trabalho |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAEVs | Programa de Assistência Estudantil |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPCs | Projetos Pedagógicos de Cursos |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PROEJA | Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PROFEPT | Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| RFEPCT | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| SINASEFE | Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação |
| TAEs | Técnicos administrativos em educação |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTFPR Universidade Federal Tecnológica do Paraná

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Previsão de cronograma das reuniões pedagógicas..... | 92 |
| Quadro 2 – Cronograma das reuniões pedagógicas realizadas | 99 |
| Quadro 3 – Problematização do Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC..... | 102 |
| Quadro 4 – Categorização dos conteúdos do produto educacional..... | 122 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| A caracterização da realidade investigada..... | 19 |
| A aproximação do objeto de estudo..... | 21 |
| O referencial teórico-metodológico da pesquisa..... | 25 |
| Os diferentes momentos da pesquisa..... | 29 |

CAPÍTULO I

| | |
|--|-----------|
| 1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PPI DO IFSC..... | 33 |
| 1.1 A formulação das políticas públicas e as correlações com o processo de mundialização do capital e transformações no mundo do trabalho..... | 34 |
| 1.2 Aspectos conceituais, históricos e legais da dualidade estrutural da educação no Brasil: avanços e retrocessos da política educacional para EPT..... | 43 |
| 1.3 A construção de projetos educativos contra-hegemônicos no Brasil: as correlações entre o conceito de escola unitária, pedagogia histórico-crítica e a concepção do currículo integrado..... | 61 |
| 1.4 As políticas públicas educacionais para EPT no contexto local, da década de 1990 até os dias atuais: disputas pela concepção educacional no IFSC..... | 65 |
| 1.5 As disputas e contradições na construção do PPI do IFSC..... | 72 |

CAPÍTULO II

| | |
|--|-----------|
| 2 PRODUTO EDUCACIONAL: ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS SERVIDORES DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DO IFSC, CÂMPUS FLORIANÓPOLIS..... | 84 |
| 2.1 O processo de formulação da proposta do produto educacional..... | 85 |
| 2.2 As reuniões pedagógicas compreendidas como espaços de formação continuada..... | 89 |
| 2.3 O processo de planejamento e organização do produto educacional.... | 90 |
| 2.4 A construção do referencial teórico-metodológico como estratégia de abordagem do debate político-pedagógico sobre as questões curriculares..... | 95 |
| 2.5 O desvelar de uma experiência de formação vivenciada no trabalho.... | 98 |

| | |
|--|------------|
| 2.6 A sistematização da experiência vivida..... | 105 |
| 2.7 Uma avaliação sobre o processo formativo vivenciado pelo grupo..... | 109 |

CAPÍTULO III

| | |
|---|------------|
| 3 AS DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DOS DADOS REFERENTE A APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL..... | 119 |
| 3.1 O processo de preparação para construção das categorias..... | 120 |
| 3.2 A interpretação das categorias empíricas..... | 125 |
| 3.2.1 A dimensão histórica do trabalho pedagógico..... | 126 |
| 3.2.2 A dimensão ontológica do trabalho pedagógico..... | 134 |
| 3.2.3 A dimensão política do trabalho pedagógico..... | 139 |
| 3.2.4 A dimensão social do trabalho pedagógico..... | 142 |
| 3.2.5 A dimensão pedagógica do trabalho pedagógico..... | 144 |
| 3.2.6 A práxis pedagógica e as diferentes dimensões do trabalho pedagógico..... | 146 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 148 |
| REFERÊNCIAS..... | 158 |

INTRODUÇÃO

O caráter profissional do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) exige a elaboração do trabalho de conclusão do curso, de forma integrada a um produto educacional com aplicabilidade imediata. Sendo o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e a Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis o local de trabalho onde exerço o cargo de pedagogo, decidi apresentar uma proposta de intervenção sobre um determinado processo de trabalho, envolvendo os demais servidores(as) do setor desde a gênese do seu planejamento.

A escolha do processo de trabalho a ser problematizado, e conseqüentemente, a construção de um produto educacional e da dissertação como um todo, considerou as determinações da atual conjuntura política e social do país, marcada por recentes retrocessos sociais e educacionais. Um outro parâmetro utilizado foram as reflexões sobre as questões curriculares da realidade institucional, no IFSC e câmpus Florianópolis, com referência nas observações empíricas e nos resultados das produções acadêmicas que tratam do assunto.

Sobre a atual conjuntura política e social do país, avalia-se um conjunto de medidas articuladas a um projeto de reconfiguração do estado brasileiro no sentido de negligenciar a garantia dos direitos sociais e supervalorizar os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o capital financeiro especulativo. Dentre as medidas já adotadas pelo governo brasileiro, destaca-se: 1) Emenda Constitucional n.º 95/2016, que congelou os gastos sociais por 20 anos, com implicações diretas na redução dos recursos destinados à saúde e à educação que, em consequência, inviabiliza o Plano Nacional de Educação 2014-2024; 2) Lei n.º 13.365/2016 (Lei do Pré-sal), que altera as regras para a exploração de petróleo e gás natural em águas profundas, extinguindo a atuação obrigatória da Petrobras em todos os consórcios formados para a produção nessas áreas, o que, na prática, visa transferir o patrimônio do povo brasileiro ao grande capital internacional; 3) Lei n.º 13.467 (Reforma Trabalhista), danosa aos direitos históricos arduamente conquistados pela classe trabalhadora; 4) A contrarreforma do Ensino Médio aprovada por meio da Lei n.º 13.415/2017, a qual impõe aos filhos da classe trabalhadora deste país, que estudam nas escolas públicas, a redução do direito de

acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade; 5) O Projeto de Lei n.º 867/2015, que cria o Programa Escola sem Partido, servindo de referência para tramitação de outros projetos de lei pelo país, em nível estadual e municipal, de forma a denunciar uma suposta doutrinação política e ideológica realizada pelos professores em sala de aula; 6) A Proposta de Emenda Constitucional (PEC 06/2019) que acaba com o caráter solidário da Previdência Social, retirando o papel do Estado de administrar e cumprir parte do seu financiamento.

Todas essas medidas afetam diretamente o funcionamento pleno das redes públicas de ensino, em particular da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Essa dura realidade exige dos setores progressistas da educação a formulação de proposições na perspectiva da construção de uma sociedade justa e integradora, como nos ensina Ramos (2008):

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora (RAMOS, 2008, p. 01).

Portanto, o debate sobre a sociedade que queremos deve perpassar a reflexão sobre a dimensão político-pedagógica do projeto educativo institucional, que no caso particular do IFSC, refere-se a concepção de educação proclamada no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a pedagogia histórico-crítica. É preciso que a comunidade acadêmica do IFSC, gestores, professores, técnico-administrativos, estudantes, famílias e responsáveis, assumam a responsabilidade de consolidar a concepção educativa, decidida de forma coletiva e democrática. A (re)afirmação dos pressupostos e bases conceituais da concepção histórico-crítica nos documentos institucionais expressa uma contraposição a perspectiva pragmática que orienta as atuais medidas governamentais, incluindo a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), já que visa integrar as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, a partir do trabalho como princípio educativo, considerando a indissociabilidade da educação básica à educação profissional e a integração entre conhecimentos gerais

e específicos. Nesse sentido, no âmbito de atuação da Coordenadoria Pedagógica, refletimos sobre a responsabilidade deste setor no processo de criação e reestruturação dos PPCs, em particular sobre a atividade de análise e elaboração de pareceres.

O objetivo geral da presente dissertação é problematizar o processo de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, realizado pela Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, e a sua (in)coerência com a concepção educativa do IFSC, proclamada no PPI vigente (2015-2019). Os objetivos específicos da pesquisa são: a) Compreender as correlações do processo de mundialização do capital e transformações no mundo do trabalho, com as reformas dos Estados Nacionais e a formulação das políticas públicas educacionais para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil; b) Explicitar a marca histórica da dualidade estrutural, no contexto da Educação Profissional no Brasil, analisando a materialidade das disputas entre o projeto do capital e o projeto da classe trabalhadora, por meio dos dispositivos legais e o PPI do IFSC, que são referências para elaboração das propostas formativas de cursos; c) Apresentar os aspectos históricos, marcos legais e concepções que embasam as políticas públicas educacionais para EPT no Brasil, relacionado-as ao contexto local de Santa Catarina, do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) na década de 1990 até o Instituto Federal nos dias atuais; d) Planejar e implementar um produto educacional, por meio da realização de atividades de formação continuada em serviço, com os servidores da Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, utilizando as reuniões pedagógicas para debater os aspectos políticos e pedagógicos do currículo relacionados a atividade de análise e elaboração de um parecer sobre PPC, coerente com a concepção educativa institucional, e refletindo sobre as múltiplas dimensões do trabalho pedagógico do setor que foram explicitadas durante esse processo formativo.

A caracterização da realidade investigada

As pesquisas de mestrado tiveram como foco um setor intitulado Coordenadoria Pedagógica, particularmente os servidores e servidoras com os cargos de pedagogo e técnico em assuntos educacionais, que são os responsáveis

pelas atividades relacionadas ao currículo, referente aos processos de criação e reestruturação dos PPCs. Esse setor, aceitou o desafio para compreender os pressupostos e bases conceituais da concepção educação do projeto institucional, e sob a minha coordenação, como pesquisador e servidor do setor, problematizar a atividade de elaboração de pareceres sobre PPCs, e de forma mais ampla, (re)discutir o trabalho pedagógico que desenvolve.

A Coordenadoria Pedagógica é um setor vinculado a Diretoria de Ensino do câmpus Florianópolis, sendo a referida unidade um dos 644 câmpus da RFEPC. No capítulo II dessa dissertação, o referido setor será apresentado de forma mais detalhada. Atualmente, essa rede federal, segundo informações disponibilizadas no endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC), engloba os 38 Institutos Federais, presentes em todos os estados da federação, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e de Minas Gerais (CEFET/MG); o Colégio Pedro II e as 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais (MEC, 2019). Todas essas instituições são autárquicas e autônomas nas suas dimensões administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O IFSC, um dos 38 Institutos Federais da REFEPT, é uma instituição pública federal de ensino. Atua na oferta de educação profissional, científica e tecnológica, oferecendo cursos nos mais diversos níveis: qualificação profissional, educação de jovens e adultos, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação. Atualmente o IFSC é composto por 22 câmpus e a sua Reitoria. Junta-se a essa estrutura o Centro de Referência em Formação e Educação à Distância (CERFEAD), atuando como uma diretoria vinculada à Pró-reitoria de Ensino. Segundo informações sobre os servidores do IFSC, disponibilizadas pelo Anuário Estatístico de 2018, tendo como dados o ano de 2017, têm-se cerca de 2,7 mil servidores efetivos, entre professores e técnicos administrativos. Sobre os estudantes, em 2018, contabilizou-se 19.071 matrículas ativas. Já o quantitativo de cursos ofertados pela instituição em todo o estado de Santa Catarina distribui-se assim: Formação Inicial e Continuada (424), Técnico (156), Especialização (32), Tecnologia (26), Bacharelado (18), Licenciatura (10), Mestrado Profissional (04), totalizando 670 cursos.

Em relação a unidade do câmpus Florianópolis, no IFSC, conforme dados do mesmo Anuário Estatístico de 2018, teve-se 5.090 matrículas ativas no ano de 2017,

totalizando a oferta de 47 cursos. Maiores informações sobre os diferentes tipos de cursos e ofertas estão disponível no anexo III. É importante salientar que, em termos quantitativos, os dados não conferem integralmente com as informações do Anuário Estatístico de 2018, mas ajudam a compreender a diversidade de ofertas formativas dessa unidade.

A aproximação do objeto de estudo

Considerando que um dos trabalhos da Coordenadoria Pedagógica do IFSC é realizar a análise e elaboração de pareceres sobre os PPCs antes que estes sejam encaminhados para a análise das instâncias colegiadas do IFSC, é fundamental que, nesse trabalho, se observe a concepção educativa institucional, atribuindo coerência entre os documentos das propostas formativas e o PPI do IFSC.

Com referência nas observações empíricas do meu trabalho como pedagogo do IFSC lotado na Coordenadoria Pedagógica desde 2011, analisando a materialidade dos diferentes projetos de cursos, percebo um avanço do discurso pragmático em diferentes níveis e modalidades de ensino. De forma geral, essas observações, mesmo carecedoras de outros movimentos investigativos, expressam evidências de um forte atrelamento dos documentos das propostas formativas às demandas do capital para formação de sujeitos conformados com as consequências nefastas do sistema capitalista. Apesar dos limites estruturais que a educação tem nesse processo complexo de transformação social e política, na contraposição a essa tendência, pensamos e queremos construir propostas formativas na perspectiva de uma sociedade de homens e mulheres emancipadas da propriedade privada.

A construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSC que compreende o capítulo I do PDI, iniciou-se no primeiro semestre de 2013 com a realização de um seminário. Em seguida, realizou-se as reuniões locais nos câmpus para consulta pública da minuta do documento. No final do segundo semestre do mesmo ano, em assembleia geral, aprovou-se o texto final do documento. Segundo previa este documento, todos os novos projetos de curso deveriam adequar-se à concepção nele proposta a partir de 2015. Mas será que houve essa adequação?

Com referência no período de vigência do atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC, do qual o PPI é parte integrante, e levando em conta o meu interesse inicial de estudar os impactos sobre a Reforma do Ensino Médio nos cursos integrados do IFSC analisei, na fase inicial de construção do projeto de qualificação do mestrado, um total de vinte e dois Projetos de Cursos Técnicos de Nível Médio, na sua forma integrada, que foram submetidos ao Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), no período de 2015 a 2018, sendo dezesseis projetos para criação e seis projetos para alteração.

O que chamou a atenção, apesar da decisão da comunidade acadêmica, aprovada em assembleia (IFSC, 2018), optando pela concepção educativa histórico-crítica, foi que a análise dos projetos de curso de 2015 a 2018 não confirma a sua materialização nos documentos das propostas formativas. Mas, se a concepção educativa do PPI não foi efetivada, que outra concepção educativa se materializou? Além disso, quais os critérios institucionais utilizados pelos sujeitos que elaboram esses projetos, assim como para aqueles que avaliam a aprovação dos mesmos, nos colegiados de câmpus e CEPE?

Para tentar elucidar a esses questionamentos, busquei no endereço eletrônico do CEPE, um check list para uso de pareceristas de projetos de curso (IFSC, 2018). Dentre os critérios sugeridos nesse documento, não havia nenhuma menção à concepção de educação do IFSC. Em relatório de inconsistências frequentes na criação/alteração de PPCs do IFSC (IFSC, 2018), documento enviado, via e-mail institucional, pela Diretoria de Ensino da Reitoria em 15 de março de 2018, também não houve nenhuma menção à concepção educativa do IFSC. Esse estudo sobre as inconsistências dos PPCs foi disponibilizado aos servidores, professores e técnico-administrativos, que atuam nos processos de elaboração e avaliação de projetos de cursos.

O distanciamento das propostas formativas em relação a concepção histórico-crítica, conforme proclamada no PPI do IFSC, caracteriza-se pela ausência dos seus pressupostos e bases conceituais, e em consequência, do uso irrestrito de determinadas terminologias associadas a uma epistemologia pragmática. A partir do levantamento bibliográfico realizado para essa pesquisa, alguns resultados de estudos acadêmicos que tratam sobre as questões curriculares no câmpus Florianópolis, assim como no IFSC, também ratificam a tendência observada.

A análise dos PPCs Integrados do IFSC, criados ou reestruturados de 2015 a 2018, conforme anexo IV, baseou-se na pesquisa de termos relacionados a concepção educativa histórico-crítica, tais como: Projeto Pedagógico Institucional, PPI, concepção de educação, histórico-crítica, dialética, materialismo histórico, práxis, mediação e totalidade. O resultado dessa pesquisa foi a não constatação, na ampla maioria dos PPCs analisados (88% dos casos), de nenhum tipo de menção aos referidos termos. No restante dos casos (12%), foram mencionados termos que sugerem alguma relação à concepção educativa do IFSC.

Apesar dessa constatação, não ignora-se a possibilidade de outros elementos textuais dos PPCs, mesmo não relacionados diretamente aos termos pesquisados, possam ter sido previstos com referência nos pressupostos e bases conceituais da concepção histórico-crítica. Assim como, das práticas educativas dos professores que atuam nesses projetos também serem coerentes com a concepção educativa do IFSC. Essas seriam hipóteses para investigação de outros trabalhos de pesquisa.

Na análise realizada, considerando as observações empíricas dos servidores da Coordenadoria Pedagógica que apresentam a hipótese da materialização de uma concepção educativa pragmática, também foram pesquisados termos conceituais relacionados a proposta curricular para o desenvolvimento das competências, tais como: competência(s), conhecimento(s), habilidade(s) e atitude(s). Do total de vinte e dois projetos analisados, dezenove (86%) tiveram o planejamento dos componentes curriculares organizados pelo ensino de competências. Essa constatação indica a continuidade de uma tendência dos PPCs, referente a oferta do ensino médio integrado no IFSC, anterior ao PDI do IFSC vigente, de agosto de 2014 a julho de 2015, conforme resultados do trabalho de pesquisa (AGNE et al, 2015) desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Chapecó-SC, que afirma “que os PPCs deixam claro em suas linhas que o ensino visa prioritariamente às competências e habilidades necessárias ao emprego, e não a uma formação crítica e cidadã”.

A materialidade dos projetos dos Cursos Técnicos de Nível Médio, na sua forma integrada, no IFSC, pela documentação analisada, está distanciando-se dos pressupostos teóricos e bases conceituais da sua concepção educativa. Nessa

análise, observou-se que a ampla maioria foi escrita seguindo a diretriz operacional de base epistemológica pragmática, no detalhamento dos seus componentes curriculares.

A hegemonia de tendências educacionais pragmáticas, compreendida como coerção revestida de consenso (GRAMSCI, 2002) que dá direção cultural e material a um grupo social (RAMOS, 2017), expressa-se nos dias de hoje por meio da pedagogia das competências. A sua gênese no contexto local, dentre outras razões a serem investigadas, pode ser explicada pela implantação das novas diretrizes curriculares que ocorreram na década de 1990, no processo da Reforma Educacional da EPT. A dissertação elaborada por Coelho (2012), retoma a gênese dessa mudança de paradigma curricular na instituição. As consequências desse processo de profundas transformações na identidade institucional, também foram apontadas por Guedes (2016) na sua dissertação sobre as propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente do IFSC. As autoras desses trabalhos acadêmicos são servidoras lotadas na Coordenadoria Pedagógica, do câmpus Florianópolis, e estão diretamente envolvidas com o processo de trabalho para elaboração de pareceres sobre PPCs. A tese de doutorado elaborada por Coan (2011), que analisa a elaboração da ideologia do homem empreendedor no contexto local do IFSC, reafirma esse estímulo institucional para uma educação pragmática.

Recentemente, com o processo de revisão do novo PPI do IFSC, surgiu uma nova abertura para o debate político-pedagógico sobre as questões curriculares na instituição. Essa revisão do documento é parte do processo de construção de um novo PDI e deve-se a uma exigência legal do Decreto 9235/2017, que prevê a elaboração do PDI, sendo o PPI do IFSC um dos seus documentos.

Durante o desenvolvimento da dissertação e a aplicação do produto educacional com os servidores da Coordenadoria Pedagógica, do câmpus Florianópolis, surgiu a oportunidade de participar dos trabalhos para elaboração do Novo PDI do IFSC. A minha participação justificava-se pela condição de representante da Comissão Temática do PPI, composta em 2013 para elaboração da minuta do PPI atual. Sobre o cronograma das duas atividades, a construção do referencial e do Novo PDI, verificou-se que ambas ocorreriam de forma concomitante, durante o segundo semestre letivo de 2018. Apesar da hesitação inicial, avaliando uma possível sobrecarga de trabalhos, em comum acordo com o

professor-orientador da pesquisa, entendeu-se que as atividades relacionavam-se, e portanto, o envolvimento nas duas frentes oportunizaria contribuições mútuas.

Considerando a perspectiva de formação humana integral que fundamenta o projeto de EMI, a análise realizada sobre a concepção educativa do PPI e a sua materialidade nas propostas formativas dos Cursos Técnicos Integrados do IFSC, evidenciou as contradições filosóficas, entre o materialismo histórico dialético e o pragmatismo, assim como as ausências de conceitos coerentes com a pedagogia histórico-crítica.

Neste processo todo, a análise do distanciamento entre o proclamado e o realizado, suscitou-me ainda mais indagações a respeito do papel das Coordenadorias Pedagógicas sobre o tema. A partir do diálogo com os pares e observando a prática do trabalho pedagógico, o foco da pesquisa que estava inicialmente na Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e seus possíveis impactos nas propostas formativas dos Cursos Técnicos Integrados, deslocou-se então para a análise da concepção educativa institucional e as suas correlações com o processo de análise e elaboração de pareceres dos PPCs. A oportunidade de ampliar o debate junto a comunidade acadêmica do IFSC, no processo de revisão do PDI, confirmou a relevância institucional da temática escolhida.

O referencial teórico-metodológico da pesquisa

Para os fins metodológicos da pesquisa utiliza-se o método materialista histórico dialético. Nos dizeres de Konder (2008), esse método investiga e analisa o fenômeno, observando os elementos que o integram e estabelece relações sociais e históricas; procura caracterizar os aspectos fundamentais do fenômeno, sua realidade concreta, por intermédio de estudos das informações e observações; faz uso de descrição, classificação, análise das contradições do fenômeno e síntese do observado e analisado.

A realidade investigada apresenta-se como uma “cortina de fumaça” que atua de forma a dificultar a compreensão do objeto da pesquisa. Nesse sentido, o uso do método materialista histórico dialético torna-se imprescindível para construção do conhecimento científico e social acerca do objeto de pesquisa analisado. Sobre isso, explica Rodríguez (2014):

O método materialista histórico, para análise do real, parte dos dados empíricos que se apresentam de forma global e difusa, para logo realizar uma desagregação dos dados e estabelecer diferentes relações, que permitem fazer uma interconexão que possibilita verificar as múltiplas determinações que se estabelecem entre os dados singulares com o universal (RODRÍGUEZ, 2014, p. 146).

Destaca-se a importância do método materialista histórico dialético para interpretação da linguagem, entendida como um elemento que atua de forma a ocultar a verdade, distorcendo a realidade para promover a manutenção das relações de poder, em prol dos interesses de uma classe dominante. Sobre isso, explica Rodríguez (2014):

O método materialista histórico dialético permite evidenciar esse processo, no qual a linguagem atua como um elemento catalisador do poder e se torna um agente que desloca a realidade, dando um conteúdo ideológico que oculta a verdade, excluindo a história e o conhecimento científico. O discurso atua como factótum totalizador que distorce a realidade para promover a verdade da classe dominante (RODRÍGUEZ, 2014, p. 135).

Como opção metodológica do método materialista histórico-dialético, enquanto estratégia de aproximação do objeto de estudo, definiu-se algumas unidades de análise em tensão, em particular as categorias metodológicas da contradição, totalidade, particularidade e historicidade. Sobre isso, explica Rodríguez (2014):

As categorias metodológicas são constitutivas da teoria, são os conceitos fundamentais para entender o real que o pesquisador utiliza para análise de seu objeto. Assim, a totalidade é uma categoria do método. O pesquisador considerado o objeto em sua totalidade, quando se contextualiza o objeto, respeita a categoria da historicidade. Quando se considera o objeto na relação que se estabelece entre os outros aspectos, verifica-se a existência de tensões e repulsas entre esses, o trabalho com a contradição, ou seja, se são tratadas as categorias da dialética: contradição, totalidade e historicidade (RODRÍGUEZ, 2014, p. 149).

Na etapa da qualificação do projeto de pesquisa, para fins de análise preliminar, selecionou-se alguns documentos que estão relacionados ao objeto de pesquisa, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Técnicos de

Nível Médio; PPI do IFSC; PPCs Técnicos Integrados do IFSC, de 2015 a 2018; instrumentos de referência para os pareceristas do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC e servidores que participam da criação e reestruturação de PPCs (Check list para APROVAÇÃO DE CURSO no IFSC; Relatório de inconsistências frequentes na criação ou alteração de PPCs no IFSC; Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta). Com referência na categoria metodológica da contradição, esses documentos foram analisados com o intuito de compreender a materialidade do discurso textual, tendo em vista a concepção educativa proclamada no PPI do IFSC. A contradição aqui entendida como a relação/conexão entre partes diferentes de uma totalidade que constitui-se como unidade dos contrários, tornando-se essenciais para compreensão de determinados aspectos da realidade humana (KONDER, 2008).

Uma das hipóteses levantadas para essa análise inicial trata das contradições mais amplas da nossa sociedade capitalista, em particular a principal delas, entre capital e trabalho, que manifesta-se mediante o discurso e a linguagem, na sua forma textual, e se reproduz no espaço institucional. Sobre isso, Rodríguez (2014, p. 135) diz que a análise inicial do método materialista histórico dialético serve para “identificar como a verdade hegemônica e totalitária imposta pela classe dominante, mediante o discurso e a linguagem, se reproduz nos espaços institucionais formais, como a escola”.

Considerando a categoria metodológica da totalidade, no seu sentido marxiano, entendida por Ciavatta (2016, p. 211) “como um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”, pode-se dizer que o trabalho da pesquisa problematiza, como já apresentado, a singularidade do processo de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, realizado pela Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, relacionando-o aos aspectos mais amplos como a disputa por projetos societários distintos.

A análise da realidade, por meio do método materialista histórico dialético, permite compreender a totalidade social, a partir da concretude das particularidades, que expressam as múltiplas relações da totalidade, conforme nos explica Ciavatta (2016):

Do ponto de vista metodológico, a categoria da particularidade vai nos permitir retirar a relação trabalho e educação de sua generalidade e apreendê-la, enquanto mediação privilegiada de um processo em curso na sociedade, nas diversas conjunturas histórico-sociais; em outros termos, retirá-la de sua abstratividade de lógica, genérica, e buscar as formas sociais concretas de sua realização histórica (CIAVATTA, 2016, p. 241).

Sobre a categoria metodológica da particularidade, como um campo de múltiplas determinações entre a singularidade do objeto de estudo e as questões mais amplas, a partir da análise dos resultados da aplicação do produto educacional emergiram categorias empíricas sobre as dimensões do trabalho pedagógico que corroboram nesse exercício teórico de apreender as conexões dessas com as categorias analítico filosóficas. Essas categorias empíricas são apresentadas no capítulo III da dissertação.

Quanto a categoria metodológica da historicidade, como compreensão da realidade histórica e processo transformador da condição humana e das estruturas sociais (KONDER, 2008), revela-se a marca histórica da dualidade estrutural, no contexto da Educação Profissional no Brasil, analisando os avanços, as continuidades e os retrocessos no processo de disputas entre o projeto do capital e o projeto da classe trabalhadora. A reconstrução histórica dessa dualidade é apresentada no capítulo I da dissertação intitulado “As Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica e o PPI do IFSC”.

De acordo com Rodríguez (2014, p. 139), o método materialista histórico dialético “analisa o processo dialético de construção da sociedade mediante o estudo das transformações históricas da economia, num movimento dialético”. E o autor complementa dizendo:

O movimento dialético da história é espiralado, de forma que cada estágio histórico dá lugar a outro com um nível de aprofundamento e complexidade maior, carregando retrocessos e avanços, próprios do devir histórico (RODRÍGUEZ, 2014 p. 146).

Pode-se dizer que as categorias metodológicas – contradição, totalidade, particularidade e historicidade - relacionam-se entre si. Nesse movimento dialético de análise, “os objetos singulares (documentos, leis, etc.) são vistos a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos” (CIAVATTA, 2016, p. 211). A partir da

historização como método permite-se (re)construir uma determinada realidade, a partir das suas contradições, relacionando suas múltiplas determinações e articulando as partes com o todo.

Os diferentes momentos da pesquisa

Conforme o entendimento de Rodríguez (2014), na primeira etapa da pesquisa, de nível conceitual, trata-se da delimitação do tema e problema da pesquisa, escolha dos objetivos, conforme apresentação introdutória a seguir. Ainda nessa etapa ocorreu a elaboração do referencial teórico, a ser apresentado no capítulo I da dissertação. Nesse primeiro momento da pesquisa também planejou-se a proposta de intervenção do produto educacional. Enfim, trata-se da etapa em que ocorreu a aproximação do pesquisador com os conceitos fundamentais relacionados ao objeto de pesquisa e quando definiu-se o caminho mais adequado para construção do conhecimento científico.

Na segunda etapa da pesquisa, de nível processual, foi realizada a implementação do produto educacional, em contato direto com o objeto da pesquisa, tratando das diversas relações e tensões que estão inseridas no contexto profissional que será problematizado.

A pesquisa tem uma natureza aplicada, voltada para superação do problema da consolidação da identidade institucional, em termos da sua concepção educativa proclamada no PPI do IFSC, com o desenvolvimento de um produto educacional, de forma integrada à pesquisa. Para tal, foram realizadas, no segundo semestre de 2018, reuniões pedagógicas e de formação junto aos servidores do setor para tratar sobre a dimensão político-pedagógica das questões curriculares. Nessas atividades de formação continuada em serviço, tratou-se dos referenciais utilizados para análise dos PPCs e avaliou-se a(s) (in)coerência(s) desses com a concepção histórico-crítica. A partir dessa tomada de consciência, os sujeitos envolvidos realizaram uma autoavaliação sobre o processo de construção das análises e elaboração de pareceres. De forma a qualificar o referido processo de trabalho, construiu-se coletivamente um referencial teórico-metodológico para servir tanto para orientar o debate político-pedagógico, promovido nas reuniões pedagógicas, como para subsidiar o trabalho do setor na análise de futuros PPCs.

Sobre a abordagem metodológica da pesquisa fez-se uso do método da pesquisa-ação.

No entendimento de Tripp (2005) a pesquisa-ação utiliza-se de técnicas de pesquisa consagradas para qualificar a prática. Nesse trabalho de pesquisa, o pesquisador é integrante do grupo de servidores que estará envolvido na elaboração do produto educacional. Portanto, a prática de trabalho torna-se campo de investigação a ser problematizada, com a intencionalidade de produzir conhecimento científico para modificá-la. Nos dizeres de Vásquez (2011, p. 259), “a atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, por sua vez, uma prática que não existe ainda e, dessa maneira, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva”. Na presente pesquisa, a teoria e a prática devem ser compreendidas numa relação indissociável, de autonomia e dependência de uma com relação à outra.

Sobre as técnicas de pesquisa, para coleta e procedimentos de organização dos dados, utilizou-se análise documental, a partir de fontes primárias como as leis e os documentos institucionais relacionados ao problema da pesquisa, assim como análise bibliográfica, a partir do referencial teórico coerente com o método materialista histórico dialético. Também utilizou-se a técnica de análise, em termos da pesquisa social, com base em Minayo (1994), com as seguintes finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento acerca dos assuntos pesquisados.

Na etapa de organização do material analisado, após a definição do corpus de documentos, utilizou-se a formulação de algumas hipóteses com o intuito de orientar a observação do pesquisador no trabalho de campo. Segundo Bardin (2010, p. 124), a hipótese trata-se de “uma afirmação provisória que nos propomos verificar, recorrendo a procedimentos de análise”. Não é obrigatório definir um corpus de hipóteses para se proceder à análise. Nesse caso, utilizou-se dos procedimentos de exploração, permitindo a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, num processo dedutivo (do particular para o geral), facilitando a construção de novas hipóteses.

Para fins da análise de conteúdos do corpus de documentos escolhido, definiu-se as duas hipóteses a seguir, mas não deixando de privilegiar o uso de

procedimentos exploratórios: 1) A concepção educativa do PPI não é referência para os pareceres sobre os PPCs elaborados pela Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis; 2) Considerando que a formação inicial e continuada da maioria dos servidores do setor realizou-se por meio de propostas formativas com base no materialismo histórico dialético, espera-se que o grupo não tenha dificuldades na apropriação dos pressupostos e bases conceituais da concepção histórico-crítica, conseguindo apresentar suas contribuições para construção do referencial teórico-metodológico.

O processo de aplicação do produto educacional, ocorrido entre outubro e dezembro de 2018, com a realização de quatro encontros formativos, mobilizou todos os servidores e servidoras da Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, em horário de serviço, para tratar sobre a dimensão político-pedagógica das questões curriculares no IFSC.

Na preparação da análise de conteúdos, geralmente escolhe-se os índices e indicadores a partir das hipóteses. Segundo Bardin (2010), o índice é a “menção explícita de um tema numa mensagem”. Nesse caso, o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta. Para fins da nossa análise de conteúdos optou-se pelo uso privilegiado de procedimentos exploratórios, e portanto, entendeu-se não ser necessário a criação de índices e indicadores.

Na terceira e última etapa da pesquisa, a partir da análise do processo de implementação do produto educacional e seus resultados, e com referência na fundamentação teórica apresentada no capítulo I da dissertação, novas categorias de análise foram levantadas e relacionadas com a teoria. Considerando a complexidade das informações levantadas, durante o processo de elaboração do produto educacional, utilizou-se as categorias de análise, com base em Minayo (1994), no sentido de agrupar elementos, ideias e expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse trabalho de aprofundamento conceitual, está descrito no capítulo III da dissertação.

A partir da singularidade do processo de análise e elaboração dos pareceres emergiram os conteúdos da investigação, e na articulação dos seus nexos avançou-se para uma compreensão cada vez mais ampliada da realidade. Conforme as reflexões de Ciavatta (2016), sobre os conceitos de mediações e particularidade, compreende-se as determinações como categorias empíricas que servem como

“filtros” para interpretar a realidade de uma determinada particularidade, mas sem perder de vista as relações dessas categorias com as mediações mais amplas, na perspectiva de uma totalidade social. Portanto, nessa perspectiva totalizante, os conteúdos da investigação também devem ser analisados a partir das categorias analítico-filosóficas. Segundo Minayo (2004) essas categorias “são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”.

A etapa de categorização iniciou-se após finalizada a aplicação do produto educacional, com o desafio metodológico de compreender os registros das reuniões pedagógicas, assim como as diversas informações que permearam essa experiência formativa. Para tanto, o artigo escrito por (FUENTES e FERREIRA, 2017), foi determinante para organização desse emaranhado de informações.

A partir das categorias empíricas sobre as dimensões do trabalho pedagógico – histórico, ontológica, política, pedagógica e social – foi possível apreender as múltiplas determinações entre o trabalho realizado no setor, as políticas de ensino e de gestão de pessoal no IFSC, as questões decorrentes do fenômeno da globalização econômica, assim como as políticas públicas para EPT, no Brasil, implementadas nas últimas décadas.

Foi, portanto, um rico movimento de práxis em meio a inúmeros questões internas e externas que surgiram no decorrer da pesquisa, a qual buscou compreender o distanciamento entre a concepção educativa institucional, proclamada histórico-crítica, e a sua materialidade nos documentos das propostas formativas, analisando as correlações dessa problemática com dimensões do trabalho pedagógico, a concepção de gestão institucional, as políticas educacionais para EPT, assim como as questões da macroeconomia.

Entende-se que a Coordenadoria Pedagógica, do campus Florianópolis, no processo de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, tem a responsabilidade de problematizar a (in)coerência dos projetos de curso com a concepção de educação do PPI do IFSC, a partir de reflexões, apontamentos e sugestões que contribuam para consolidação de uma identidade institucional.

A escola ainda é um lugar pulsante, repleto de contradições, um espaço privilegiado onde os sujeitos que nela habitam tem a possibilidade de ressignificar aquilo que discordam.

1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PPI DO IFSC

Essa pesquisa assume o pressuposto teórico de que há uma disputa pela definição e propósitos sociais da educação, que ocorre no âmbito macro de formulação das políticas públicas, influenciando a educação em geral e a educação profissional, em particular.

Conforme nos ensina Araújo e Rodrigues (2010, p. 51) sobre os campos de disputas na área da educação, há abordagens “que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outras que buscam a transformação social”. Ainda sobre isso, nos dizeres de Fairclough (2001), os documentos oficiais das políticas públicas em educação expressam disputas de discursos posto que explicitam argumentos discordantes. Por sua vez, esses argumentos em disputa influenciam o contexto local onde os sujeitos escolares são impactados pelos discursos das políticas, porém, sem que isso signifique sua plena aceitação, sempre havendo possibilidade para adequação e até mesmo negação (BOWE; BALL, 1992).

Nesse sentido, o presente capítulo explicita os fundamentos teóricos que ajudam a compreender esse movimento, numa perspectiva dialética, das recíprocas influências que ocorrem entre os âmbitos macro e micro da política educacional. Na seção “A formulação das políticas públicas e as correlações com o processo de mundialização do capital e transformações no mundo do trabalho”, apresenta-se uma abordagem mais geral sobre o fenômeno da globalização econômica e as suas correlações com as políticas públicas sociais dos Estados nacionais, em particular aquelas da educação.

Em seguida, na seção “Aspectos conceituais, históricos e legais da dualidade estrutural da educação no Brasil: avanços e retrocessos da política educacional para EPT”, aproxima-se da particularidade do objeto em estudo ao explicar as consequências da contradição principal entre capital e trabalho no contexto educacional brasileiro, com destaque para a reforma educacional dos anos 1990, os avanços e retrocessos da política educacional para EPT no governo Lula e Dilma e as recentes mudanças pós-golpe. Ainda tratando sobre o contexto social brasileiro, na seção “A construção de projetos educativos contra-hegemônicos no Brasil: as correlações entre o conceito de escola unitária, pedagogia histórico-crítica

e a concepção do currículo integrado” traça-se um panorama histórico acerca das iniciativas de setores progressistas em defesa de uma educação crítica, vislumbrando a transformação social.

Por fim, na seção intitulada “As políticas públicas educacionais para EPT no contexto local, da década de 1990 até os dias atuais: disputas pela concepção educacional no IFSC”, aborda-se o contexto histórico do IFSC, com destaque para as transformações do perfil institucional impactadas pelas políticas públicas para essa modalidade de ensino. Na seção “As disputas e contradições na construção do PPI do IFSC” analisa-se o processo construção do documento orientador das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão do IFSC, previsto para o período de 2015 a 2019, assim como as disputas internas pela concepção educacional.

Esses fundamentos teóricos servem de referência para desvelar o problema da pesquisa, correlacionando aspectos políticos, sociais, pedagógicos, histórico-ontológicos, em âmbito geral e particular, à singularidade do objeto de estudo.

1.1 A formulação das políticas públicas e as correlações com o processo de mundialização do capital e transformações no mundo do trabalho

O presente estudo busca abordar as relações internacionais capitalistas contemporâneas, de forma articulada as determinações histórico-sociais da particularidade investigada, manifestada por intermédio do processo de formulação das políticas públicas e da materialização da realidade institucional, a partir da “apreensão do seu objeto à luz das determinações mais gerais” (LUKÁCS, 1968 apud CIAVATTA, 2016, p. 211), na perspectiva da construção de totalidades sociais.

A partir de uma análise materialista histórica sobre as transformações das sociedades, compreende-se que o processo de divisão social do trabalho tem como uma das suas consequências a complexificação das relações sociais. Desde o início do processo de divisão social do trabalho, a partir do advento da apropriação privada do uso da terra, inaugurando o surgimento de classes sociais distintas, novas formas de organização social (escravista, feudal e capitalista), com demandas cada vez mais complexas foram surgindo, tendo como uma das consequências o estabelecimento de conflitos sociais. Um dos mecanismos sociais para conseguir responder as demandas sociais, cada vez mais complexas, foi a criação do Estado enquanto uma instituição política, que nos dizeres de Gramsci (2007, p. 41) é

“concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo”. Ainda segundo Gramsci (2007, p 284), o Estado torna-se o meio para “elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral”, em conformidade com as expectativas de desenvolvimento que interessam ao grupo dominante. O Estado surge como um mecanismo de conformação de uma sociedade dividida em classes, entre dominantes e dominados, e como explica Peixoto (2018), sendo fruto da divisão social do trabalho, ele nasce no momento em que as relações sociais se tornam mais complexas.

As mudanças ocorridas em termos da organização das sociedades também impactaram nas transformações sobre o papel do Estado. De acordo com Peixoto (2018), considerando as relações de classe, a relação entre os sistemas de poder e a sociedade, as ideologias, as características históricas e sociológicas, tivemos diversos tipos de Estado, tais como: o feudal, o estamental, o absoluto e o representativo. Numa análise teórica-conceitual sobre as mudanças ocorridas entre esses dois últimos tipos de Estado, o absoluto e o representativo, para Weber (1967) o Estado moderno, típico do absolutismo monárquico, é compreendido como uma estrutura administrativo que utiliza da exclusividade da força para conquista de um determinado território. Já o Estado contemporâneo, que configura-se em meados do século XVIII, a partir das revoluções burguesas (Americana e Francesa), conforme explica Peixoto (2018), passa a ter o significado de povo, território e soberania, tendo em seu ordenamento jurídico o poder soberano de criar e aplicar leis.

Mas afinal, como o Estado se relaciona com a sociedade? Para responder a essa questão, precisamos compreender que a sociedade é marcada pelos conflitos que são decorrentes das divisões sociais, conforme visto no exposto anterior, existindo então uma relação intrínseca entre o Estado e a sociedade. Outro aspecto a considerar é que a complexificação das sociedades, com o aumento das demandas sociais por melhores condições de vida, exige respostas do Estado. Para isso, conforme nos explica Chauí (2003), os gregos e os romanos, na Antiguidade, inventaram a política para lidar com os conflitos e as divisões sociais.

Ainda sobre essa questão da relação entre o Estado e a sociedade, conforme nos explica Peixoto (2018), pode-se dizer que se dá por meio das políticas públicas, que funcionariam como respostas a demandas da sociedade, ou

até mesmo, como denúncia de algo que o Estado está negligenciando. Em síntese, a política pública nasce a partir de uma demanda social.

Porém, o processo de formulação das políticas públicas sofre interferência(s) de determinações mais gerais. Na tentativa de compreendê-las, torna-se imprescindível explicitar o fenômeno da globalização e suas influências no contexto político dos Estados nacionais, que “envolvem diferentes forças sociais, sendo estas de âmbito local ou não, com diferentes lógicas de ação, apresentadas sob o termo internacionalização” (DUARTE; COSTA, 2011, p. 252). Sobre essa temática, alguns estudiosos utilizam a expressão “globalização das políticas sociais”, ou ainda “migração ou internacionalização da política” (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005, p. 429), considerando as convergências em termos de princípios e formas de implementação dessas reformas em diferentes localidades.

Nos dias de hoje, é inevitável reconhecer a influência exercida pelo fenômeno da globalização sobre a soberania dos Estados nacionais. Nos dizeres de Ball (2001), a ideia da “tese da globalização” é utilizada para questionar o futuro das nações frente ao poder econômico exercido por organizações internacionais, atreladas aos interesses do capital financeiro:

A essência da tese da globalização repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política. Esta tese é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente respectivamente a transformação econômica, política, cultural e social. No caso das duas primeiras, a questão central é se, no contexto da transformação econômica global, os Estados Nação individuais mantêm a sua capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais “desenraizadas”, o fluxo e influxo do mercado financeiro global e a expansão da produção industrial moderna. Além disto, perdem também estes Estados Nação individuais a sua autonomia política e econômica perante a crescente amplitude e influência das organizações supra-nacionais? (BALL, 2001, p. 101).

A “tese da globalização” apresenta uma reflexão sobre a possível perda da autonomia política e econômica das nações em face da influência das organizações internacionais do capital. Contra-argumentando essa tese, nos dizeres de Ball (2001), a formulação das políticas nacionais não é um processo com influência(s)

determinante(s) do capital sobre o Estado nacional, mas trata-se de um processo de “bricolagem”:

[...] Um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102).

Ao adotar uma postura relacional sobre a “tese da globalização”, não significa deixar de reconhecer que vivenciamos profundas transformações políticas, econômicas e culturais na conjuntura internacional, sem precedentes desde a modernidade. Com o surgimento dos Estados nacionais, na modernidade, havia um certo nível de ingerência de atores e de práticas econômicas transnacionais, porém, sem grandes impactos a soberania dessas nações. Mas, a partir do final do século passado, “as economias nacionais são cada vez menos uma categoria unitária face a novas formas de globalização” (SASSEM, 2003, p. 15). Nesse sentido, é inevitável que exista uma perda da soberania dos países, porém, não de forma determinista. Ao relativizar a “tese da globalização”, para fins de análise das políticas nacionais, ainda pode-se pensar em movimentos de resistências, adaptações e transformações aos ditames do capital financeiro no contexto da prática.

Essa perda da soberania dos países em suas economias está atrelada aos aspectos de uma economia globalizada, que amplia-se para além dos tradicionais limites do Estado-nação. Nesse novo cenário das relações internacionais capitalistas, incorpora-se “uma grade global de locais estratégicos, desde as áreas de processamento de exportação até os mais importantes centros financeiros e de negócios internacionais” (SASSEM, 2003, p. 21). De acordo com Neves (2008, p. 91), de forma a manter a sua reprodução ampliada e a reprodução das relações de dominação burguesa sobre as formações sociais contemporâneas, existe um “processo de financeirização mundializada da produção da existência que vem requerendo do capital em seu conjunto a adoção de medidas cada vez mais internacionalizadas”.

Dentre as medidas transnacionais adotadas pelo capital podemos citar o que Ball (2001, p. 100) chama de “uma concepção única de políticas para

competitividade econômica”. Esse autor argumenta que na atualidade presencia-se um “desaparecimento gradual” das políticas específicas nas áreas econômica, social e educacional dos Estados-nações, e um crescente “abandono ou marginalização” das finalidades educativas.

O apelo para essa competitividade econômica entre os países corrobora para construção do “mundo do pragmatismo triunfante”, baseado em “valores de uma nova ética”, que de acordo com Santos (1999):

Em tais circunstâncias, a ideia de emulação é compulsoriamente substituída pela prática da competitividade, o individualismo como regra de ação erige o egoísmo como comportamento quase obrigatório, e a lei do interesse sem contrapartida moral supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade (SANTOS, 1999, p. 02).

A ruptura da noção de solidariedade social nos reaproxima da barbárie, considerando que os princípios fundamentais com que a civilização assegurou a sua evolução nos últimos séculos - os ideais de universalidade, igualdade e progresso – estão fortemente ameaçados. Diante desse cenário, em tempos de uma “globalização perversa”, novas propostas para uma educação cindida são anunciadas, separando a “formação para a vida plena”, com a busca do saber filosófico, da “formação para o trabalho”, com a busca do saber prático (SANTOS, 1999).

Essa tendência global das políticas nacionais, fortemente atreladas a uma lógica própria do capital financeiro, estimulando a competitividade entre os países, acaba influenciando as políticas setoriais no âmbito local. No caso das políticas educativas, uma consequência direta dessa tendência a indiferenciação tem sido o que Ball (2001, p. 100-101) chama de “o fim da política”, argumentando que mesmo entre os partidos rivais, “as diferenças são questões de ênfase mais do que de distinção”.

Na tentativa de compreender o processo de convergência das políticas nacionais, em relação aos ditames da globalização econômica, em cada formação social capitalista na atualidade, mesmo considerando as possíveis diferenças de ênfase, é imprescindível analisar o papel estratégico exercido pela Organização das Nações Unidas (ONU) “de organizador das relações internacionais capitalistas

contemporâneas e demais organismos internacionais a ela vinculados” (NEVES, 2008, p. 92).

Após o término da Guerra Fria, no início da década de 1990, de acirrada disputa econômica e política entre os blocos capitalista e socialista, a ONU passa a servir aos interesses do capital internacional, sob forte influência dos Estados Unidos da América que impõe sua hegemonia mundial por meio do poder político de suas agências especializadas, em especial o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o grupo Banco Mundial (BM). Essas agências internacionais vinculadas a ONU são criadas na conferência de Bretton Woods, em 1944, com a justificativa de ajudar os países que tiveram suas economias deterioradas após a Segunda Guerra Mundial. No decorrer dos anos, segundo Neves (2008, p. 93), “por meio das condicionalidades impostas à concessão de empréstimos aos países demandantes”, essas agências vão se colocando a serviço do desenvolvimento do capitalismo internacional. Esses condicionantes referem-se as reformas macroeconômicas – entre as quais a reforma financeira, a liberalização do comércio, a reforma da previdência, a privatização das empresas estatais e a reforma trabalhista – sendo essas concretizadas de formas distintas a cada formação social (NEVES, 2008).

De forma conjunta ao BM e FMI, outros organismos multilaterais como a Organização Internacional para o Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), esses dois últimos com atuação estratégica nos países da América Latina e Caribe. Por meio de seus documentos esses organismos prescrevem “as orientações a serem adotadas”, assim como disseminam “o discurso justificador das reformas”, de forma construir consensos sociais locais para sua implementação. Na proclamação sobre a necessidade das reformas estruturais ditadas aos países de capital dependente, essas agências não apenas disseram o que fazer, mas principalmente ensinaram como fazer. Nesse sentido, “tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas” (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005, p. 430).

Conforme os dizeres de Ball (2001), a construção do conformismo social dessa nova ordem mundial opera-se, em níveis distintos, por meio do uso de novas tecnologias de políticas:

A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas (BALL, 2001, p. 103).

O uso dessas tecnologias políticas para condução econômica e político-ideológica do capitalismo, particularmente no contexto dos países da América Latina, tem garantido a “hegemonia da burguesia internacional no âmbito da região”, mais recentemente passando pelos anos de ajuste estrutural do capitalismo de cunho neoliberal, entre 1980 e 1990, dando continuidade e aprofundando essas reformas nas primeiras décadas do século XXI (NEVES, 2008).

Sobre as diretrizes políticas educacionais para os países da América Latina, os organismos internacionais aprofundam sua atuação na região nos anos de 1960, primeiramente focando na formação técnico-profissional para o trabalho simples, sendo mais tarde direcionada para expansão da educação elementar. Na década de 1980, as diretrizes visam o desenvolvimento de programas e projetos de educação e de saúde, interessadas no aumento da produtividade do trabalho e na coesão ideológica a favor do bloco capitalista. Ainda na década de 1980, mas de forma pouco expressiva, iniciou-se uma expansão da educação superior para formação de intelectuais orgânicos do capital. A partir da década de 1990, a educação escolar das massas trabalhadoras e a sua formação técnico-profissional permanece como diretriz estratégica dos organismos internacionais, mas começa a mudar o seu foco do trabalho simples para a formação do trabalho complexo nas formações sociais de capitalismo dependente (NEVES, 2008). O chamado capitalismo dependente “envolve, estrutural e dinamicamente, tanto uma extrema concentração interna da renda quanto uma dominação externa e uma drenagem de recursos permanentes” (FERNANDES, 1972, p. 28). É portanto, uma expressão da dominação que as chamadas nações capitalistas hegemônicas exercem sobre os países da América

Latina, impondo-lhes a exploração econômica, social, cultural e política, ao custo da manutenção dos seus interesses.

Essa mudança para formação do trabalho complexo ocorre em dois momentos. Primeiramente, na década de 1990, marcado pelo “desmonte do arcabouço jurídico da educação superior vigente e o fomento à sua privatização”, e posteriormente, nas primeiras décadas do século XXI, “destinado a conferir maior organicidade ao novo modelo”, com a definição de “parâmetros e a estrutura curricular” e a expansão “de forma mais acelerada de suas possibilidades de acesso” (NEVES, 2008, p. 105-106).

A justificativa apresentada por esses organismos internacionais para seguir essa nova diretriz para formação do trabalho complexo deve-se a uma mudança de paradigma na economia global. Conforme nos explica Neves (2008, p. 110) sobre essa nova fase do capital, as “sociedades do conhecimento substituem as sociedades industriais porque o capital físico vem perdendo importância como fonte de riqueza depois que esta começou a ser impulsionada pelas inovações tecnológicas”. O modelo escolar para essa sociedade do conhecimento deve estar a serviço das novas demandas do capital. Seguindo essa lógica, a formação para o trabalho complexo deve ser condizente a forma como os Estados nacionais estão inseridos na nova divisão internacional do trabalho no atual estágio do capitalismo mundial. No contexto das formações sociais de capitalismo dependente as propostas educativas direcionam-se para “uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à educação oferecida segundo diferentes níveis de qualidade” (SANTOS, 1999, p. 03).

As áreas da educação e do trabalho, em relação a convergência das políticas nacionais, sempre estiveram fortemente relacionadas. Conforme nos explica Saviani (2007), com o advento do capitalismo industrial a escola obrigou-se a reestabelecer seu vínculo com o mundo da produção. Dessa forma, desde o início do século XX, pode-se “constatar que os sistemas educacionais não permaneceram indiferentes ante as mudanças nos modos de produção e gestão empresariais” (APPLE, M.W., et al 1986 apud SANTOMÉ, 1998, p. 20). Mais recentemente, com o processo de financeirização do capital, as políticas educacionais adotadas pelos Estados nacionais continuaram a sofrer influência para adaptar suas propostas curriculares a formação de sujeitos com os predicados da nova filosofia econômica.

Nesse sentido, compreender o processo de mudanças do sistema de produção capitalista torna-se um elemento fundamental para análise das políticas educativas nacionais.

No início do século XX, os setores produtivos tiveram profundas mudanças organizacionais e disciplinares, por intermédio de inovações tecnológicas apresentadas pelas ideias fordista e taylorista, que possibilitaram maior acumulação de capital e meios de produção em muito poucas mãos, utilizando-se de estratégias de barateamento da mão-de-obra e desapropriação dos conhecimentos dos trabalhadores (SANTOMÉ, 1998).

Esses antigos modelos de racionalização da produção começam a mostrar sinais de esgotamento quando não acomodam-se mais às novas transformações estruturais propagadas pelo capital, em decorrência de sua crise estrutural a partir da década de 1970. Nesse contexto de mudanças, o processo de globalização econômica vai redirecionar as políticas de trabalho, a serem fomentadas pelos Estados nacionais, para uma busca incessante pela eficiência produtiva. Diante dessa nova era, o capital precisou encontrar outra forma de gestão e organização do trabalho para atender aos ditames econômicos de maior flexibilidade, descentralização e autonomia. Nesse sentido, a concepção apresentada pelo toyotismo japonês serviu como a panaceia para suas novas exigências, com medidas de valorização para uma produção enxuta, critérios mais rigorosos de qualidade, adoção de estratégias de motivação para o aumento da produtividade, utilização das tecnologias da informação e comunicação para expansão das fronteiras, e a exigência de uma maior flexibilidade e polivalência dos trabalhadores como estratégia para reduzir custos (SANTOMÉ, 1998).

As diferenças entre o binômio fordismo/taylorismo e o toyotismo são significativas, mas sem que isso signifique a inteira substituição do primeiro pelo segundo, tampouco a mudança da sua lógica de controle, já que as suas medidas organizacionais continuam deixando à margem as reais necessidades dos trabalhadores, em detrimento dos verdadeiros interesses dos donos do capital. Numa análise comparativa entre esses dois paradigmas, Antunes e Alves (2004, p. 344-345) argumentam que o toyotismo representa o aprofundamento do binômio fordismo/taylorismo quanto as medidas de racionalização, uma vez que incorpora

“variáveis psicológicas do comportamento operário” para controlar o seu comprometimento com a produção.

O capital, de forma dialética, adapta-se as mudanças conjunturais na busca pela sua manutenção, assim como reorganiza as relações sociais no mundo do trabalho, transformando a classe trabalhadora no século XXI, agora cada vez “mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 335). Com a reestruturação produtiva do capital, o perfil do trabalhador(a) “industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado”, do contexto fordista/taylorista, vai dando espaço para outras “formas mais desregulamentadas de trabalho”, típicas dessa nova fase do capital (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336).

Atualmente, em tempos de globalização econômica cada vez mais intensificada, as estratégias da precarização e informalidade do trabalho tem sido adotadas como mecanismos para acumulação do capital. Nessa perspectiva, a chamada terceirização total tornou-se uma estratégia eficaz para redução salarial, redução de custos, burla de direitos, enfraquecimento da organização sindical e ruptura de seus laços de solidariedade (ANTUNES, 2015).

Nesse mundo do “pragmatismo triunfante” (SANTOS, 1999, p. 02), faz-se necessário, de forma urgente, a retomada de uma educação compromissada em “formar pessoas com capacidade de crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas (SANTOMÉ, 1998, p. 23).

A consolidação de um tipo de educação que vislumbre a emancipação¹ de pessoas que estão sendo exploradas, libertando-as das amarras e opressão decorrentes dos interesses econômicos, particularmente no contexto das nações de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil, esbarra nos limites da histórica dualidade estrutural da educação. A proposta de diferentes tipos de educação tem sido uma característica marcante da história dessas nações, corroborando para manutenção das desigualdades sociais mais amplas.

1.2 Aspectos conceituais, históricos e legais da dualidade estrutural da educação no Brasil: avanços e retrocessos da política educacional para EPT

¹ Conforme o entendimento de Tonet (2005), o conceito de emancipação humana, com referência em Marx, compreende uma forma de sociabilidade que tem como característica fundamental o domínio dos homens sobre o processo histórico, implicando a superação de toda e qualquer alienação. O uso do termo, no decorrer da dissertação, também refere-se a esse conceito.

O modo de produção capitalista e seus diferentes estágios de desenvolvimento sustenta-se a partir da dualidade social, renegando a um grande contingente de pessoas a maior parte da riqueza gerada por esse sistema. Uma das manifestações dessa dicotomia social, entre dominantes e dominados, é a dualidade educacional.

A educação pública, no Brasil, tem sua história fortemente marcada pela diferenciação de tipos de escolas, uma para elite e a outra para classe trabalhadora. Sobre essa dicotomia, alguns teóricos da educação que fundamentam suas análises no materialismo histórico dialético, no campo da educação e trabalho, chamam de dualidade educacional. O produto da contradição principal, entre capital e trabalho, trata-se de um dos pressupostos dessa dualidade estrutural. Para ajudar a refletir sobre essa afirmação, retoma-se os ensinamentos de Barata-Moura (2012) sobre os polos da contradição:

Para que a análise de um determinado processo possa decorrer em termos de correção, é necessário surpreender qual é a parte da unidade dos contrários em luta que conduz a contradição. Em cada contradição – segundo a etapa que está a ser percorrida, e no marco de uma relativa interversão dos papéis desempenhados – há, de facto, um polo determinante que lhe dirige a marcha. A correta determinação deste vector, e da função que num determinado momento ocupa (ou tem possibilidades reais de ocupar). É indispensável para que se possa compreender verdadeiramente o carácter e o sentido do desenvolvimento da contradição (BARATA-MOURA, 2012, p. 340).

Continua ele explicando que:

[...] O pólo determinante de uma contradição é aquele que efetivamente a conduz na materialização do leque de possibilidades reais que a projecta, isto é, aquele que praticamente determina o estágio de desenlace em que se encontra, o sentido ou a orientação da resolução da contradição (BARATA-MOURA, 2012, p. 344).

Segundo esse autor, para análise das contradições existe o polo dominante que “é aquele que, num determinado momento, conserva a supremacia de um dado processo, que encarna e exerce a hegemonia que nele se verifica e que lhe desenha os traços” (BARATA-MOURA, 2012, p. 344). Os polos contraditórios, dominante e determinante, nem sempre coincidem.

A partir desses ensinamentos sobre os polos da contradição, Ramos (2017) afirma que a educação pública, enquanto uma conquista da classe trabalhadora, é consequência da não coincidência entre os polos da contradição principal entre capital e trabalho. Com os avanços das forças produtivas, houve a necessidade, mesmo de forma restritiva, que a classe trabalhadora tivesse acesso aos ensinamentos rudimentares sobre leitura, escrita e operações básicas da matemática, para que, minimamente, conseguisse dominar as novas exigências operacionais da indústria nascente. No entendimento de Ramos (2008, p. 01) “a dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista. No século XVIII, o economista Adam Smith, recomendou o ensino popular pelo Estado a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo originada pela divisão do trabalho, embora em doses puramente homeopáticas (MARX, 1988 apud Ramos, 2008, p. 01). Desde então, a classe trabalhadora vem, paulatinamente, conquistando maior acesso à escola pública, porém, sempre com os limites impostos pelo capital, principalmente em termos da qualidade de ensino ofertada.

Um outro pressuposto da dualidade educacional brasileira pode ser compreendido a partir do processo histórico de separação e tentativas de reestabelecimento de vínculos entre trabalho e educação. Conforme nos diz Saviani (2007), educação e trabalho, na sua origem, tem uma relação de identidade.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

No entendimento de Saviani (2007), esse fenômeno da identidade entre trabalho e educação era próprio das comunidades primitivas, quando ainda não havia divisão social de classes, sendo que todos(as) apropriavam-se dos meios de produção da existência e educavam uns aos outros nesse processo. A partir do

advento da apropriação privada da terra, surgem distintas classes sociais, a dos proprietários e a dos não-proprietários, sendo que os primeiros exploram o trabalho dos últimos. O desenvolvimento das sociedades de classes, com os seus modos de produção escravista e feudal, configurou a separação entre educação e trabalho. É nesse momento, que a escola surge como um espaço separado da produção, conforme nos apresenta Saviani (2007):

Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à duléia, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho (2007, p. 156-157).

Conforme nos explica Saviani (2007), o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a partir da Revolução Industrial, teve um grande impacto na separação existente entre a escola e a produção, exigindo o reestabelecimento de vínculos entre trabalho e educação. Eis que surge um tipo de educação profissional voltado para formação de trabalhadores manuais, sem maior aprofundamento teórico, de forma limitada à execução de tarefas pré-determinadas pela indústria, em contrapartida a um tipo de formação voltada para profissionais intelectuais, de forma a atuar como classe dirigente. Pode-se afirmar que essa separação deu origem a dualidade educacional, de escolas profissionais para trabalhadores e escolas de caráter propedêutico aos futuros dirigentes.

Segundo Saviani (2007, p. 154), “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”. Mas, no decorrer da história das sociedades de classes, houve uma separação entre trabalho e educação, e a conseqüente formação de escolas diferenciadas para cada tipo de classe. No desenvolvimento da sociedade de classes observa-se a separação entre diferentes tipos de educação, conforme explica Saviani (2007):

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. Uma educação para a classe proprietária, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, e que deu origem à escola (lugar do ócio). Outra educação para classe não-proprietária, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 157).

Sobre essa abordagem ampliada, busca-se no presente trabalho compreender os pressupostos teóricos que fundamentam a dualidade estrutural que marca a história da educação brasileira, a partir da contradição principal entre capital e trabalho, assim como pela relação entre trabalho e educação no processo histórico de organização das sociedades de classes.

No contexto histórico da educação brasileira, as consequências dessas contradições, manifestam-se por meio da dualidade estrutural, de um tipo de escola para formação das elites dirigentes, numa perspectiva de formação integral, e um outro tipo de escola para formação da classe trabalhadora, numa perspectiva reducionista. Porém, historicamente, essa dualidade estrutural foi e continua sendo marcada por iniciativas progressistas de educação que desejam a construção de uma escola única para todos(as), compromissada com uma formação totalizante do ser humano, conforme menciona Ciavatta (2005), na integração das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura:

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (CIAVATTA, 2005, p. 03).

No Brasil, a configuração dessa dualidade educacional, manifesta-se pela dicotomia entre uma educação básica e uma educação profissional, marcando diferentes momentos da nossa história. No Brasil, os primeiros registros sobre a oferta de uma educação profissional ocorrem no século XIX. Tratava-se de uma formação de caráter assistencialista, voltada para uma população em situação de vulnerabilidade social. Já para os filhos das elites, existia uma educação propedêutica de ensino das ciências, das letras e das artes. Nesse sentido, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais. De acordo com Moura (2007):

Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem

realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; nos anos 1840 do século XIX, a construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras, sendo a primeira em Belém do Pará; em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos (MOURA, 2007, p. 06).

Já no início do século XX, nas suas primeiras décadas, o país inicia um processo de mudança nas suas bases econômicas, numa transição do modelo agrário-exportador, que marcou o século anterior, para um modelo industrial, em consonância com o que ocorrera na Europa a partir da Revolução Industrial. Para isso, a educação profissional passa a ser responsabilidade do Estado, como atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices representa o marco dessa mudança. Porém, a dualidade estrutural, continua presente na configuração da educação brasileira, conforme nos explica Moura (2007):

Em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha aproveitando as idéias defendidas por Afonso Pena, criou as Escolas de Aprendizes Artífices e instalou dezenove delas em 1910 nas várias unidades da Federação que eram destinadas “aos pobres e humildes”. Estes Liceus eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios e voltados para o ensino industrial, sendo custeados pelo Estado Brasileiro. Neste mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização (MOURA, 2007, p. 06).

A partir da década de 1930, do século XX, com a consolidação da indústria brasileira, observou-se o surgimento de uma burguesia industrial que conseguiu apresentar suas demandas, de forma a impactar fortemente na reorganização do Estado Brasileiro. Foi nesse período, de efervescência política e econômica, que um conjunto de leis e decretos foram criados, particularmente na área da educação, conforme nos apresenta Moura (2007):

Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos

foram os seguintes: Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto Nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S” (MOURA, 2007, p. 08).

Apesar da importância estratégica que esse arcabouço legal da educação representou, principalmente para o desenvolvimento econômico do Brasil, o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social permaneceram. O ensino profissional continuava destinado aos filhos de operários, enquanto o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país. Apesar da manutenção da estrutura educacional, de forma dicotômica, é nesse momento que surge uma possibilidade de aproximação entre a oferta do secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio, por meio de exames de adaptação. De acordo com Moura (2007), naquele momento, a oferta educativa configurava-se do seguinte modo:

Após a Reforma Capanema, a educação básica e a profissional passaram a se estruturar e relacionar conforme descrito a continuação. Na educação básica desaparecem os cursos de complementação e surge uma nova etapa, os cursos médios de 20 ciclo (atual ensino médio), denominados de cursos colegiais, com duas variantes: científico e clássico, ambos voltados para preparar cidadãos para o ingresso no ensino superior. Assim sendo, a educação brasileira denominada regular, fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica divide-se em duas etapas. O curso primário, com duração de 5 anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos. A vertente profissionalizante parte final do ensino secundário era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior (MOURA, 2007, p. 09).

Outro momento importante do debate educacional brasileiro deu-se durante o processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi promulgada em 1961 (Lei n.º 4.024). Os grupos sociais que participaram do debate foram “os setores populares e, até certo ponto, o próprio Estado versus um grupo heterogêneo composto por grandes parcelas da classe média, do capital

estrangeiro e das antigas oligarquias” (FREITAG, 1979 apud MOURA, 2007, p. 10). Essa polarização, refletiu-se em termos da manutenção da dualidade estrutural no texto final da lei. Segundo Moura (2007), o texto proclamava que os estudantes do colegial como os do ensino profissional poderiam dar continuidade aos estudos no ensino superior. Porém, o aparente fim da dualidade educacional não materializou-se na construção dos respectivos currículos. Os cursos de colegial continuaram privilegiando os conteúdos das ciências, das letras e das artes, que eram exigidos nos processos seletivos para o ensino superior. Enquanto os cursos de educação profissional, com seus conteúdos restritivos às demandas do mundo do trabalho, na prática acabaram excluindo os seus egressos de almejar a continuidade dos estudos para o nível seguinte.

Já durante a ditadura civil-militar, uma outra profunda reforma educacional da educação básica, por meio da Lei n.º 5.692/71, conhecida como a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, tornou obrigatório o ensino profissionalizante para todos os estudantes do 2º grau, o atual Ensino Médio. O governo brasileiro não teve interesse em superar a dualidade estrutural entre a educação básica e a educação profissional, já que seus reais interesses eram outros. Conforme nos explica Moura (2007):

Uma conjugação de fatores produziu essa compulsoriedade. Por um lado, um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular, evidentemente interessado em manter-se dessa forma. Para isso era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior (MOURA, 2007, p. 12).

De acordo com Moura (2007), no processo de implementação da Lei n.º 5.692/71, considerando a falta de investimentos públicos, apoio técnico-pedagógico e interesse político para efetivação de uma proposta progressista, que superasse o problema da dualidade educacional, o que ocorreu foi o acirramento dessa dicotomia. As redes particulares, com forte pressão da classe média, que almejava a continuidade dos estudos para os seus filhos em nível superior, ignorou o cumprimento da lei, enquanto as redes públicas, principalmente as escolas estaduais, dadas as faltas de condições objetivas, materializaram a oferta de um ensino precário para classe trabalhadora. Uma exceção à regra, nesse período, de

acordo com Moura (2007), foram as experiências das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrícolas Federais (EAFs), justamente pois tiveram as condições objetivas para efetivar a proposta educativa proclamada em lei. No início da década de 1990, as experiências das escolas federais eram as exceções, em termos de oferta pública, desse ensino médio profissionalizantes no país.

No processo de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o conseqüente debate educacional em torno da elaboração da nova LDB, mais uma vez tivemos a polarização de grupos sociais, conforme nos explica Moura (2007, p. 14), “entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos” e “os defensores da submissão dos direitos sociais em geral”. Destaque para o debate sobre a politécnica, entendida por Saviani (2007, p. 161) como o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Os seus defensores apresentaram uma proposta de ensino médio que integrasse a educação básica e a educação profissional, numa perspectiva totalizante, que segundo Moura (2007):

[...] Propiciasse aos estudantes a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico (MOURA, 2007, p. 15).

Mais uma vez, em razão dos fortes embates entre interesses distintos de projetos societários, a aprovação da LDB 9.396/96 expressou as contradições históricas da dualidade educacional. Conforme nos explica Moura (2007):

O texto é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio está no Capítulo II que é destinado à educação básica, constituindo-se em sua última etapa. Enquanto isso, a educação profissional está em capítulo distinto (Capítulo III), constituído por três pequenos artigos (MOURA, 2007, p. 15).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), apoiando uma agenda econômica neoliberal, a LDB 9.396/96 assumiu um caráter minimalista e ambíguo. Na tentativa de desvelar essa questão, observa-se na referida lei, que seu Artigo 36º, Seção IV e seus Artigos 39º a 41º, versam sobre a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio e a EPT, (estes artigos sofreram alterações mediante a Lei 11.741/2008). O texto da LDB 9.396/96, na sua versão inicial, conforme analisa Moura (2007), em seu Capítulo III, assume um caráter minimalista, pois os seus artigos 39º a 41º constituem-se por três curtos textos. Uma outra característica do texto é o seu caráter ambíguo, uma vez que não é de fácil clareza o lugar da EPT na estrutura da nova LDB – educação básica e educação superior.

Na ausência de um lugar definido na estrutura educacional, a EPT também não poderia ser designada como uma modalidade, tal como as demais modalidades da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Nos dizeres de Moura (2007, p. 16), a EPT “é considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto. Portanto, devemos compreendê-la, “no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (art. 39).

Esse caráter minimalista e ambíguo da legislação facilitou a implementação da separação entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, por meio do Decreto 2.208/1997, conforme nos explica Moura (2007):

A partir desse instrumento legal o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio. Nesse caso o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica (MOURA, 2007, p. 15).

A partir do Decreto 2.208/1997, o governo FHC conseguiu implementar sua política para educação profissional no país, transferindo recursos públicos para os setores privados da educação, reafirmando uma concepção educativa pragmática por meio das diretrizes curriculares nacionais baseadas em competências.. Enfim, a histórica dualidade educacional entre ensino médio e educação profissional, manifestava-se por meio de novas facetas. Desde então, a pedagogia das

competências tornou-se o paradigma hegemônico na materialização das propostas formativas para EPT no Brasil. Essa pedagogia, segundo Ramos (2010, p. 210) “é a síntese, hoje, das correntes pedagógicas não críticas que se apoiam nas filosofias da existência”, ou seja, compreende diferentes elementos da pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, que são aquelas “que tomam a realidade como um dado natural e estável, em relação à qual o ser humano elabora uma representação que o ajuda a adaptar-se a ela” (RAMOS, 2010, p. 31).

Com o governo Lula, a partir de 2003, uma nova perspectiva para retomada dos vínculos entre a educação básica e profissional ressurgiu, por meio do Decreto nº. 5.154/2004. De lá para cá, no Brasil, os governos Lula e Dilma, num amplo processo de coalizão de forças políticas, formularam políticas públicas no campo da EPT de forma a conciliar interesses contraditórios. Nesse período, a EPT continuou a expressar as suas contradições no plano social mais amplo e no interior das instituições educativas. Com os avanços e retrocessos desses governos, no campo da EPT, deve-se reconhecer que o pólo determinante dessa contradição fortaleceu a formação integral dos trabalhadores, com a prioridade na oferta dos Cursos Técnicos Integrados.

Com o Decreto n.º 5.154/2004 que prevê que uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada (BRASIL, 2004), ao menos em termos de legislação, surgiu uma nova oportunidade para superação da já mencionada dualidade histórica entre a educação básica e profissional no Brasil. Mas, a efetivação da integração curricular necessita das condições objetivas para que as ideias se tornem realidade. Sobre isso, conforme nos ensina Ciavatta (2005, p. 01), “as palavras podem ser ditas, as imagens podem ser mostradas, as coisas acontecem se há vontade política e meios ou recursos, e se elas têm legitimidade perante a opinião pública”. Portanto, cabe aqui tentar desvelar o arcabouço legal da Reforma da Educação Profissional promovida durante os governos Lula e Dilma, analisando as suas contradições com foco no processo de formação do “bloco no poder” entre a classe trabalhadora e “frações de classes sociais” da burguesia brasileira.

Com referência nas informações e análises do Relatório Final intitulado “Mapa da EPT do Brasil”, elaborado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2015), apresenta-se um panorama acerca da política pública da educação

profissional no Brasil contemporâneo, particularmente no período dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com os presidentes Lula e Dilma.

Seguindo as reflexões de Ball e Mainardes (2011), a abordagem metodológica aqui utilizada, faz-se numa perspectiva crítica, destacando a relevância do contexto da política pública, com a necessidade de entender o processo político como algo dialético.

A legislação brasileira da educação profissional a partir de 2004, inicialmente com o Decreto n.º 5.154/2004 e, posteriormente, com a Lei n.º 11.741/2008, que fez as alterações na LDB (Lei n.º 9.394/96), contribuiu para mudanças na política de educação profissional no país. A Educação Profissional no Brasil, particularmente durante o governo FHC, era predominantemente assumida pelo setor privado, com 55,1% da oferta (INEP, 2019). Como demonstra a mesma base de dados em 2014 essa relação se inverteu, de modo que entre 2011 e 2013, a oferta pública esteve em torno de 53%.

A mudança deste quadro, vista a partir da política do governo federal, se deve ao fato de este ter se disposto a reconstruir esta política pública, pelo menos nos seguintes sentidos, conforme CGEE (2015, p. 19):

a) “revogar o decreto n.º 2.208/97, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a LDB Nacional”, mediante a exarcação do decreto n.º 5.154/2004, cujo conteúdo foi incorporado à LDB pela lei n.º Lei n.º 11.741/2008;

b) “expandir a EPT na esfera pública, com recursos públicos”, com a aprovação da Lei n.º 11.195/2005, que alterou o § 5º. Artigo 3º da Lei 8.948/94.

A Lei n.º 11.195/2005, com a troca dos termos somente por preferencialmente, mesmo sendo uma alteração sutil, abriu um novo ciclo da política de educação profissional, pois o entrave à expansão da rede federal com recursos públicos foi retirado. Com essa possibilidade do uso do recurso público para implementação de uma política pública para educação profissional, a oferta pública tornou-se predominante em termos de matrículas totais. Segundo dados estatísticos (INEP, 2019), para oferta total de matrículas do ensino técnico, revela-se 52,09% (pública) e 47,04% (privado). Sobre esses dados das matrículas públicas, distribuídos nas esferas administrativas, têm-se 16,25% (federal), 34,65% (estadual) e 2,06% (municipal). Conforme esses dados, fica demonstrado que os

Estados como responsáveis, prioritariamente, pelo ensino médio, vem assumindo a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas com grande aporte financeiro da União. Exemplo disso, foi a criação do Programa Brasil Profissionalizado, responsável por projetos de colaboração entre os governos federal e estaduais para a expansão e desenvolvimento das redes estaduais de educação profissional. Cabe destacar que esse aporte de recursos financeiros para os Estados, apesar de relevante, não implementa mudanças estruturais que garantirão a continuidade dessa política a médio e longo prazo.

Segundo dados apresentados no relatório “Mapa da EPT do Brasil” (CGEE, 2015, p. 21), a expansão da educação profissional no país ocorreu, até então, na proporção de 29% de vagas para cursos técnicos e 71% para cursos FIC; e que a forma na qual se destacou a presença das redes públicas (integrada ao ensino médio) não é a que mais se expandiu nesse período, poder-se-ia deduzir que a política de educação profissional no país, conforme período de análise dos dados, privilegiou os cursos rápidos e se voltou para o fortalecimento da esfera privada.

Nesse sentido, pode-se dizer que o governo federal escolheu um caminho para o fortalecimento da educação profissional no país que favoreceu a expansão da educação profissional técnica de nível médio de forma concomitante ou subsequente em todas as redes e da formação inicial e continuada.

No Brasil recente, em particular durante os governos Lula e no primeiro governo Dilma, conforme nos revela Pelissari (2015, p. 159) “houve uma ampla coalizão de forças políticas que possui como sustentáculo a burguesia interna brasileira”. Esta opção converge o incentivo à participação do empresariado da educação e a transferências de recursos públicos para o setor privado. Sobre isso, deve-se observar que os interesses do capital, manifestado por entidades representativas do empresariado brasileiro, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), principalmente a partir do primeiro governo da presidente Dilma, influenciou, e continua influenciando, de sobremaneira os rumos da política para Educação Profissional no Brasil.

Para os empresários da indústria, a CNI deve participar ainda mais ativamente do esforço, por meio de importantes iniciativas da sociedade civil voltadas para o desenvolvimento da educação,

contribuindo para a elaboração e implementação de uma agenda permanente, com ações mais imediatas e que acelerem o salto de qualidade da educação, essencial para a indústria e para o País: o projeto Educação para o Mundo do Trabalho (DE OLIVEIRA; ESCOTT, 2015, p. 725).

Na verdade, ao priorizar a formação de curta duração, principalmente por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – Lei nº. 12.513/2011, se dirige prioritariamente a uma população pouco escolarizada, que tem dificuldade de voltar aos bancos escolares, mas que pode melhorar sua inserção ocupacional com cursos de curta duração. Se é fato que tais cursos são importantes para um país que possui um grande contingente da população nessas condições, não é menos verdade que tal opção relega a um segundo plano a formação de qualidade em cursos profissionais de nível médio, especialmente, em sua forma mais adequada à formação de cidadãos, que consiste na forma integrada. Ao fazê-lo, o país opta por um sistema de formação que adequa-se a um modelo de desenvolvimento baseado no trabalho barato, de produção de produtos de baixa qualidade e baixo conteúdo tecnológico.

Diante disso, caberia perguntar: com que projeto de sociedade e de desenvolvimento a política de educação profissional é convergente? Se formos pensar, analisando as ações governamentais, e principalmente os dados estatísticos sobre as ofertas educativas no campo da EPT, no período analisado, podemos arriscar a dizer que a política de Educação Profissional, no Brasil, com as suas contradições, converge com uma proposta conformista aos interesses do capital, mesmo reconhecendo os avanços que as mudanças legais representaram, no que tange aos pressupostos e bases conceituais para uma formação de emancipação da classe trabalhadora. Sobre essa disputa pela definição e propósitos sociais da educação, que ocorre no âmbito macro de formulação das políticas públicas, influenciando a educação em geral e a educação profissional, em particular, conforme nos diz Araújo e Rodrigues (2010, p. 51), identifica-se “campos de disputa em que predominam abordagens de dois tipos: aquelas que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outras que buscam a transformação social”.

Nesse amplo processo de coalizão de forças políticas, os governos Lula e Dilma, formularam políticas públicas no campo da Educação Profissional de forma a

conciliar interesses contraditórios. Analisando as políticas em EPT desses governos, observa-se o fortalecimento de projetos formativos que atendem interesses distintos. Por um lado, criou-se a REFEPT sob bases progressistas, ao menos em termos legais, a partir de uma proposta formativa emancipatória da classe trabalhadora. Por outro lado, presenciamos o fortalecimento do Sistema S, com um projeto educativo atrelado as demandas específicas do mercado de trabalho.

A partir disso, o que se observa é que no âmbito das políticas para a educação profissional tecnológica há um grande incentivo para a ampliação da oferta de cursos com a ampliação da autonomia para implantação de cursos no Sistema S, bem como com a implantação da REFEPT, através dos Institutos Federais (OLIVEIRA; ESCOTT, 2015, p. 733).

Com uma política pública clara para Educação Profissional Tecnológica, a oferta de cursos para área aumentou de maneira muito significativa, tornando-se majoritária em relação a oferta privada. Analisando essas novas ofertas de vagas, verifica-se que a opção feita pelo país quanto aos rumos da política para EPT, foi para uma formação mais aligeirada, baseado no trabalho pouco qualificado, não se sustenta no médio e longo prazo. Se essa for a opção, continuaremos reféns de políticas compensatórias. Se pretendemos contribuir para construção de uma sociedade justa e integradora, precisamos fomentar políticas de educação para o aumento da escolaridade da população brasileira, assim como uma política de formação profissional técnica de nível médio que expanda a oferta de cursos na forma integrada, entre a educação básica e profissional, na perspectiva de uma formação que contemple as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Isso não significa abandonar a oferta de cursos de qualificação, tampouco de cursos técnicos de nível médio, nas formas subsequente e concomitante, mas compreender os limites que essa opção representa em termos do modelo de desenvolvimento.

Com a lei n.º 12.513/2011 (PRONATEC), articulam-se todos os programas, projetos e ações que estavam sendo realizados até aquele momento na área da educação profissional. O objetivo principal seria expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de EPT para a população brasileira, porém, acabou transferindo recursos públicos para iniciativa privada, particularmente para o Sistema

S. Conforme dados sobre o PRONATEC (INEP, 2019), as matrículas ocorrem na proporção de 29% de vagas para cursos técnicos e 71% para cursos FIC. Dessa forma, constata-se que o PRONATEC priorizou a expansão da formação inicial e continuada de trabalhadores e não da formação técnica de nível médio. A partir do início do segundo governo da presidenta Dilma, o PRONATEC desestruturou-se enquanto uma política pública.

Analisando a implementação dessa política pública para educação profissional, a partir do Decreto 5154/2004, até o declínio do PRONATEC, em 2014, pode-se avaliar que o PRONATEC significou um ponto de inflexão dessa política pública, uma vez que fez a opção para o fortalecimento da educação profissional no país priorizando a educação profissional técnica de nível médio de forma concomitante ou subsequente em todas as redes e da formação inicial e continuada. Esta opção converge com outra, a saber: o incentivo à participação do empresariado da educação e a transferências de recursos públicos para o setor privado. Diante disso, cabe nos indagar sobre o projeto de sociedade e de desenvolvimento econômico a política de educação profissional foi convergente.

É justo reconhecer os importantes avanços, ocorridos durante os governos de Lula e Dilma, em termos do fortalecimento da educação profissional como política pública, com a interiorização dessa oferta nos rincões desse País, garantindo investimento público para essa expansão. Porém, as contradições internas estabelecidas dentro de uma estrutura de bloco de poder com forças sociais antagônicas, da classe trabalhadora e da burguesia brasileira, corroboraram para o processo de impeachment da presidenta Dilma, acarretando uma crise social e política sem precedentes no País.

Nesse momento de fortes turbulências políticas e econômicas, no Brasil, particularmente no período de 2015 a 2019, com o advento do golpe parlamentar, jurídico e midiático, que acarretou profundas mudanças estruturais no âmbito do Estado brasileiro, observa-se que a política pública para EPT, assim como as demais políticas sociais do governo, envolvendo as diferentes esferas públicas, vem sofrendo significativos cortes orçamentários que sinalizam para um velho modelo travestido de novo, ainda que tenta-se desvelar suas particularidades.

É nesse contexto de instabilidade, social e política, que o governo ilegítimo

de Michel Temer, de forma autoritária, publica a Lei n.º 13.415/2017, que impõe aos filhos da classe trabalhadora a redução do direito de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Apesar das incertezas que ainda pairam sobre as consequências da referida lei, a Reforma do Ensino Médio, observa-se que a política pública educacional para EPT sofre nova inflexão, agora flertando com o modelo privatista que vivenciamos na década de 1990, do século XX, e com foco numa formação fragmentada, uma vez que os diferentes itinerários formativos preconizados pela referida lei - linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas aplicadas, formação técnica e profissional -, considerando as restrições orçamentárias agravadas com a Emenda Constitucional n.º 95/2016, não possibilitarão a garantia da oferta desses diversos percursos formativos. Nesse sentido, principalmente os estudantes das redes públicas não terão mais o direito de escolha por uma formação ampliada, ficando fadados a uma oferta possível.

Nos dizeres de Ramos (2017, p. 37), ao tratar sobre a Lei n.º 13.415/2017, “a contrarreforma atual é a expressão da hegemonia do pensamento burguês, conservador e retrógrado, o qual se revelou em seu método e em seu conteúdo”. Ainda segundo a autora, o método utilizado iniciou-se com uma Medida Provisória n.º 746/2016, estratégia típica de um governo ilegítimo que não pode aguardar o processo de tramitação ou/e de construção política. Além disso, o uso da propaganda política, direcionada aos jovens estudantes, foi utilizado como estratégia para construção de um consenso, sempre mostrando “meias verdades”.

Em relação ao conteúdo da reforma, constata-se a retomada de dispositivos de afirmação da dualidade educacional, entre a formação básica e a formação profissional, assim como de fragmentação do processo formativo. Os chamados itinerários formativos, anunciados com a justificativa da “flexibilização curricular”, trata-se na verdade de um mecanismo de formação restritiva aos jovens trabalhadores, considerando o fato que a maioria das redes públicas estaduais, que ofertam obrigatoriamente o ensino médio, não terá o repasse de investimento público suficiente para conseguir viabilizar todos os itinerários previstos, e assim, possibilitar que estudantes possa realizar uma verdadeira escolha. Sobre a formação base, comum a todos os estudantes, por meio da chamada Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), que até então era ofertada nos três anos do Ensino Médio, passa agora a ser dada em uma carga horária não superior a 1.800 horas, restringindo dessa forma o pleno acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. A obrigatoriedade de oferta somente do ensino da Matemática, Português e Inglês também corrobora para essa restrição de acesso ao conhecimento.

Portanto, a opção do governo Michel Temer por uma política econômica neoliberal, priorizando cortes nos investimentos públicos sociais, em particular na área da educação, justifica a imposição de uma reforma do Ensino Médio, feita às pressas, sem a efetiva participação dos sujeitos que atuam diretamente com a oferta do Ensino Médio, com um conteúdo que precariza a oferta desse serviço público a ampla maioria dos jovens brasileiros, trabalhadores ou filhos de trabalhadores. Enfim, a Lei n.º 13.415/2017, conforme nos explica Ramos (2017, p. 37), atua “em sentido, diametralmente, oposto à proposta do EMI”, e portanto, representa uma ameaça às experiências da Rede Federal, assim como das redes estaduais, ocorridas na última década.

Se já não bastasse o retrocesso educacional que representa a reforma do Ensino Médio, também observa-se um fortalecimento, por meio da tramitação do Projeto de Lei nº 867/2015, do movimento político-ideológico intitulado Escola Sem Partido, que atinge seriamente a liberdade de cátedra dos nossos educadores em sala de aula. Sobre o propósito desse movimento explica Frigotto (2017):

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

E agora, essas mudanças aprofundam-se com a eleição de um governo reacionário, ultraliberal e conservador.

A conjuntura atual é desfavorável para os projetos de caráter progressista, como é o caso do projeto educativo do EMI. Mas como diria Antônio Gramsci (1982):

É necessário criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e que não se exaltem em face de qualquer tolice. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade. (GRAMSCI, 1982, p.222-223).

Por fim, analisando a história da educação brasileira, observa-se a manutenção da dualidade estrutural, entre a educação básica e a educação profissional. Mesmo com os ganhos ocorridos nas últimas décadas, em termos da democratização do acesso à educação pública, ainda temos graves problemas em termos qualitativos. Apesar dos importantes avanços e retrocessos sobre uma reivindicação histórica da classe trabalhadora, a defesa de um projeto educativo de formação integrada não foi suficiente para essa travessia. Ainda há muito o que fazer para construção de um projeto educacional emancipatório, para além do capital.

1.3 A construção de projetos educativos contra-hegemônicos no Brasil: as correlações entre o conceito de escola unitária, pedagogia histórico-crítica e a concepção do currículo integrado

Na construção de outras possibilidades de projetos educativos, na perspectiva contra-hegemônica de transformação social, Ramos (2008) argumenta sobre a proposta de 'currículo integrado' para uma formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores que busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana, considerando as dimensões do trabalho, na forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens, no sentido ontológico do trabalho, da ciência, no seu sentido de conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, e da cultura como as diferentes formas de criação da sociedade. Na tentativa de situar a origem do debate sobre a construção de um currículo integrado, na perspectiva dos interesses reais da classe trabalhadora, faz-se necessário retomar o conceito de escola unitária.

De acordo com Gramsci (1982, p. 118), no contexto da civilização moderna observa-se uma separação fundamental da escola clássica e da escola profissional, sendo a primeira destinada “às classes dominantes e aos intelectuais” e a segunda destinada “às classes instrumentais”. Numa análise materialista histórica desse fenômeno da dualidade estrutural, pode-se dizer que essa diferenciação trata-se de uma faceta do processo de divisão social do trabalho, que no decorrer da história da humanidade distanciou dois processos fundamentais para própria constituição do ser humano, a educação e o trabalho, ambos identitários em sociedades primitivas. Esses diferentes tipos de escolas também marcam fortemente a história da educação pública no Brasil, sendo uma escola destinada para elite e a outra para classe trabalhadora.

Em contrapartida, essa dualidade estrutural foi e continua sendo marcada por iniciativas sociais dos trabalhadores para construção de uma proposta formativa de uma escola única para todos(as), compromissada com uma formação totalizante do ser humano, em defesa de um projeto educativo de formação integrada, que de acordo com Ciavatta (2005, p. 02) visa “tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

Essa ideia de uma escola que supere a dualidade estrutural da educação, de uma escola única para todas, remete-nos ao início do século XX, num contexto de efervescência política na Itália, quando o pensador Gramsci, na sua obra intitulada “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” escreve sobre o conceito de escola unitária. O conceito de escola unitária assume um papel inspirador de transformação de novas relações entre educação e trabalho, que extrapola o contexto escolar. Para Gramsci (1982, p. 125) “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”. Sobre o conceito da escola unitária, Gramsci (1982) diz:

[...] Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1982,p. 118).

A escola unitária, nas reflexões de Gramsci, seria destinada primeiramente à instrução da leitura, escrita, operações matemáticas básicas, geografia e história, assim como parte relativa aos direitos e deveres. Nessa primeira etapa também ensinaria as primeiras noções do Estado e da sociedade, assim como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo. Numa fase final dos estudos, os jovens aprenderiam métodos criativos na ciência (escola criadora). Essa trajetória escolar oportunizaria ao jovem, ao término de no máximo 10 anos de estudos, um certo grau de maturidade e capacidade para decidir sobre a continuidade dos seus estudos, seja indo para uma escola especializada, ou inserindo-se diretamente numa atividade social (trabalho). Considerando a infraestrutura necessária para materialização da escola unitária (1982, p. 121-122), em termos arquitetônicos “como dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc.”, assim como de pessoal, “já que o corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor” - Gramsci anunciava que o financiamento da escola deveria ser público. Também considerando o perfil dos estudantes, com maior vulnerabilidade social, a quem destina-se a escola unitária, deveria ser criado concomitantemente à escola unitária (1982, p. 123) “uma rede de auxílios à infância e outras instituições”, assim como a criação de igualdade de condições para os estudantes, internas à escola unitária, de forma ajudá-los na superação de suas dificuldades (1982, p. 123) - “o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc”.

No Brasil, principalmente a partir da década de 1980, as reflexões de Gramsci, a partir do conceito de escola unitária, inspiraram o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca a transformação social, assim como de diversas outras iniciativas educacionais, ligadas à Educação Popular, experienciadas pelos movimentos sociais, por meio dos sindicatos e outras entidades. Essas experiências educativas mais recentes, agregadas a outros importantes projetos educativos progressistas, ocorridos no Brasil, durante o século XX, com vistas à construção de um projeto educativo na perspectiva dos anseios da classe trabalhadora, apesar de marcadas por suas contradições, serviram como uma importante referência para construção da proposta de Currículo Integrado,

anunciadas pelos decretos n.º 5.154/2004 e n.º 5840/2006, respectivamente por meio do Ensino Técnico de Nível Médio, na sua forma Integrada, e pelo Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Os decretos n.º 5.154/2004 e n.º 5840/2006, apesar das suas contradições, buscam consolidar a base unitária anunciada por Gramsci, na perspectiva de uma travessia para uma educação politécnica. De acordo com Ramos (2008, p. 02), a politecnia é entendida como uma educação que “possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. Nesse sentido, a retomada dos pressupostos e bases conceituais da escola unitária, mesmo não podendo ser confundida com a educação politécnica, representa uma nova possibilidade de construção de currículo integrado.

Sobre esses pressupostos filosóficos que fundamentam a integração curricular nessa perspectiva da politecnia, de acordo Ramos (2008) temos: 1º) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio; 2º) A realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações.

Quanto aos sentidos da integração para o projeto educativo do EMI, Ramos (2008) explica: a) O primeiro sentido da integração é o da formação omnilateral. O conceito de trabalho como “a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”. A integração do trabalho, da ciência e da cultura, como dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, na perspectiva da formação omnilateral dos sujeitos. b) O segundo sentido da integração é o da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. O reconhecimento que, de forma singular para as classes trabalhadoras, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização dos jovens como uma necessidade. O entendimento que o ensino médio integrado ao ensino técnico seja construído sob uma base unitária de formação geral, sendo essa uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO, 2005). c) O terceiro sentido da integração é o da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Considerando que todo fenômeno/prática social possui

as dimensões físico-ambiental, econômica-produtiva, técnico-organizacional, sócio-histórica-cultural. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade (RAMOS, 2008).

O currículo integrado, com centralidade nos interesses dos trabalhadores, como já dissemos, contraria os interesses do capital, que diante das transformações do sistema produtivo privilegia propostas curriculares com ideias adaptativas às suas novas exigências.

Ao sugerir o desvelar da natureza reguladora do currículo, Sacristán (2010, p. 23) argumenta sobre “os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento”. E continua o autor, “também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto” (SACRISTÁN, 2010, p. 23). Nesse sentido, ao tratarmos sobre as questões curriculares, torna-se fundamental refletir sobre as finalidades do projeto educativo que assumiremos.

1.4 As políticas públicas educacionais para EPT no contexto local, da década de 1990 até os dias atuais: disputas pela concepção educacional no IFSC

Para uma melhor compreensão acerca das mudanças de legislação e transformações quanto o perfil institucional do Instituto Federal de Santa Catarina, faz-se necessário uma breve retrospectiva histórica dessa instituição, no contexto das políticas públicas educacionais para EPT, no Brasil, desde a sua origem na Rede Federal, em 1909, com a Escola de Aprendizes de Artífices. É importante também atentar-se para o vínculo dessas mudanças com o projeto de desenvolvimento nacional. Para essa finalidade, utiliza-se como referência a dissertação de mestrado, escrita por Coelho (2012), intitulada “A desvinculação dos ensinos médio e técnico na escola técnica federal de Santa Catarina – unidade Florianópolis – a partir do decreto n.º 2208/97 (1997-2004)”, realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de pesquisa de História e Historiografia

Com o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha criou a Rede Federal, uma rede de escolas, vinculadas ao Ministério da

Agricultura, Indústria e Comércio e mantidas pelo governo federal. Essas instituições escolares, chamadas de Escolas de Aprendizes e Artífices, existiram de 1909 à 1937, sendo destinadas à oferta de ensino profissional gratuito e de nível primário, considerado suficiente aos alunos egressos, tendo em vista suas condições socioeconômicas e culturais. Em Santa Catarina, na capital Florianópolis, o governo federal instalou uma dessas unidades. Os estudantes dessas escolas tinha entre 10 e 13 anos, dando-se preferência para os desfavorecidos da fortuna. Nesse momento, o Brasil passava por fortes mudanças estruturais, com o início de um processo de urbanização, em razão do advento da República.

A implantação da rede se deu em meio a um contexto de desenvolvimento industrial, pois grande parte dos produtos industrializados consumidos no Brasil tinha que ser importada, o que provocou o surgimento de novas indústrias nacionais, as quais já requisitavam mão de obra mais qualificada (COELHO, 2012, p. 54).

Nesse contexto, a criação dessas instituições justifica-se menos por razões econômicas, e mais como estratégia de controle ideológico, diante da crescente desigualdade social e conseqüente aumento da violência.

Um aspecto que merece destaque quanto à criação da Rede de Escolas de Aprendizes Artífices refere-se ao seu fundo assistencialista e de controle social, uma tentativa ideológica de enfraquecer os preocupantes conflitos sociais, muitos deles transformados em movimentos grevistas, liderados por imigrantes estrangeiros, que constituíam numerosa parcela do operariado nacional (COELHO, 2012, p. 54).

Com o passar dos anos, a indústria brasileira se complexificou e passou a exigir um profissional mais especializado. É nesse contexto que a Rede Federal foi se remodelando, com as Escolas de Aprendizes Artífices transformando-se em Liceus Industriais, a partir da publicação da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Em Santa Catarina, temos a mudança de nomenclatura para Liceu Industrial de Santa Catarina.

Pouco tempo depois, em 1942, por meio do Decreto n.º 4.127, os Liceus Industriais que compunham a Rede Federal foram transformados em Escolas Industriais e Escolas Técnicas. Nesse período, na área da educação, o referido decreto fez parte de uma importante reforma educacional, a Reforma Capanema,

que tornou equivalente, ao menos em termos de possibilidade, o ensino profissionalizante ao nível secundário. Em Santa Catarina, temos a mudança de nomenclatura da unidade para Escola Industrial de Florianópolis. A equivalência entre os cursos da vertente profissionalizante do ensino secundário e o colegial não era plena, ou seja, o egresso dos cursos técnicos tinha que realizar exames e provas de conhecimento visando à equiparação. É só a partir da primeira LDB (1961) que a equivalência torna-se plena (MOURA, 2007).

Em um contexto econômico desenvolvimentista, na década de 1950, com o governo brasileiro investindo fortemente no crescimento da indústria nacional, e havendo uma estreita relação das Escolas Industriais e Técnicas às demandas dos setores industriais, uma nova importante mudança ocorre em termos do perfil institucional, sendo autarquizadas em 1959, sob a denominação de ETFs, adquirindo independência didático-pedagógica, bem como de gestão. Em Santa Catarina, temos a mudança de nomenclatura para Escola Técnica Federal de Santa Catarina.

Com mais autonomia didático-pedagógica, mesmo diante de uma reforma educacional estruturante, como foi o caso da Lei n.º 5.692/71, tornando o ensino profissionalizante compulsório, e que teve consequências desiguais ao ser implementada nas diferentes realidades das redes, as ETFs continuaram sendo referência de excelência de ensino. Com o passar do tempo, inicialmente com as Escolas Técnicas do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, houve um movimento institucional para expandir os tipos de ofertas, incluindo os cursos superiores. A partir desse movimento de cefetização, a instituição finalmente foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC) em 27 de março de 2002 composto pelas unidades de ensino de Florianópolis, São José e Jaraguá do Sul. No final do ano de 2008, o governo federal lançou a Lei n.º 11.892/2008, criando a RFEPCT, e como parte dela os Institutos Federais de Educação. Essas transformações mais recentes, primeiramente para CEFET e depois para Instituto Federal de Santa Catarina.

A seguir busca-se aprofundar as reflexões sobre a Reforma de Educação Profissional, no Brasil, ocorrida na década de 1990, analisando os seus impactos no contexto particular da Escola Técnica Federal de Santa Catarina/Unidade Florianópolis. Ainda com referência no trabalho de Coelho (2012), destaca-se o registro do fato que o governo brasileiro “impôs” a referida reforma à comunidade

acadêmica, condicionando a sua aceitação a mecanismos de transferência de recursos para manutenção da instituição, assim como utilizando de pressão, junto à Direção local, para poder acatar a solicitação da mudança institucional para CEFET.

A análise das consequências da Reforma de Educação Profissional na identidade institucional, assim como a compreensão sobre a arquitetura jurídica necessária para sua implementação, não pode prescindir da retomada de aspectos importantes sobre a sua gênese, ou seja, da explicitação do contexto político, social e econômico que está envolto. Conforme já explicado, no final do século XX, em termos globais, mudanças significativas estavam em curso, principalmente, em razão de mais uma das crises cíclicas do capitalismo, tendo em vista a redução da sua lucratividade. Adaptando-se a essa nova conjuntura, o capital se reorganizava na forma de acumulação do capital financeiro, disseminando uma agenda econômica aos países dependentes, de forma impositiva extremamente restritiva quanto aos gastos públicos.

As mudanças vivenciadas em nível mundial no final do século XX e início do século XXI tiveram sua gênese na crise do capitalismo, tendo em vista a redução da sua lucratividade. Instaurou-se uma nova forma de acumulação do capital, particularmente o capital financeiro, impulsionando a competição, especialmente entre poderosos grupos e corporações econômicas transnacionais, centralizando poder e riqueza, o mesmo no campo da ciência e da tecnologia. Nessa crise do capital, colocada como situação sem volta, produziu-se, hegemonicamente, a ideia de solução única, positiva, na qual os países deveriam se inserir, e que geralmente culminavam num rol de reformas estruturais em termos de Estado, bem como em relações entre o trabalho e o capital (COELHO, 2012, p. 73).

No Brasil, na primeira metade da década de 1990, com a eleição de um governo sintonizado com as ideias neoliberais, as condições dadas por essa nova ordem mundial do capitalismo foram acatadas. Nesse contexto, realizou-se uma série de reformas estruturais em termos de Estado, dentre elas, a Reforma Educacional Profissional.

Apoiado em articulado arcabouço legal, o governo federal construiu um campo favorável à implantação das reformas educacionais, consideradas necessárias ao ajustamento do Brasil às demandas do mercado mundial globalizado, particularmente a reforma da educação profissional (COELHO, 2012, p. 75).

Como já dissemos, em seção anterior, existe um vínculo estreito entre o projeto societário defendido pelo governo e a sua concepção na formulação das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a Reforma Educacional Profissional, no Brasil, ocorrida na década de 1990, foi concebida como uma política pública de governo, estreitamente vinculada aos interesses do mercado.

As políticas educacionais adotadas no governo FHC, com a participação decisiva do ministro da educação, Paulo Renato de Souza, visaram, portanto, a construir condições operacionais e efetivas para, através de uma reforma estrutural na educação profissional, promover a formação de trabalhadores modelados para o mercado, o que se daria por meio de parcerias com o setor privado, mediante a falácia da modernização e desenvolvimento econômico do País, sob os auspícios das agências financiadoras multilaterais, as quais impunham, como contrapartida, diversas condições a serem seguidas (COELHO, 2012, p. 79).

Sobre o arcabouço legal para sua implementação, primeiramente, deve-se considerar todo o processo de elaboração da nova LDB, que durante dez anos tramitou no Congresso Nacional, sendo alvo de muitas controvérsias. Em meio a uma série de desvios da sua tramitação, resultou o substitutivo do senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), que com o discurso conciliatório entre a proposta dos educadores, que convergia com as reivindicações históricas dos trabalhadores, e a proposta defendida pelo governo, que esperava um texto reduzido de LDB. O resultado foi um texto “minimalista” (Saviani, 2006) da LDB (Lei n.º 9394/96), conforme já explicado, que acabou abrindo caminho para posteriores regulamentações do governo, por meio de uma série de dispositivos legais, que atenderam os seus interesses de privatização da educação pública.

O substitutivo do senador Darcy Ribeiro foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, com a Lei n.º 9.394/96, sendo propalada pelo governo e pelo autor como uma legislação apropriada às novas exigências do século XXI. Caracterizada por sua flexibilização e minimalismo, considerados positivos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), diferentemente do projeto construído de forma coletiva pela sociedade brasileira, o qual apresentava um caráter mais abrangente, a LDB pode ser considerada, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 10) como “[...] uma espécie de expost cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de

qualquer forma, por meio de diferentes recursos legais complementares e pontuais, como decretos, resoluções, pareceres, dentre outras medidas específicas para sua implementação (COELHO, 2012, p. 78).

A primeira tentativa do governo, antes mesmo da aprovação da LDB, foi o envio para o Congresso Nacional do PL n.º 1.603/96, que na prática queria regulamentar aquilo que ainda não havia sido aprovado, ou seja, os artigos que tratavam da EPT no texto da LDB, aprovados posteriormente como artigos 39 a 42 da LDB, compondo o capítulo III do documento. A estratégia do governo foi fortemente combatida pela oposição, e acabou tendo um certo desgaste junto a opinião pública. O governo então retirou a sua proposta de tramitação, e após a aprovação do texto minimalista da LDB, para a operacionalização da reforma, publicou o Decreto n.º 1.208, em 17 de abril de 1997, que, desvinculou a formação geral da formação profissionalizante/específica. A partir daí, decretou-se a extinção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e uma nova perspectiva de educação é anunciada. A reforma da educação profissional na década de 1990, consubstanciada pelo Decreto 2.2008/1997, conforme nos explica Coan (2011), “preconizava a educação para o empreendedorismo”. E sobre isso, no contexto do IFSC, à época Escola Técnica Federal de Santa Catarina, houve uma certa resistência, conforme nos aponta Coan (2011):

Havia o consentimento das direções da instituição e, em alguns casos, até apoio para a realização do trabalho; mas também é verdade que sempre existiu e existe um grupo de profissionais que criticaram e criticam essa relação direta da instituição com os interesses imediatos do mercado (COAN, 2011, p. 407).

E a criação de novos dispositivos legais para implantação da Reforma não cessaram. Em seguida, por meio da Portaria n.º 646/97, o governo autorizava a oferta para o desenvolvimento do ensino médio (propedêutico), já a partir de 1998, um máximo 50% do quantitativo do número de vagas disponibilizadas aos cursos técnicos no ano anterior. Na prática, essa medida reforçou a fragmentação entre educação geral e técnica, além de provocar uma ampla diminuição de vagas na REFEP, considerando que a oferta dos cursos técnicos integrados eram prioritárias nessas instituições.

Como algumas instituições, considerando a sua autonomia didático-

pedagógica e de gestão, adquiridas em 1959, na condição de autarquias federais, resistiram de imediato ao cumprimento desses dispositivos legais, o governo utilizou de um mecanismo de pressão financeira. Por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), condicionando a aceitação da reforma, em particular a extinção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ameaçando os gestores locais a não repassar verbas para a manutenção das escolas.

Antes da reforma, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina já estava pleiteando junto ao governo federal, a exemplo de outras ETFs, a sua transformação em CEFET. Porém, diante da resistência inicial da instituição em atender a alguns preceitos da reforma, o processo de cefetização alastrou-se por muitos anos.

[...] Uma vez que a instituição se posicionava de maneira a resistir à implantação da reforma da educação profissional, por não concordar com alguns dos preceitos impostos por ela, particularmente o da desvinculação dos cursos técnicos e do ensino médio. Sobre outros pontos a serem implementados no conjunto da referida reforma, a instituição já sinalizava que atenderia, inclusive por algumas posições já terem sido definidas a partir da elaboração do PPP, baseado em premissas constitucionais relativas à educação, tendo em vista o processo de cefetização (COELHO, 2012, p. 65).

A medida que o governo conseguia avançar na implementação da sua reforma, o caráter ideológico das medidas, atreladas aos interesses do capital, ficavam cada vez mais evidentes. Como exemplo disso, no início de outubro de 1999, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico através do Parecer CNE/CEB n.º 16/99 e a Resolução CNE/CEB n.º 04/99. Com a aprovação dessas diretrizes, a EPT, nas mais diversas instituições do País, foram fortemente impactadas pela concepção de educação da pedagogia das competências.

A reforma educacional da década de 1990 introduziu conceitos como empregabilidade, competências e flexibilização em documentos norteadores curriculares, e conseqüentemente, nos PPCs do IFSC e câmpus Florianópolis. Esses termos permanecem hegemônicos, no IFSC, conforme mostram os resultados do trabalho de pesquisa (AGNE et al, 2015) afirmando que “os PPCs deixam claro em suas linhas que o ensino visa prioritariamente às competências e habilidades necessárias ao emprego, e não a uma formação crítica e cidadã”. A mesma

constatação ocorreu no levantamento feito a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de 2015 a 2018, conforme apresentado na introdução da presente dissertação.

1.5 As disputas e contradições na construção do PPI do IFSC

Com o advento da reforma da educação profissional, na década de 1990, imposta pelo Decreto n.º 2208/97, as novas diretrizes curriculares para orientação das propostas formativas, baseada na pedagogia das competências, não foram objeto de um amplo debate político-pedagógico institucional. Nesse sentido, adquiriu diferentes sentidos no contexto local do IFSC. Conforme nos apresenta Coelho (2012):

Como a condução na construção dos Planos de Curso foi liberada para que cada grupo a realizasse à sua maneira, sem maiores orientações comuns além das diretrizes do MEC, no momento de pôr em prática os novos cursos verificou-se uma verdadeira miscelânea de registros do processo avaliativo (COELHO, 2012, p. 116).

De lá para cá, ainda sobre a ausência do debate político-pedagógico institucional acerca das questões curriculares, podemos constatar que no contexto local do IFSC, câmpus Florianópolis, conforme análise feita por Guedes (2016) sobre os PPCs Técnicos Subsequentes, no período de 2013 e 2014, esse tipo de debate tem avançado a passos mais lentos do que o debate didático-pedagógico para qualificação da formação dos alunos.

Apesar disso, mais recentemente, e por razões legais, o IFSC obrigou-se a realizar um processo institucional para construção do seu projeto educativo, sendo oportunizado nesse momento o debate sobre a concepção educativa.

O projeto pedagógico de uma instituição educativa, parafraseando o educador Paulo Freire, deve ser compreendido como a materialização de um sonho pelo qual a comunidade acadêmica se pôs a caminhar. Nos dizeres de Veiga (1998, p. 09), o projeto pedagógico “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola” e a “clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo”. Nesse sentido, todo projeto pedagógico deve ser analisado de forma mais ampla, nas suas

contradições, considerando as influências de fatores e tensões, tanto internos quanto externos. Conforme argumenta Veiga (2001):

Nesse ato de trilhar em direção à qualidade do processo educativo, destacamos, de um lado, a importância de refletir sobre as relações mais amplas da escola com as políticas públicas alicerçadas na visão estratégica; de outro, buscamos compreender os pressupostos que devem embasar a construção do projeto político-pedagógico da instituição educativa na visão emancipadora (VEIGA, 2001, p. 46).

A elaboração do projeto pedagógico do IFSC, em 2013, sofreu influência externa dos documentos oficiais das políticas públicas em educação. O PPI do IFSC, não foi construído por espontâneo desejo dos gestores da instituição, tampouco apenas como reivindicação intencional da sua comunidade acadêmica, mas por razão de uma exigência legal. Sobre isso, a nova LDB, Lei n.º 9.394/96, prevê no seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. No caso das instituições com oferta educativa para cursos superiores, como o IFSC, há uma exigência do Decreto 5.773/2006, que prevê a elaboração do PDI, sendo o PPI do IFSC (2013, p. 8) um dos seus documentos integrantes que “manifesta o ideal de educação, que registra o processo de construção da identidade institucional e que dá suporte para a avaliação das ações educativas programadas pela instituição”. Também vale destacar que a elaboração do PPI, no IFSC, deva ser analisada em razão da necessidade de consolidação da identidade institucional, dada a rápida expansão ocorrida após a criação dos Institutos Federais.

Sobre a metodologia adotada para elaboração do documento, o início dos trabalhos deu-se no mês de maio de 2013, por meio do Seminário do PPI, quando os participantes do evento, indicados pelos diversos câmpus, elaboraram uma versão comentada do PPI vigente, assim como deliberaram pela criação de comissões temáticas, que ficaram responsáveis pela organização das contribuições dos grupos e redação de uma minuta do PPI. A partir da minuta, nos diversos câmpus, as comissões locais realizaram discussões para formulação de propostas que compuseram o documento base para assembleia do PPI, apreciado por toda a comunidade acadêmica no mês de setembro daquele ano. No processo de

elaboração do PPI do IFSC, sob a orientação da comissão central, todas as proposições ao texto deveriam estar em consonância com os documentos de referência da política pública educacional.

Considerando o caráter estratégico do PDI, conforme Decreto 5.773/2006, assim como o fato do processo ter sido coordenado pela Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, cujos servidores possuem experiência e formação na área da administração, criou-se a expectativa inicial do documento ser construído, imbuído de sua dimensão predominantemente técnica, em detrimento da sua dimensão político-pedagógica expressa pelo PPI. Segundo Veiga (2001, p. 47), o projeto político-pedagógico do ponto de vista estratégico empresarial é concebido como “[...] um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias[...]”.

Porém, a partir do fato do autor desse trabalho ter sido sujeito do processo, como membro da comissão temática para elaboração da minuta do PPI, pode-se constatar um contraponto a essa visão estratégico empresarial do PDI, de forma a atuar como fator de tensão interna. No âmbito da Comissão Central, alguns sujeitos atuaram na perspectiva do projeto político-pedagógico (PPI) ser construído sob o ponto de vista emancipador, com a proposição de uma metodologia participativa para elaboração do documento, por meio de instrumentos democráticos como as assembleias locais e a assembleia geral.

Um outro fator relevante a ser analisado nesse processo é a questão da autonomia institucional, conforme explica Veiga (2008) :

Para ser autônoma, a escola não pode depender somente dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola (VEIGA, 1998, p. 15).

Dada a autonomia pedagógica institucional, no processo de elaboração do PPI do IFSC, possibilitou-se à comunidade acadêmica a livre formulação de proposições. Em diversos espaços e tempos, por meio de uma metodologia participativa, oportunizou-se a reflexão e formulação de propostas sobre diferentes projetos societários e correntes pedagógicas. Na assembleia do PPI do IFSC,

conforme registro de ata sobre as discussões e deliberações de propostas, observou-se uma disputa entre a concepção de educação progressista, da minuta do documento, e a concepção de educação histórico-crítica, do documento base (IFSC, 2013). Considerando as argumentações dos defensores de cada proposta, destaca-se que a primeira, progressista, foi defendida por sua conotação mais abrangente em relação a segunda proposta, sem necessariamente negá-la. Sobre a segunda, não houve uma defesa clara em termos dos seus pressupostos teóricos, mas pode-se situá-la como uma corrente pedagógica no Brasil, de caráter crítico, tendo como pressuposto filosófico o materialismo histórico dialético e que almeja mudanças estruturais na sociedade na perspectiva dos trabalhadores. A segunda concepção teve maior votação, por amostragem, com a inclusão a essa proposta de um parágrafo abordando a educação como um fenômeno social. Ambas as propostas tratadas pela assembleia, que foram encaminhadas para elaboração do documento base da assembleia geral, não explicitaram os seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Pensa-se que o PPI do IFSC, por meio da sua concepção educativa, deva explicitar os seus fundamentos, de forma a garantir o mesmo referencial conceitual para elaboração das propostas formativas. Os trechos a seguir mostram a presença da pedagogia histórico-crítica no PPI do IFSC:

A proposta de EPT do IFSC sustenta-se em uma concepção de educação integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva (SILVEIRA, 2007). Entende-se que o trabalho como princípio educativo geral “se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p.13), sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho. Nessa concepção, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser garantida (IFSC, 2014, p. 2.5).

Ao levar em conta a realidade do aluno, é preciso favorecer a transformação para outra realidade, que represente igualdade de condições de acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades do ser humano. Essas necessidades servem como referência para a compreensão da ciência, da tecnologia

e da educação como atividades que precisam ser elaboradas em favor do desenvolvimento humano (IFSC, 2014, p. 2.11).

Sobre a concepção de educação que referencia o trabalho pedagógico no IFSC, a “pedagogia histórico-crítica, democrática e emancipadora”, a seguir faz-se uma retomada histórica do seu contexto educacional, assim como aspectos que explicitam as bases epistemológica, metodológica e psicológica (IFSC, 2013).

Na história sobre as correntes pedagógicas no Brasil, a pedagogia histórico-crítica situa-se, a partir de 1979, em contraposição às teorias educacionais fundamentadas na filosofia pragmática, assim como de superação àquelas teorias que compreendem a escola como aparelho reprodutor das desigualdades mais amplas da sociedade.

A pedagogia histórico-crítica surge como corrente educacional em 1979, quando o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Naquele momento, se procurava superar tanto as teorias crítico-reprodutivistas, presentes no pensamento de Althusser, Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet (teoria da escola como violência simbólica, como aparelho ideológico de Estado, e teoria da escola dualista), quanto as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista). Saviani traduz com a expressão “pedagogia histórico-crítica” o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo (RAMOS, 2010, p. 225-226)

Na busca da superação do conformismo e pessimismo educacional, que impactava os educadores brasileiros naquele momento histórico, a pedagogia histórico-crítica surge reconhecendo os seus limites de intervenção na estrutura social, portanto, negando a ideia de panaceia das desigualdades sociais. A partir da relação entre educação e sociedade, na compreensão sobre o processo histórico das transformações ocorridas na sociedade, essa corrente educacional assume seu caráter crítico de atuar na perspectiva da realização das mudanças sociais, com foco nos interesses concretos dos alunos. De acordo com Ramos (2010, p. 120), “os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade”.

Como seu pressuposto filosófico, embasa-se no materialismo histórico, utilizando a dialética histórica como abordagem metodológica para elaboração do conhecimento. Segundo Saviani (2011, p. 120), ao tratar sobre as bases teóricas

da pedagogia histórico-crítica, diz que a dialética histórica expressa no materialismo histórico “trata-se da concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”. Destaca-se, a seguir, alguns dos conceitos fundamentais para compreensão do desenvolvimento metodológico da pedagogia histórico-crítica.

O conceito de totalidade concebido como o conhecimento inacabado sobre uma dada realidade/objeto, que nos possibilita enxergá-la(o) de forma estruturada e organizada, conseguindo estabelecer relações entre as partes, na perspectiva de compreender a verdade (KONDER, 2008). A conceito de mediação compreendido como a forma como as partes de uma realidade/objeto vão sendo reveladas, a partir das contradições existentes, num processo de descoberta, construção e reconstrução da totalidade (KONDER, 2008). O conceito de contradição que é a relação/conexão entre partes diferentes de uma totalidade que constitui-se como unidade dos contrários, tornando-se essenciais para compreensão de determinados aspectos da realidade humana. A contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. Os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes (KONDER, 2008). O conceito de síntese que é o movimento do conhecimento, de negação da contradição (tese e antítese), que pela mediação da análise reestabelece as determinações de uma totalidade (KONDER, 2008). E por fim, a práxis que trata-se de um conceito sintético, a partir da contribuição de, que articula a teoria e a prática . Em outros termos, vê-se a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo (SAVIANI, 2011).

Sobre a abordagem metodológica, a partir da relação recíproca, da prática com a teoria, no sentido da práxis, explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do “empírico ao concreto”. Nesse movimento, da passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise, passa-se de um estado “mais ou

menos caótico”, para um estado onde tem-se “a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem”, na perspectiva de uma totalidade.

Por tanto, a partir dos pressupostos teóricos acima apresentados, aplica-se o método da Pedagogia Histórico-Crítica, com as seguintes etapas: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, assim explicado por Ramos (2010) .

O autor propõe o método histórico-crítico de educação, baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade. Suas etapas são as seguintes: a) prática social (comum a professores e alunos). Professores e alunos podem se posicionar como agentes sociais diferenciados. Eles também se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social; b) problematização (identificação dos principais problemas da prática social). Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar; c) instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos indispensáveis ao equacionamento dos problemas detectados na prática social). Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente. A sua apropriação pelos alunos está na dependência da transmissão direta ou indireta por parte do professor; d) catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, modificados para elementos ativos de transformação social); e e) prática social (RAMOS, 2010, p. 231).

Já sobre a teoria da aprendizagem que embasa a pedagogia histórico-crítica, tem-se a abordagem histórico-cultural, elaborada por Vygotsky, que compreende as funções psicológicas superiores como sendo essencialmente humanas, originárias da interação homem-mundo-cultura, interação essa mediada por instrumentos e signos criados ao longo da história sociocultural da humanidade. Portanto, as funções psicológicas superiores terão sua dinâmica e formação e transformação assentadas na sociedade e na cultura. Nessa direção, as funções são formadas a partir de um relacionamento entre os fatores biológicos e culturais, portanto são formadas na e pela história social dos homens (SCALCON, 2002). É a partir dessa teoria que Saviani argumenta sobre a especificidade do papel da escola, como local privilegiado para transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, e critica correntes educacionais que proclamam transformar a escola numa agência equalizadora das desigualdades

sociais ou reduzi-la a um espaço de socialização de conhecimentos não-essenciais para produção da humanidade. Outro desdobramento dessa abordagem psicológica é o papel central do professor como mediador do conhecimento socializado pela escola.

Feito a apresentação dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, analisa-se as contradições internas à formulação do PPI, realizando uma investigação para identificar os elementos contraditórios do discurso textual, manifestada por meio da disputa de distintas concepções de projetos societários, que ocorrem no âmbito mais amplo das políticas públicas educacionais, entre o conformismo e a perspectiva de mudança estrutural à ordem social. Além disso, também atentou-se à observação das ausências de elementos do discurso textual para elucidação da concepção educativa anunciada pelo documento.

A partir da concepção educativa proclamada no PPI do IFSC, analisou-se aquilo que foi realizado em termos de coerência, contradição e ausência do discurso textual. Para essa análise, no âmbito do IFSC, utilizou-se o documento do PPI, aprovado em assembleia, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) Técnicos de Nível Médio, na forma integrada, entre os anos de 2015 e 2018, assim como as orientações da Pró-Reitoria de Ensino para elaboração dos pareceres dos conselheiros do CEPE sobre as propostas de reestruturação e criação de PPCs.

Porém, não podemos analisar os documentos oficiais locais, no âmbito do IFSC, em desarticulação com os documentos oficiais das políticas públicas educacionais. Como já explicitado em tópico anterior do presente trabalho, os documentos oficiais das políticas públicas educacionais manifestam a disputa de distintas concepções de projetos societários, entre o conformismo e a perspectiva de mudança estrutural à ordem social, por meio de elementos contraditórios em termos do discurso textual. Portanto, nossa análise do PPI, foi realizada na interlocução imprescindível com os documentos oficiais das políticas públicas educacionais, particularmente no âmbito da EPT, na tentativa de identificar sua(s) influência(s) sobre o processo de elaboração do documento, dada por intermédio dos sujeitos que participam do processo, assim como das determinações legais que impactaram na relativa autonomia pedagógica institucional.

Para fins de análise do PPI no contexto das políticas públicas, destacamos a coerência entre o Decreto n.º 5.154/2004 e a concepção de educação do PPI do

IFSC, ao menos em termos do discurso proclamado nos textos. Segundo Ramos (2010), reafirma-se esse caráter transformador da educação na formulação do Decreto n.º 5.154/2004.

A partir do Decreto n.º 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional (RAMOS, 2010, p. 10).

Para além da constatação da confluência em termos de concepção educativa, entre o Decreto n.º 5.154/2004 e o PPI do IFSC, conforme exposto acima, entre os textos das políticas públicas, a nossa análise não deve prescindir em observar as possíveis inconsistências e/ou contradições que também estão presentes.

Uma dessas inconsistências do PPI, em relação a sua concepção educativa histórico-crítica, refere-se ao fato que o documento não apresenta esclarecimentos sobre os pressupostos teóricos e de suas bases conceituais. Ao constatarmos aquilo que o documento também “não diz”, faz-se a seguinte indagação: a ausência de esclarecimentos sobre os pressupostos da concepção educativa ocorre, em razão de um ato consciente daqueles que discordam da concepção, ou trata-se de uma incapacidade argumentativa daqueles que a defenderam?.

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005, p. 439).

O PPI do IFSC (2013), também em relação a sua concepção educativa, apresenta uma contradição conceitual quando proclama sua proposta curricular interdisciplinar para o desenvolvimento de competências.

Em consonância com os objetivos de inclusão e emancipação no ideário de educação do IFSC, apontamos como proposta um

currículo interdisciplinar, que atende ao desenvolvimento das competências traçadas a partir de situações concretas das diferentes áreas profissionais, visando a promover a socialização dos saberes, superar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento e perceber o aluno como uma totalidade (IFSC, 2013, p. 11).

A pedagogia das competências, conforme nos explica Ramos (2010), enquanto concepção educativa, exerce forte influência na orientação dos projetos curriculares no Brasil, em particular no campo da EPT, a partir dos anos de 1990, representando mais um modelo de gestão do trabalho do que de educação dos trabalhadores. Sobre isso, podemos destacar que o PPI do IFSC proclama a pedagogia das competências como uma espécie de diretriz operacional dos projetos curriculares.

Na chamada era das diretrizes, conforme nos explica Ramos e Ciavatta (2012), a chamada pedagogia das competências, sob forte influência de organismos internacionais, influenciou a elaboração das diretrizes curriculares nacionais, em particular as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP). Por sua vez, sob a orientação da conformidade necessária em relação aos documentos oficiais das políticas públicas, essa diretriz curricular influenciou a elaboração do PPI, corroborando para o acirramento das contradições internas ao documento.

O relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, influenciou esse movimento com a formulação das quatro grandes necessidades de aprendizagem ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No Brasil, as DCNEM e as DCNEP, ambas baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares. Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas (RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 17).

Considerando o contexto de influência explicado por Bowe e Ball (1992 apud CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005, p. 434), no processo de elaboração das DCNEP, observamos a disputa de grupos com concepções societárias distintas, no

interior da comissão especial do Conselho Nacional de Educação, responsável pela elaboração dessas diretrizes. Para exemplificar essa constatação, no tópico das DCNEP, intitulado “O mundo do trabalho como referência para a Educação Profissional”, diz que:

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. (BRASIL, 2012, p. 06).

Esse trecho, acima mencionado, expressa a ideia de responsabilização do indivíduo pelo seu fracasso, simplificando a problemática das relações trabalhistas. Essa crença é condizente com uma visão de mundo meritocrática, sob influência da Teoria do Capital Humano, que nos dizeres de Frigotto (2015, p. 209), “buscam mascarar o que está subjacente”. Contraditoriamente a essa concepção, em outro trecho do mesmo tópico das DCNEP, observa-se a expressão de uma concepção epistemológica fundamentada no materialismo histórico.

[...] objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos e serviços (BRASIL, 2012, p. 06).

A partir de uma investigação preliminar do PPI, na interlocução das leituras de diferentes textos, pode-se afirmar o uso de expressões contraditórias no documento que revelam a presença de vozes discordantes em disputa.

Portanto, as disputas por projetos societários distintos, que ocorrem no âmbito de formulação das políticas públicas educacionais, tem impacto nas realidades institucionais, onde serão interpretadas, ressignificadas ou ignoradas pelos sujeitos que realizam o trabalho pedagógico no contexto das práticas. De certa forma, a presença de termos no texto do PPI do IFSC, que estão relacionados a diferentes concepções educativas, a pedagogia histórico-crítica, com referência no materialismo histórico dialético, e a pedagogia das competências, com referência no pragmatismo, são expressões dessas outras disputas.

Essas divergências conceituais, por sua vez, apontam para perspectiva de avanço no debate político-pedagógico, conforme ponderação de Guedes (2016, p. 79) sobre as contradições presentes no documento, quando afirma que essas “podem fortalecer a disputa por espaço em documentos norteadores da prática institucional, avançando a partir de lacunas”. A presente pesquisa direciona-se no sentido de avançar no debate curricular, no âmbito do IFSC, em particular no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido pela Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis.

Nesse sentido, no percurso dessa investigação científica buscam revelar os limites, as possibilidades e a necessidade do debate político-pedagógico sobre as questões curriculares para construção de uma identidade institucional que contraponha-se as medidas governamentais no campo educacional, em tempos de profundos retrocessos.

Foi a partir desse propósito de investigação que, de forma articulada a pesquisa, planejou-se junto aos servidores da Coordenadoria Pedagógica do IFSC, câmpus Florianópolis, a realização de reuniões pedagógicas com o intuito de problematizar a dimensão político-pedagógica das questões curriculares, particularmente o processo de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs em que o setor está diretamente envolvido.

2 PRODUTO EDUCACIONAL: ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS SERVIDORES DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DO IFSC, CÂMPUS FLORIANÓPOLIS

O Regulamento do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), para fins de diplomação, prevê que os seus estudantes apresentem um Trabalho de Conclusão de Curso que seja constituído de um produto educacional com aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida pela Área de Ensino (BRASIL, 2018). A referida Área integra a Grande Área Multidisciplinar e foi constituída pela Portaria nº 83/2011, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De forma a atender essa obrigatoriedade regimental, o presente capítulo contempla o processo de desenvolvimento e avaliação da aplicação do produto educacional, estando vinculado a pesquisa intitulada “O Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Santa Catarina e o trabalho da coordenadoria pedagógica do câmpus Florianópolis no processo de criação e reestruturação dos projetos de cursos: uma análise crítica entre o proclamado e o realizado”.

Sobre o produto educacional relacionado à referida pesquisa tratou-se de uma formação continuada no trabalho, com os servidores da Coordenadoria Pedagógica do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Florianópolis, por meio da realização de reuniões pedagógicas e de formação, priorizando a participação daqueles que ocupam os cargos de pedagogo e técnico em assuntos educacionais, em virtude de suas responsabilidades internas do setor que estão atreladas ao processo de criação e reestruturação dos PPCs.

O referido setor envolvido com a aplicação do produto educacional, a Coordenadoria Pedagógica, lida com a organização do trabalho pedagógico na escola, em seu sentido mais amplo, para além das atividades realizadas no âmbito da sala de aula, devendo envolver a comunidade acadêmica, participando das atividades de planejamento, implementação e avaliação que englobam o projeto educativo institucional, e realizando o acompanhamento relativo às questões do processo educativo, junto aos professores e estudantes, assim como o assessoramento pedagógico às atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vista a oportunizar as condições necessárias para a aprendizagem significativa dos estudantes. Sobre a composição do setor envolvido, de acordo com o Regimento

Interno do câmpus Florianópolis, aprovado conforme a Resolução n.º 38/2013/Consup, no seu artigo 53, diz que a Coordenadoria Pedagógica, vinculada à Diretoria de Ensino é composta por pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais e técnicos administrativos, atuando interdisciplinarmente nos processos de ensino-aprendizagem. No câmpus Florianópolis, atualmente, a Coordenadoria Pedagógica tem a seguinte composição: 06 (seis) pedagogas(o), sendo 01 (uma) afastada com licença sem vencimento; 03 (três) assistentes sociais, sendo 01 (uma) cedida para colaboração técnica; 02 (duas) técnicas em assuntos educacionais; 01 (um) psicólogo.

No presente texto, fiz uma apresentação sobre o processo de formulação da proposta do produto educacional, mostrando a (re)organização das reuniões pedagógicas, compreendidas como espaços e tempos de formação continuada dos servidores do setor. Na sequência, tratei do processo de planejamento e organização das reuniões pedagógicas, com o detalhamento sobre as intencionalidades, estratégias metodológicas e referências documentais utilizadas para o produto educacional. Na avaliação da aplicação do referido produto, com base nos registros realizados, utilizei o método de análise de conteúdos² para sistematização do debate político-pedagógico promovido nessas reuniões. Por fim, teci as considerações finais para verificar os desdobramentos dessa experiência formativa na (re)organização do trabalho pedagógico da Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis.

2.1 O processo de formulação da proposta do produto educacional

A construção da proposta do produto educacional foi um processo coletivo que envolveu desde o seu início as servidoras e os servidores da Coordenadoria Pedagógica. Em reuniões do setor, ocorridas no primeiro semestre de 2018, realizei a socialização das intenções da pesquisa e do seu produto educacional vinculado, assim como foram compartilhadas as inquietações profissionais do pesquisador. A experiência profissional do pesquisador, os fatos recentes que estão reconfigurando as políticas públicas educacionais no País, assim como as leituras exigidas para o ingresso no programa do mestrado e para realização das disciplinas obrigatórias, suscitaram indagações fundamentais que contribuíram para formulação da proposta

² BARDIN, Laurece. Análise de conteúdo. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

do produto educacional. Ao término dessa etapa de construção da proposta, o grupo ratificou a realização de encontros de formação pedagógica, realizados no segundo semestre de 2018, para tratar sobre questões curriculares que tivessem relevância educacional na (re)organização do trabalho pedagógico do setor.

É importante ressaltar que o desenvolvimento do produto educacional ocorreu no local onde atuo cotidianamente no IFSC. Sou servidor técnico administrativo em educação, efetivo desde 2011, exercendo o cargo de pedagogo, nos câmpus de Jaraguá do Sul-Rau e de Florianópolis. Já ocupei a função de coordenador pedagógico do setor, no câmpus Jaraguá do Sul-Rau, por um período de 03 (três) anos, entre 2014 e 2017 e, desde então, atuo no câmpus Florianópolis. Desde o meu ingresso na instituição, tenho participado de trabalhos institucionais para a elaboração e avaliação do PPI do IFSC, de grupos de trabalho para criação e reestruturação de PPCs, assim como exercido a atribuição do meu cargo na análise e elaboração de pareceres sobre projetos de cursos. Considerando todas essas vivências institucionais, a partir das observações empíricas, levantei a hipótese de que existam algumas lacunas na formação dos profissionais das Coordenadorias Pedagógicas, em particular daqueles que estão lotados no câmpus Florianópolis, para tratar sobre as questões curriculares na sua dimensão político-pedagógica.

Os profissionais da educação que atuam na Coordenadoria Pedagógica realizam um trabalho pedagógico fundamental para construção da identidade educativa da instituição. Sobre as suas necessidades formativas, conforme constatei no processo de construção da proposta do produto educacional, destaquei a aquisição de conhecimentos para uma compreensão ampla e contextualizada do documento do PPI, que trata da dimensão político-pedagógica do currículo, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. Os conhecimentos sobre o PPI que necessitam ser compreendidos, aqui tratados para fins da proposta do produto educacional, referem-se aos pressupostos e bases conceituais da concepção de educação do IFSC, proclamada como histórico-crítica. Com a compreensão desses conhecimentos espero que os servidores envolvidos no processo de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs possam repensar o seu trabalho pedagógico, na busca de soluções para consolidação da concepção educativa institucional.

Sobre a atual conjuntura social e política do País, as recentes ações adotadas pelo governo brasileiro para educação, principalmente a partir de 2016, com a instauração do “golpe parlamentar, midiático e jurídico” (CIAVATTA, 2017, p. 7), tem reconfigurado as políticas públicas educacionais. Sobre isso, observo a adoção de medidas governamentais que preservam os interesses de determinados grupos, políticos e econômicos, desarticulando políticas de atendimento aos direitos sociais da população mais pobre. Também percebo o avanço de forças políticas que proclamam um discurso conservador religioso. Nesse sentido, o termo cunhado por Heloani (2018), o neoconservadorismo³, sintetiza “velhas ideias” travestidas de um “novo ideário” na formulação das políticas públicas educacionais. Como exemplo disso, cito a atual Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017, que no bojo das suas intenções preserva os interesses econômicos do capital financeiro com a oferta de uma educação fragmentada e precarizada para a maioria dos jovens brasileiros (BRASIL, 2017). Um outro exemplo desses tempos de regressão social e política, está na projeção nacional que os correligionários do autointitulado Movimento Escola Sem Partido, manifestando um discurso ideológico pela defesa da preservação dos valores religiosos em sobreposição aos valores democráticos do Estado de direito. Essas são fortes evidências de uma mudança na conjuntura política e social do País, com impactos na reconfiguração das políticas públicas educacionais.

Frente ao que está posto, alguns coletivos da comunidade acadêmica da RFEPCT⁴, sobretudo aqueles que atuam na perspectiva de uma formação humana integral, têm realizado manifestações públicas posicionando-se contrários a essa reconfiguração do Estado brasileiro em curso, e na defesa da reafirmação dos pressupostos e bases conceituais do Currículo Integrado como prioridade da rede. Nesse sentido, destaco a Carta de Natal que foi elaborada por um coletivo integrado por pesquisadores, pesquisadoras, educadores, educadoras e estudantes de ensino médio, de graduação e de pós-graduação provenientes de

³ Vocábulo utilizado pelo autor por julgar ser mais apropriado que o termo neoliberalismo para nomear certas políticas atuais na área da educação. Para o autor, o liberalismo na sua origem era mais coletivista que o neoliberalismo. HELOANI, Roberto. Gerencialismo e educação: New Public Management – qualificação ou neurotização? In: Modelos de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

⁴ A RFEPCT e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foi criada por meio da Lei n.º 11.892/2008.

todas as regiões brasileiras e do exterior, e aprovada no IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, realizado no câmpus Natal Central do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, em 2017 (BRASIL, 2017). Por meio dessa carta, o referido coletivo manifestou publicamente uma crítica radical em relação ao golpe em curso contra a sociedade brasileira, que foi planejado, perpetrado e executado pelo governo federal, naquele momento, junto a seus patrocinadores e apoiadores por meio de um conjunto articulado de medidas em implementação ou em gestação.

Também no ano de 2017, tivemos a publicação de importantes pesquisas realizadas por profissionais da Rede Federal, que resultou no livro intitulado Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios (ARAÚJO; DA SILVA, 2017), em evento realizado durante o Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, com a presença de especialistas de todo o País, publicizando experiências exitosas na perspectiva do Currículo Integrado, em particular de propostas formativas para o EMI. Acompanhei atentamente ambas as iniciativas coletivas, ocorridas no âmbito da Rede Federal, participando diretamente do evento de Natal/RN.

Em relação as leituras obrigatórias do programa de mestrado, desde o processo de ingresso, deu-se muita ênfase para o debate político-pedagógico sobre as questões curriculares, desvelando-se a disputa de projetos societários distintos, no campo da educação profissional.

Dessa forma, iniciei as minhas intenções de tema da pesquisa e proposta de um produto educacional interessado em problematizar as questões curriculares na instituição educativa em que trabalho. Quanto ao debate político-pedagógico a ser abordado pelo produto educacional, por meio das reuniões pedagógicas e de formação, considerando a atual conjuntura política do País e a referência estratégica que as Coordenadorias Pedagógicas ocupam na consolidação da identidade institucional, trago algumas considerações preliminares a respeito daquilo que foi problematizado junto ao setor envolvido, na aplicação do presente produto educacional.

No entendimento de Shiroma (2011), a discussão e análise dos documentos da política educacional em geral, incluindo aqueles no âmbito da EPT, deve ser compreendida nas mediações entre o global e o local, em busca do entendimento

sobre os impactos que as recomendações dos projetos internacionais tem na (re)organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das escolas. Esses documentos também devem ser compreendidos nas suas contradições internas, como formas de expressão de grupos na defesa de seus projetos societários (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005). Sobre isso, no contexto particular da RFEPCT, deve-se considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), o PPI (IFSC, 2014) e os PPCs materializam essas contradições e visões de mundo, na sua forma de discurso textual. Portanto, enquanto sujeitos que participam dos processos de elaboração e (re)avaliação desses documentos, devemos ter a capacidade coletiva de diferenciar o projeto de educação profissional patrocinado pelos organismos internacionais e agentes econômicos, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, apud ARAÚJO & RODRIGUES, 2010).

2.2 As reuniões pedagógicas compreendidas como espaços de formação continuada

Nesse contexto de disputa de projetos societários, o presente produto educacional apresenta-se de forma clara e intencional como um ato de resistência ao que está posto, na defesa de um projeto educativo de formação integrada, que de acordo com Ciavatta (2005, p. 02) visa “tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. A proposta de formação continuada, por meio da realização de reuniões pedagógicas de formação para tratar sobre questões curriculares, visou problematizar com os servidores da Coordenadoria Pedagógica, considerando os seus limites e responsabilidades profissionais, a materialização dos pressupostos e bases conceituais da pedagogia histórico-crítica nos PPCs do câmpus Florianópolis, com foco na atividade de análise e elaboração de pareceres realizada pelo setor.

A reunião pedagógica, compreendida como uma atividade de formação continuada, deve ser pensada como espaço e tempo para estudos e análises das questões cotidianas do trabalho pedagógico, na busca de novas soluções e estratégias que contribuam para qualidade do processo educativo. Porém, conforme retorno feito pelos servidores do setor, durante o processo de formulação da

proposta do produto educacional, sobre as questões curriculares relacionadas a concepção educativa institucional que orienta a (re)organização do trabalho pedagógico, as reuniões pedagógicas não têm sido ocupadas com esse tipo de debate político-pedagógico. Nessas atividades, que são realizadas ordinariamente a cada quinze dias, com duração média de duas horas cada, são dados os comunicados institucionais, tratados os assuntos sobre a gestão de pessoal, organizados os eventos e processos que estão sob a responsabilidade do setor, etc. Quanto ao aprofundamento teórico acerca de temas educativos, esses tem sido tratado como pesquisas individuais dos servidores do setor, em nível *stricto sensu*, mestrado e/ou doutorado. Essas iniciativas de formação continuada são importantes para o aperfeiçoamento profissional do servidor, assim como para o seu crescimento no plano de carreira. Porém, esse ganho profissional individual deve ter repercussão, de forma intencional e sistematizada, para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico do setor.

A proposta de produto educacional não quis desconsiderar o trabalho pedagógico, realizado nas reuniões pedagógicas do setor. Afinal, esse tem sido um importante espaço coletivo para abordar as demandas cotidianas e emergenciais, que também precisam ser devidamente avaliadas e encaminhadas. O intuito desse produto educacional foi apresentar um novo sentido para esse importante espaço e tempo escolar, atribuindo-lhe seu caráter formativo, a partir da realização de reuniões pedagógicas de formação que abordassem questões curriculares relacionadas ao debate político-pedagógico do documento PPI.

As reuniões pedagógicas devem estar permeadas por uma relação dialógica entre os seus participantes, na superação das questões concretas que emergem da prática social cotidiana. O debate político-pedagógico sobre a concepção educativa institucional evidencia aquilo que (re)orienta as ações educativas individuais na construção de um trabalho pedagógico coerente com a identidade institucional. Nesse sentido, é fundamental ter a tomada de consciência e a capacidade de refletir, observar e avaliar sempre, para, então, reconstruir nossas práticas. É nesta relação que acontece a formação e se possibilita construir um estado de conhecimento, na perspectiva de um processo que seja significativo para todos os envolvidos.

2.3 O processo de planejamento e organização do produto educacional

Em reunião do setor, realizada no primeiro semestre letivo de 2018, socializei as minhas motivações acadêmicas e profissionais para justificar a proposta do produto educacional. Sobre a ideia preliminar, conforme já apresentado, foram planejadas reuniões com o intuito de problematizar um processo de trabalho do setor⁵, referente a análise e elaboração de pareceres sobre PPCs.

A proposta do produto educacional foi acatada pelo grupo e realizada no segundo semestre letivo de 2018. As atividades realizadas foram registradas por mim, na condição de pesquisador, com o propósito de realizar uma posterior análise dos conteúdos para fins de pesquisa, sendo elaborados 08 (oito) relatos sobre os principais fatos e acontecimentos e 11 (onze) e-mails utilizados para organização das reuniões pedagógicas. Nesse processo, também assumi a responsabilidade de coordenar as reuniões pedagógicas, com envolvimento direto na realização das atividades.

Para o planejamento, implementação e avaliação do produto educacional, foram definidas diferentes etapas com os seus respectivos cronogramas. Na etapa do planejamento, no período de abril a setembro de 2018, apresentei aos servidores do setor as ideias preliminares sobre a pesquisa e o produto educacional vinculado. Além disso, definimos a proposta do produto educacional a ser aplicado, tendo como referências as opiniões do setor e as motivações do pesquisador, elaboramos o cronograma das reuniões pedagógicas e realizamos o levantamento das expectativas do grupo com as atividades a serem propostas (dinâmica de trabalho, resultados, etc.).

Em reunião do setor, realizada no dia 04 de abril de 2018, apresentei ao grupo a proposta de construção coletiva de um documento teórico-metodológico, com subsídios para o trabalho de análise e elaboração de pareceres dos PPCs dos Integrados. O documento serviria aos professores, coordenadores de curso e servidores lotados na Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, que atuam diretamente com os cursos técnicos integrados. Como encaminhamento, os presentes entenderam que o referido documento seria válido para utilização do

⁵ Conforme previsto na Resolução nº003/2015, do câmpus Florianópolis, que trata do Fluxo de Aprovação de Projetos de Cursos e Autorização de Oferta de Vagas, a Coordenadoria Pedagógica tem a responsabilidade pela elaboração de pareceres sobre PPCs que serão submetidos a processo de criação e/ou reestruturação.

setor, com o intuito de qualificar o trabalho de assessoramento pedagógico sobre as questões curriculares. Além disso, o grupo comprometeu-se a contribuir, mesmo que indiretamente, na construção do referido documento.

Em reunião do setor, realizada no dia 18 de junho de 2018, apresentei as possíveis seções para o documento teórico-metodológico, assim como as suas intencionalidades. Na ocasião, algumas questões problematizadoras sobre o processo de elaboração dos pareceres pedagógicos de PPCs foram levantadas para discussão do grupo.

A partir dos retornos dados pelo grupo, elaborei uma versão preliminar do cronograma das reuniões pedagógicas, já esboçando as intencionalidades das atividades. Por meio de e-mail enviado para o setor no dia 05 de setembro de 2018, socializei com o grupo o levantamento realizado sobre as expectativas referentes a organização das reuniões pedagógicas. Em reunião do setor, realizado no dia 13 de setembro de 2018, ainda solicitei ao grupo a manifestação de sugestões sobre a proposta metodológica, finalizando essa etapa de formulação da proposta do produto educacional.

Pelas intenções iniciais, as atividades seriam realizadas em datas que não coincidisse com as reuniões ordinárias do setor, preferencialmente às quartas-feiras, à tarde, ou quinta-feira, pela manhã, com duração de 2 (duas) horas para cada encontro. Quanto a participação dos servidores do setor nas reuniões pedagógicas, priorizei aqueles que tem a responsabilidade da análise de PPCs, os pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, porém, sempre incentivando o envolvimento dos demais. A partir das considerações realizadas pelo grupo, apresentei a proposta de produto educacional para realização das reuniões pedagógicas.

Quadro 1: Previsão de cronograma das reuniões pedagógicas

| OBJETIVOS | ORGANIZAÇÃO | REFERÊNCIAS |
|---|---|--|
| Sensibilizar o grupo sobre a relevância educacional do debate político-pedagógico que | <p style="text-align: center;"><u>ATIVIDADE 01</u></p> <p>Estratégia: socialização dos trabalhos acadêmicos (dissertações</p> | <p>Título da dissertação: A desvinculação dos ensinos médio e técnico na escola técnica federal</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>trata das questões curriculares, a partir dos resultados de produções acadêmicas referentes a realidade do câmpus Florianópolis.</p> | <p>e tese), realizados pelos servidores da Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, que compartilham do referencial teórico materialista histórico e estabelecem relações com a pesquisa realizada.</p> <p>Datas previstas: 26/09/2018 e 03/10/2018.</p> | <p>de Santa Catarina – unidade Florianópolis – a partir do decreto n.º 2208/97 (1997-2004). Autora: Coelho (2012).</p> <p>Título da dissertação: As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, câmpus Florianópolis, 2016. Autora: Guedes (2016).</p> |
| <p>Conhecer os pressupostos e bases conceituais da concepção educativa do IFSC.</p> <p>Refletir sobre alguns dispositivos legais para criação e reestruturação dos PPCs.</p> | <p style="text-align: center;"><u>ATIVIDADE 2</u></p> <p>Estratégia: leitura compartilhada e debate a partir do referencial teórico-metodológico, que foi elaborado pelo pesquisador, em conformidade com a concepção histórico-crítica proclamada no documento PPI do IFSC.</p> <p>Datas previstas: 24/10/2018 e 31/10/2018.</p> | <p>Referencial teórico-metodológico elaborado pelo grupo.</p> |
| <p>Problematizar o formulário específico para criação e reestruturação de PPCs, a partir do debate realizado.</p> | <p style="text-align: center;"><u>ATIVIDADE 3</u></p> <p>Estratégia: elaboração de questionamentos, a partir das contribuições do grupo, sobre o Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC (Cursos Técnicos), utilizando o referencial teórico-metodológico, com a posterior realização de debate e construção de consensos</p> | <p>Referencial teórico-metodológico elaborado pelo grupo.</p> <p>Formulários de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC, disponibilizados pelo Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | para uso do setor nos pareceres sobre PPCs. Datas previstas: 21/11/2018 e 28/11/2018. | |
|--|---|--|

Fonte: próprio autor

Na atividade 1 do produto educacional, com previsão de 02 (duas) reuniões pedagógicas, com duração de 2 (duas) horas cada, planejei a socialização dos trabalhos acadêmicos (dissertações e tese), que compartilham do mesmo referencial teórico da pesquisa, o método dialético, e que estabelecem relações com a temática da pesquisa. Para cumprir essa finalidade, propus o trabalho de mestrado de Coelho (2012), com a dissertação intitulada “A desvinculação dos ensinos médio e técnico na escola técnica federal de Santa Catarina – unidade Florianópolis – a partir do decreto n.º 2208/97 (1997-2004). Assim como o trabalho de mestrado de Guedes (2016), com a dissertação intitulada “As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC”. Essas servidoras estão lotadas na Coordenadoria Pedagógica, do câmpus Florianópolis, e estão diretamente envolvidas com o processo de trabalho para elaboração de pareceres sobre PPCs.

Sobre a atividade 2 do produto educacional, com previsão de 02 (duas) reuniões pedagógicas, com duração de 2 (duas) horas cada, pensei na socialização de um texto teórico-metodológico, elaborado pelo pesquisador, mas aberto às contribuições de todos os servidores do setor, a ser escrito em conformidade com os pressupostos e bases conceituas da concepção educativa do PPI do IFSC. As reuniões seriam utilizadas para leitura compartilhada e trabalho de reescrita do texto. Além dos momentos presenciais para construção coletiva do texto, seria utilizado a estratégia complementar de compartilhar o documento, em pasta virtual, com acesso restrito aos servidores do setor. O texto produzido coletivamente poderá ser utilizado como subsídio teórico-metodológico para análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, de forma coerente com a concepção histórico-crítica proclamada no PPI do IFSC.

Sobre a atividade 3 do produto educacional, com previsão de 02 (duas) reuniões pedagógicas, com duração de 2 (duas) horas cada, seria utilizada para problematização de um dos documentos de referência para criação e reestruturação de PPCs, os Formulários de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC. Nessas reuniões pedagógicas seriam elaborados questionamentos sobre os itens dos formulários, a partir das reflexões sobre os fundamentos e pressupostos da concepção histórico-crítica.

Feito essa breve apresentação quanto ao planejamento de cada uma das atividades do produto educacional, na sequência do texto trato de uma das principais estratégias metodológicas utilizadas para organização das reuniões pedagógicas, a proposta de construção do referencial teórico-metodológico para subsidiar o trabalho de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs.

2.4 A construção do referencial teórico-metodológico como estratégia de abordagem do debate político-pedagógico sobre as questões curriculares

A proposta do referencial teórico-metodológico, surgiu a partir da compreensão de que as reuniões pedagógicas, na perspectiva formativa, precisam articular-se com o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos, tendo a escola como um lugar de referência. Nesse sentido, esse espaço e tempo de formação continuada pode ser organizado para resolução de problemas e de projetos de ação (AGUIAR, 2008). Para isso, utilizou-se como abordagem metodológica para organização das reuniões pedagógicas, o método da pesquisa-ação, conforme compreensão dada por Thiollent (2011):

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. (THIOLLENT, 2011, p. 07).

Na perspectiva do método da pesquisa-ação, o planejamento das intencionalidades, as estratégias metodológicas e referências documentais, utilizados nas reuniões pedagógicas, foram organizados para qualificar uma

atividade do trabalho pedagógico desenvolvido pelo setor, nesse caso, a análise e elaboração dos pareceres sobre PPCs. Uma das estratégias metodológicas utilizadas foi a proposta da construção coletiva de um referencial teórico-metodológico, durante o processo de realização das reuniões pedagógicas.

O referido documento subsidiou o debate político-pedagógico proposto para as atividades de formação, problematizando o processo de criação e reestruturação dos PPCs Técnicos e Superiores, no câmpus Florianópolis, com foco na atividade de elaboração do parecer pedagógico realizada pelo setor. Os temas abordados no referido documento visam elucidar as correlações existentes entre o processo de análise do PPC e a concepção educativa histórico-crítica, conforme proclamada no PPI. As temáticas propostas pelo referencial teórico-metodológico foram escritas com a intencionalidade de suscitar novos comentários, indagações e discordâncias, extrapolando assim os limites do texto.

O debate político-pedagógico, a partir da sugestão de determinadas temáticas, possibilita que os sujeitos envolvidos criem novas práticas de reflexão, de forma consciente, a serem planejadas e realizadas com a intenção de superar questões do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, as reuniões pedagógicas são organizadas para se tornarem espaços de formação continuada, como é a proposta do produto educacional, com a compreensão da escola “como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas e inovadoras” (AGUIAR, 2008, p.03).

A escrita sobre os temas que compuseram o referencial teórico-metodológico, conforme anexo V, utilizado para leitura compartilhada e debate na atividade 2, foi elaborada pelo pesquisador, considerando os resultados das produções acadêmicas socializadas na atividade 1, assim como, aproveitando o referencial teórico da pesquisa em desenvolvimento. A seguir, faço um resumo sobre as intencionalidades de cada um desses temas tratados no referencial teórico-metodológico, organizado em seções.

Na seção 1, intitulada “Dilema sobre as questões curriculares: a necessidade de simplificação do debate, sem ignorar a sua complexidade”, abordei as particularidades do trabalho pedagógico realizado por quem analisa as propostas formativas. Na seção 2, intitulada “O Projeto Pedagógico Institucional do IFSC: a contradição entre a concepção educativa proclamada, da pedagogia histórico-crítica,

e a concepção hegemônica, da pedagogia das competências”, fiz as considerações sobre as contradições presentes nos documentos de políticas públicas educacionais. Na seção 3, nominada “Entre o proclamado e o realizado: o distanciamento entre a concepção educativa do Projeto Pedagógico Institucional e a sua materialização nos PPCs”, constatei um forte atrelamento das finalidades educativas projetos de cursos do IFSC, em particular do câmpus Florianópolis, às demandas do mercado de trabalho, com caráter adaptativo e conformador, em detrimento a uma formação com foco na perspectiva dos trabalhadores, de caráter transformador e de proposição de mudança(s) na sociedade. Na seção 4, intitulada “A pedagogia histórico-crítica: aspectos históricos, filosóficos, metodológicos e psicológicos dessa corrente educacional”, refleti acerca dos pressupostos da concepção educativa do Projeto Pedagógico Institucional do IFSC. Na seção 5, identificada como “Um diálogo com os dispositivos legais de referência”, abordei a (in)coerência que alguns documentos orientadores para construção dos projetos de curso tem com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, assim como explicitarei as bases conceituais desses documentos na perspectiva de uma formação humana integral. Por fim, na seção 6, intitulada “Problematizando o Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC”, sugeri a formulação de questionamentos sobre os itens que compõem os instrumentos específicos para criação e reestruturação dos projetos de curso, com referência nos pressupostos e bases conceituais da pedagogia histórico-crítica.

As reuniões pedagógicas foram pensadas como um conjunto de atividades, com o intuito de qualificar uma atividade de trabalho para avaliação de propostas formativas. Mas, para além disso, também foram planejadas e organizadas a promover um movimento dentro da escola, de resistência coletiva para lidar com as questões adversas da atual conjuntura política e social do País, possibilitando a integração entre conhecimentos teóricos e práticos, num ambiente de acolhimento, cordialidade, encorajamento e fortalecimento do sentido político-pedagógico do trabalho que realizamos (FERRARI, 2005).

A construção do referencial teórico-metodológico, com a colaboração dos servidores do setor, utilizado como uma estratégia para abordar o debate político-pedagógico sobre as questões curriculares, foi um elemento organizador das

discussões e motivador para os sujeitos, na expectativa do seu uso para qualificar uma atividade de trabalho.

2.5 O desvelar de uma experiência de formação vivenciada no trabalho

Feito o planejamento inicial das reuniões pedagógicas, com a definição prévia de um cronograma de atividades e apresentação de uma proposta metodológica, no seu processo de implementação, em razão da necessidade que tivemos em tratar sobre questões institucionais referentes a regulamentação da jornada de trabalho dos técnico-administrativos em educação, houve um (re)planejamento das datas e da própria dinâmica dos trabalhos.

A proximidade do final do semestre letivo e o acúmulo de demandas regulares do calendário acadêmico escolar que envolvem diretamente o setor, exigiu o redimensionamento do tempo destinado ao debate político-pedagógico sobre as questões curriculares para no máximo 01 (uma) hora a cada encontro. Também precisamos incluir esse debate como item de pauta das reuniões ordinárias do setor, junto a outros assuntos de natureza pedagógica e administrativa.

Todas essas mudanças acabaram impactando, de certa maneira, na participação dos sujeitos envolvidos, e conseqüentemente, limitaram os avanços pretendidos com a elaboração coletiva do referencial teórico-metodológico. Apesar de não conseguirmos concretizar a construção de um documento para subsidiar as análises e elaboração dos pareceres sobre PPCs, com referência na concepção educativa institucional, avançamos no debate político-pedagógico sobre as questões curriculares. Na etapa de implementação do produto educacional, no período de outubro a dezembro de 2018, conforme o (re)planejamento necessário, foram realizadas as reuniões pedagógicas de formação com os servidores do setor.

Por fim, na sua etapa de avaliação dos resultados, realizada no período de janeiro a março de 2019, com base nos registros sobre o processo de implementação do produto educacional, utilizei o método de análise de conteúdos para sistematizar as informações levantadas. Nessa última etapa, finalizei o presente relatório do produto educacional com a realização de uma reunião para avaliação do processo vivenciado.

Quadro 2: Cronograma das reuniões pedagógicas realizadas

| DATAS | ATIVIDADES DO PRODUTO EDUCACIONAL |
|------------------------|--|
| 16 de outubro de 2018 | <u>ATIVIDADE 01</u> Socialização do trabalho acadêmico elaborado por Guedes (2016). |
| 07 de novembro de 2018 | <u>ATIVIDADE 2</u> (Re) planejamento da atividade. |
| 21 de novembro de 2018 | <u>ATIVIDADE 2</u> Leitura compartilhada e debate sobre as seções 1, 2 e 3 do referencial teórico-metodológico. |
| 05 de dezembro de 2018 | <u>ATIVIDADES 2 e 3</u> Leitura compartilhada e debate sobre as seções 4, 5 e 6 do referencial teórico-metodológico. |
| 27 de março de 2019 | Avaliação do processo vivenciado. |

Fonte: próprio autor

No dia 16 de outubro de 2018, realizamos a primeira atividade prevista, com a socialização de trabalhos acadêmicos que compartilham do referencial teórico materialista histórico-dialético e estabelecem relações com a pesquisa vinculada ao produto educacional. Na ocasião, Guedes (2016) que trabalha no setor preparou um material escrito sobre a sua dissertação de mestrado, com destaque para as motivações que justificaram o seu trabalho, os pressupostos de partida e construídos ao longo da pesquisa, os dispositivos legais para elaboração de PPCs e suas considerações gerais, assim como fez destaques dos PPCs investigados e das entrevistas. Na mesma reunião, havia a previsão da participação de uma outra colega de trabalho do setor que ocupa o cargo de técnica em assuntos educacionais, para socializar os resultados da sua pesquisa de mestrado. Porém, com os atrasos do planejamento inicial, nessa data a servidora estava de férias, e

portanto, não conseguiu estar presente. Portanto, as duas reuniões pedagógicas, com duração de 02 (duas) horas cada, previstas para essa primeira atividade, foram reorganizadas para uma única reunião, com tempo de 01 (uma) hora. Em virtude do tempo escasso, não conseguimos proporcionar um debate com os presentes para socialização de suas considerações e questionamentos sobre o trabalho apresentado. Ao término da atividade, de forma bastante sintética, retomei as contribuições do trabalho apresentado que dialogam com a processo de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, incluindo o trabalho de Coelho (2012), e que foram incorporados ao texto do referencial teórico-metodológico a ser analisado e discutido nas reuniões seguintes.

Na sequência, em reunião do setor realizada no dia 07 de novembro de 2018, (re)planejamos a segunda atividade com previsão da leitura e diálogo sobre o referencial teórico-metodológico. As reuniões de trabalho do setor, ocorridas nos dias 21 de novembro e 05 de dezembro de 2018, foram organizadas para destinar o tempo de 01 (uma) hora cada para tratar do assunto. Em ambas as reuniões, o grupo precisou tratar de dimensões distintas do trabalho pedagógico, abordando uma pauta de natureza político-pedagógica sobre as questões curriculares, junto a outros assuntos pedagógicos e administrativos do setor.

Na reunião do dia 21 de novembro de 2018, realizamos a leitura e o diálogo sobre as seções 1, 2 e 3 do referencial teórico-metodológico. No momento de contextualização, antes da leitura compartilhada, abordei aspectos sobre o contexto social e político referente as políticas públicas educacionais para EPT, no Brasil, desde a década de 1990, até os dias de hoje, evidenciando as principais mudanças da legislação educacional e desvelando os seus principais agentes políticos. Também reiterei o pressuposto da EPT como um campo de disputas por projetos societários distintos, entre concepções educativas antagônicas, analisando a materialidade dessa disputa no processo de (re)avaliação do PPI do IFSC. Durante a leitura compartilhada, nos momentos de interrupção que possibilitaram a interação entre os participantes, algumas considerações foram realizadas pelo grupo. Sobre elas, houve o reconhecimento de que a análise dos PPCs, considerando a concepção histórico-crítica, nunca foi objeto de preocupação daqueles que realizam os pareceres. O grupo também manifestou uma preocupação sobre como esse tipo de análise, com foco na concepção educativa, pode impactar na rotina institucional,

com a consciência de que não podemos nos omitir dessa responsabilidade. Na ocasião, aproveitei também para reiterar que o debate político-pedagógico, sugerido para essas reuniões pedagógicas, tem seu foco no trabalho de análise dos PPCs, em conformidade com a concepção histórico-crítica. Esclareci que o referencial teórico-metodológico busca a coerência com os pressupostos filosóficos, epistemológicos e psicológicos que fundamentam a pedagogia histórico-crítica. O grupo compreende que outros critérios avaliativos, para além daqueles relacionados a concepção histórico-crítica, são importantes para uma análise qualitativa dos PPCs. Todos constatam que a gestão do ensino do IFSC não apresenta uma orientação clara para utilização do critério referente a concepção educativa na análise dos PPCs. Conversamos que a compreensão mais aprofundada sobre a concepção educativa do PPI nos faz repensar diferentes processos institucionais, para além da elaboração de pareceres sobre PPCs. Destacamos as inter-relações do debate que estamos realizando com outros movimentos políticos e institucionais em curso, como o processo de reavaliação do PPI, os possíveis impactos da atual Reforma do Ensino Médio, o Escola Sem Partido, etc. Por fim, tratamos sobre as contradições de concepção educativa que estão presentes nos dispositivos legais que servem de referência para análise dos PPCs, analisando as conexões dessas com as disputas por projetos societários distintos no campo da EPT.

Na reunião do dia 05 de dezembro de 2018, finalizando a segunda atividade prevista, dedicamos o tempo de 01 (uma) hora, em meio a outros assuntos pedagógicos e administrativos do setor, para realizar a leitura e diálogo sobre a seção 4, 5 e 6 do referencial teórico-metodológico. Na ocasião, considerando a leitura prévia que todos os participantes já haviam realizado sobre a seção 4, fiz comentários gerais sobre os pressupostos e bases conceituais da pedagogia histórico-crítica. Sobre a seção 5, dedicamos a maior parte do tempo apresentando as inter-relações entre as bases conceituais de alguns dos dispositivos legais de referência para criação dos PPCs – LDB, Diretrizes Nacionais para os Cursos Técnicos de Nível Médio e PPI do IFSC – e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Por fim, com o tempo quase esgotado, questionei o grupo sobre as contribuições prévias que conseguiram realizar para seção 6, na formulação dos questionamentos para os itens do Formulário de Aprovação do Curso e Autorização

da Oferta do IFSC (Cursos Técnicos), que é um documento de referência da instituição para os grupos de trabalho que tratam de processos de criação e reestruturação de PPCs. O formulário analisado, disponibilizado no endereço eletrônico do CEPE do IFSC referente aos Cursos Técnicos, foi atualizado em 17 de julho de 2018, sendo escolhido em razão da prioridade institucional na oferta desse tipo de curso, e considerando que no período de realização das nossas reuniões o CEPE não disponibilizou formulários específicos para outros tipos de ofertas – Formação Inicial e Continuada e Graduação. O referido formulário é composto por uma primeira parte de identificação que trata dos dados da instituição, do câmpus proponente e do responsável pela elaboração do projeto de curso. Na segunda parte do formulário aborda-se dados do curso, estrutura curricular, metodologia e avaliação. Na terceira parte do formulário descreve-se sobre a justificativa da oferta, o itinerário formativo no contexto da oferta do câmpus, público-alvo, infraestrutura física e de pessoal.

Na ocasião fiz uma leitura das questões que elaborei previamente sobre o formulário analisado, com o propósito de suscitar as contribuições dos demais, mas o grupo não conseguiu avançar com novas formulações e/ou sugestões de alteração além daquelas apresentadas. Em relação as proposições sobre o Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC, com referência nos pressupostos e bases conceituais da pedagogia histórico-crítica, segue no quadro abaixo um resumo daquilo que foi consensualizado pelo grupo.

Quadro 3: Problematização do Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC

| ITENS | ASSUNTO | QUESTÕES |
|-------|--------------------------------|---|
| 25 | Perfil Profissional do Egresso | Considerando as diferentes formas de articulação da oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio (integrado, concomitante, subsequente), e Cursos Superiores (Tecnologia e Bacharelado), assim como as particularidades de cada público, o perfil profissional deve ser comum? |
| 26 | Competências Gerais do Egresso | Apesar do Catálogo Nacional prescrever as |

| | | |
|----|------------------------------|---|
| | | competências gerais do egresso, e sendo o catálogo um dispositivo de referência para elaboração do PPC, como justificar a incoerência do uso desses termos (competências) com a concepção histórico-crítica? |
| 28 | Matriz Curricular | Considerando o sentido da totalidade, de integração dos conhecimentos gerais e específicos, o que dizer sobre a indicação do formulário em especificar carga horária teórica e carga horária prática para cada componente curricular? |
| 29 | Certificações Intermediárias | Considerando a concepção educativa do IFSC, como se posicionar diante do atrelamento da oferta educativa às demandas do mercado de trabalho, de forma a antecipar a formação profissional por meio de certificações intermediárias? |
| 31 | Componentes curriculares | <p>Considerando a concepção educativa histórico-crítica, proclamada no PPI do IFSC, como sistematizar os componentes curriculares, utilizando “objetivos/conteúdos” ou “competências, conhecimentos, habilidades e atitudes”?</p> <p>Se a escolha pela sistematização dos componentes curriculares for utilizando “objetivos/conteúdos”, quais serão nossos referenciais teóricos, de forma coerente com a concepção educativa do IFSC?</p> <p>Se a escolha pela sistematização dos componentes curriculares for utilizando</p> |

| | | |
|----|--|---|
| | | <p>“competências, conhecimentos, habilidades e atitudes”, quais serão nossos referenciais teóricos, de forma coerente com a concepção educativa do IFSC?</p> <p>Sobre a descrição da metodologia de abordagem dos componentes curriculares, como explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do “empírico ao concreto”?</p> <p>A partir do detalhamento de cada componente curricular, que referência o documento apresenta para que o leitor(a) consiga identificar as relações existentes entre as unidades curriculares, numa perspectiva de totalidade do conhecimento?</p> <p>De que forma as intencionalidades para o desenvolvimento de cada unidade curricular (objetivos/competências; conteúdos/ conhecimentos, habilidades e atitudes) se articula com as intencionalidades mais amplas do curso (objetivos do curso, perfil profissional do egresso, competências gerais do egresso, áreas/campo de atuação do egresso)?</p> |
| 36 | Justificativa da Oferta do Curso no Câmpus | <p>Como se posicionar sobre o atrelamento da oferta do curso às demandas do mercado de trabalho? A partir de quais referenciais teóricos que tratam sobre o conceito de mundo do trabalho devemos ampliar essa reflexão?</p> |

Fonte: próprio autor

Conforme mostra o quadro 3, esses foram os questionamentos sobre o formulário apresentados ao grupo, não havendo sugestões de reescrita, supressão ou novas formulações. Avalia-se que as orientações de alguns dos itens do formulário não favorecem uma análise e elaboração de parecer coerente com a concepção histórico-crítica.

Ao término da reunião do dia 05 de dezembro de 2018, encaminhamos que o processo de formação vivenciado pelo grupo seria retomado no início do primeiro semestre letivo de 2019. Na última seção sobre o produto educacional, nominada “Uma avaliação sobre o processo formativo vivenciado pelo grupo”, mostra-se a avaliação do grupo a respeito da aplicabilidade do presente produto educacional, assim como trato dos encaminhamentos para continuidade do debate.

2.6 A sistematização da experiência vivida

Após a conclusão das reuniões pedagógicas, realizadas no segundo semestre de 2018, ainda que diante de um emaranhado de informações que ofuscava aquilo que pretendia desvelar, iniciei um trabalho de sistematização dos resultados da experiência vivenciada.

A exploração dos registros escritos que foram elaborados no processo de desenvolvimento do produto educacional, deu-se a partir de um corpus de documentos a ser submetido ao método de análise de conteúdos. Os documentos escolhidos foram os relatos das reuniões pedagógicas, assim como os e-mails de trabalho utilizados para organização das atividades.

Finalizada a primeira etapa da organização do material a ser analisado, com a escolha dos documentos e a definição das intencionalidades da análise, segui o trabalho exploratório para construção das categorias. No entendimento de Bardin (2010), a organização das categorias compreende a escolha das unidades de registro e contexto (recorte), assim como a escolha das categorias (classificação e agregação). Segundo a autora, esse processo de categorização define-se como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

Nesse processo de construção das categorias, a partir dos dados empíricos, consegui explicitar as categorias empíricas que, segundo Minayo (2004) são aquelas elaboradas com propósito operacional, com vista ao trabalho de campo ou a partir dele, com a ideia de apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade.

Para avaliação dos resultados do produto educacional aplicado foi utilizado o método da análise dos conteúdos, por meio da construção das categorias empíricas, referentes ao trabalho pedagógico nas suas dimensões político-pedagógica, histórico-ontológica e social. Para finalidade dessa seção, mencionei alguns fatos das reuniões pedagógicas, ocorridos no diálogo entre os pares, que explicitam as dimensões política e pedagógica do trabalho pedagógico. O destaque para essas duas dimensões justifica-se em virtude da intencionalidade preliminar do produto educacional para tratar do debate político-pedagógico sobre as questões curriculares. A análise das categorias empíricas relacionadas a aplicação do produto educacional apresenta-se no capítulo III da dissertação.

As dimensões política e pedagógica são apresentadas separadamente, porém, os seus significados expressos articulam-se entre si, devendo ser compreendidos conjuntamente para uma percepção mais ampliada sobre o trabalho pedagógico.

Conforme o entendimento de Villas Boas (1993), a avaliação dos resultados do produto educacional parte do pressuposto que o trabalho pedagógico é aquele desenvolvido pela escola como um todo:

Cabe, primeiramente, esclarecer o entendimento de trabalho pedagógico, que aponta em duas direções. Em uma primeira forma, é o trabalho desenvolvido pela escola, como um todo, cujo objetivo é a transmissão/assimilação do saber sistematizado, para o que concorrem todas as ações escolares. Dele fazem parte não só as atividades desenvolvidas em sala de aula, entre professor e alunos, mas, também, a organização global do poder na escola, a estrutura administrativa, as reuniões de pais, de professores e de conselhos de classe, os eventos sócio-culturais, como horas cívicas, palestras, comemorações, confraternizações, festa junina, etc. A justificativa é que todas as iniciativas escolares afetam direta e indiretamente a formação dos alunos, em termos do currículo aberto e do oculto (VILLAS BOAS, 1993, p. 43).

Para tratar sobre o conceito de trabalho pedagógico é também necessário considerar a especificidade da educação escolar, em relação a organização capitalista do processo de trabalho. Nesse sentido, o trabalho pedagógico resulta numa “produção não-material, situando-se na modalidade em que o produto não é separável do ato de produção (SAVIANI, 1987, apud VILLAS BOAS, 1993, p. 50).

A partir dessas considerações preliminares sobre o conceito de trabalho pedagógico, faço agora uma sucinta apresentação sobre o debate político-pedagógico ocorrido nas reuniões pedagógicas, resultado de um processo formativo junto aos servidores do setor.

Sobre a dimensão política do trabalho pedagógico realizado nas reuniões pedagógicas, já no processo de formulação da proposta do produto educacional, apresentei aos servidores do setor a ideia de tratarmos sobre as questões curriculares, fomentando a articulação desse debate com o atual contexto social e político do Brasil, marcado por uma reconfiguração do Estado no que tange as políticas públicas educacionais.

Em e-mail enviado para o setor, no dia 05 de setembro de 2018, com o propósito de organizar a primeira reunião pedagógica, utilizei os seguintes dizeres para explicar o plano social mais amplo no qual insere-se a presente atividade de formação continuada:

[...] enquanto sujeitos que participam dos processos de elaboração e (re)avaliação desses documentos, devemos ter a capacidade coletiva de diferenciar o projeto de educação profissional patrocinado pelos organismos internacionais, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, apud ARAÚJO & RODRIGUES, 2010).

Logo, de forma clara e intencional, o produto educacional apresentou seu propósito ético-político, compreendido como instrumento de resistência frente às mudanças das políticas públicas educacionais, em curso, reafirmando a defesa dos pressupostos de uma formação integral dos trabalhadores, que não fique restrita às demandas específicas do mercado de trabalho.

Analisando o trabalho pedagógico desenvolvido nas reuniões pedagógicas, agora tratando sobre a sua dimensão pedagógica. Em reunião de trabalho para tratar sobre o produto educacional, realizada no dia 21 de novembro de 2018, o

grupo relatou que compreende o PPI do IFSC como o documento orientador do trabalho pedagógico da instituição, concordando que deve alinhar-se às finalidades socioeducativas definidas pela comunidade acadêmica. Apesar disso, reconheceu que não considera o PPI do IFSC para análise e elaboração de parecer sobre PPCs, não sendo a concepção histórico-crítica uma referência teórico-metodológico para o trabalho de análise e elaboração de parecer sobre PPCs. Para justificar a situação, o grupo atribuiu a falta de clareza conceitual do PPI do IFSC, não oferecendo subsídios teórico-metodológico suficientes para sua compreensão.

Sobre isso, analisando a materialidade da pedagogia histórico-crítica no PPI do IFSC, observou-se a ausência quanto a descrição dos seus pressupostos teóricos, assim como dos seus referenciais metodológicos para construção de propostas formativas. Em contrapartida, constatou-se em trechos do documento, a expressão de termos relacionados a uma perspectiva pragmática da educação. Tendo como referência a pesquisa de Guedes (2016), socializada na reunião de trabalho realizada no dia 16 de outubro de 2018, assim como apontamentos preliminares feitos na fase de elaboração do projeto da presente pesquisa, o PPI do IFSC materializa concepções pedagógicas contraditórias. Essas contradições mostram o PPI do IFSC como campo de disputa durante o processo de construção, conforme explicitarei no capítulo I da dissertação.

Para que o PPI do IFSC seja o documento organizador e integrador das ações dos sujeitos escolares, muitos desafios institucionais estão colocados. Um deles refere-se a atualização do documento, prevista para o ano de 2019, dando-lhe maior coerência conceitual com a pedagogia histórico-crítica. Conforme argumenta Vasconcellos (2007), ao tratar sobre o projeto educativo da escola, o PPI do IFSC deve ser compreendido como um documento inacabado, construído com a participação dos sujeitos escolares, consolidando-se como um ideário da ação educativa institucional, na perspectiva de transformar a realidade:

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da

instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2007, p. 169).

Nas reuniões pedagógicas, dando continuidade a esse processo de implementação do PPI do IFSC, evidenciamos a concepção de educação proclamada no documento, a partir da teoria que fundamenta a pedagogia histórico-crítica. Para tanto, assumimos como seu pressuposto filosófico o materialismo histórico, utilizando a dialética histórica como abordagem metodológica para elaboração do conhecimento. A teoria histórico-cultural explica o processo de ensino-aprendizagem.

Também utilizamos de estratégias para que os sujeitos, envolvidos, tomem consciência sobre a teoria que embasa a concepção de educação do PPI do IFSC. Para além de apresentar a teoria, também analisamos os dispositivos legais que são referências para construção das propostas formativas dos Cursos Técnicos de Nível Médio, com base na pesquisa de Guedes (2016), explicitando os aspectos legais que são coerentes com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

Uma outra estratégia adotada foi problematizar o Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta, utilizado para construção e reestruturação dos PPCs, elaborando questões que suscitam a partir da teoria que fundamenta a pedagogia histórico-crítica, dos conceitos teóricos presentes nos dispositivos legais, e dos itens do formulário específico que orientam a escrita do PPC.

A dimensão pedagógica do trabalho pedagógico, segundo Veiga (2001, p. 275), consiste em um coletivo modo de “[...] integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo”. Nesse sentido, a construção do produto educacional manifestou a mobilização de um grupo, a partir do interesse de uma pesquisa, com o propósito de (re)organizar o trabalho pedagógico de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, de forma coerente com a concepção de educação do IFSC. Segundo Pontes (2014, p. 727), “a dimensão pedagógica é a que incorpora ao trabalho os aspectos teóricos e filosóficos, alinhando-os e articulando-os com foco na sua finalidade específica, ou seja, na produção do conhecimento”.

2.7 Uma avaliação sobre o processo formativo vivenciado pelo grupo

Em reunião do setor no dia 27 de março de 2019, relembremos o processo formativo vivenciado para sua posterior análise e realização de encaminhamentos.

Fotografia 1: Reunião de avaliação do produto educacional



Fonte: acervo particular do autor

Como estratégia metodológica para suscitar as considerações dos envolvidos, fiz uma apresentação sobre as etapas do planejamento e implementação do produto educacional, retomando os principais resultados da sua aplicação, conforme explicado na seção anterior nominada “A sistematização da experiência vivida”. Feito a contextualização inicial, apresentei as seguintes questões ao grupo para uma avaliação sobre o processo vivenciado:

- Qual a percepção sobre o (re)planejamento das reuniões pedagógicas?;
- O que significou para o grupo o debate político-pedagógico sobre a concepção educativa institucional e as suas correlações com a processo de criação e reestruturação de projetos de cursos, em particular o trabalho de análise e elaboração de pareceres realizado pelo setor?;
- O que fazer a seguir, a partir daquilo que iniciamos?

O grupo reconheceu que diante das demandas emergenciais que precisaram ser encaminhadas não conseguiu dedicar tempo suficiente para se

envolver na construção do referencial teórico-metodológico para análise dos PPCs, apesar da relevância que esse documento representa para o aperfeiçoamento do trabalho do setor. De forma geral, as atividades que exigem maior dedicação para os estudos não têm sido priorizadas em razão das demandas emergenciais que também impactam o trabalho do setor. Constatou-se que as demandas para o setor vêm aumentando, o que acarreta grande frustração de não conseguir realizar um trabalho com a qualidade esperada. O grupo não visualiza soluções fáceis para modificar essa situação, precisando haver uma discussão mais ampliada sobre a gestão do ensino na instituição. Enquanto isso não ocorre, e mesmo precisando lidar com as demandas emergenciais, sugeriu-se que devemos (re)planejar o trabalho do setor para continuar o trabalho sobre as questões curriculares, assim como para tratar de outros assuntos que exigem maior tempo para estudos, análise e elaboração de registros.

O debate promovido nas reuniões pedagógicas sensibilizou a todos quanto a necessidade em considerar a concepção educativa institucional para análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, contribuindo na tomada de consciência sobre a relevância desse trabalho na consolidação da identidade educativa. O grupo tem a necessidade de continuar os estudos sobre as questões curriculares, mas já percebe-se mais apropriado para tratar sobre os pressupostos e bases conceituais da pedagogia histórico-crítica.

Considerando a ampliação do debate na instituição, a partir do processo de revisão do PPI vigente, o grupo sente-se cada vez mais emponderado para afirmar a concepção educativa institucional no seu trabalho de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs. Todos reconhecem que o movimento institucional de revisão do PPI do IFSC, ainda em curso, para reafirmação da concepção histórico-crítica, contribui para que a comunidade acadêmica compreenda o posicionamento do setor na elaboração de pareceres sobre PPCs, de forma coerente com a concepção educativa.

Por fim, o grupo entende que a construção de um referencial teórico-metodológico que atenda aos propósitos do produto educacional deva ser um esforço do coletivo, resultado de um processo formativo com aqueles que estejam envolvidos nos trabalhos de criação e reestruturação de PPCs. Para isso, considera fundamental que os espaços de formação continuada em serviço, por meio das

reuniões pedagógicas, destinados para o aprofundamento teórico sobre as questões do nosso cotidiano, sejam valorizados e fomentados para possibilitar o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelo setor.

Já sobre a minha percepção em relação ao processo vivenciado, faço a seguir alguns destaques. No início desse trabalho, constatei que a concepção histórico-crítica não tem sido referência para os trabalhos de análise e pareceres sobre as propostas formativas, desenvolvidos por servidores do setor. A falta de conhecimento mais aprofundado acerca dos pressupostos e bases conceituais, a ausência de uma orientação institucional mais clara, assim como as dúvidas sobre como esse posicionamento ético-político seria interpretado pelos demais servidores envolvidos no processo, são algumas das razões para a não utilização da concepção educativa como critério de análise.

Considerando a trajetória acadêmica dos servidores, com referência no materialismo histórico dialético, observei que já conheciam os pressupostos filosófico, epistemológico, metodológico e psicológico da concepção histórico-crítica. Porém, o grupo indicou a necessidade de um maior aprofundamento acerca das bases conceituais materializadas nos dispositivos legais de referência para elaboração das propostas formativas. Com referência no debate realizado nas reuniões pedagógicas, o grupo não conseguiu ser propositivo na construção do referencial teórico-metodológico, tampouco elaborar questões problematizadoras sobre o formulário de elaboração de PPCs.

As reuniões pedagógicas ocorreram durante um período bastante conturbado quanto ao ambiente organizacional, em consequência de medidas unilaterais da gestão do IFSC sobre a política de pessoal, envolvendo a jornada de trabalho dos técnico-administrativos em educação. Além disso, o agendamento das reuniões pedagógicas, apesar do planejamento prévio das datas e horários, precisou ser flexibilizado diante das demandas institucionais, em razão das atividades previstas no calendário acadêmico, e de demandas emergenciais do cotidiano do trabalho pedagógico, sempre com prazos acirrados, que precisaram ser analisadas e encaminhadas pelo setor. Nesse contexto, houve dificuldades na destinação de um tempo mais adequado para realização das reuniões pedagógicas.

Por fim, uma forte evidência sobre a compreensão mais ampla dos envolvidos para realização do debate político-pedagógico sobre as questões

curriculares, resultado das reuniões pedagógicas de formação, foram as proposições elaboradas pelo setor no processo da consulta pública, realizado em fevereiro de 2019, sobre a Minuta do PPI do IFSC (2020-2024). Na ocasião, a comunidade acadêmica do IFSC foi interrogada sobre a coerência da Minuta do PPI com a concepção histórico-crítica. As proposições apresentadas pelo setor apresentaram um aprofundamento teórico-metodológico nas suas justificativas ao tratar de diferentes temas da Minuta do PPI, tais como: concepção de educação profissional e tecnológica; concepção de currículo; caracterização, definição, diretrizes gerais, importância e objetivos do ensino; pressupostos para elaboração dos projetos de cursos; formação de formadores; e permanência e êxito. Em audiência interna do câmpus Florianópolis, realizada no início do primeiro semestre letivo de 2019, para socialização das proposições referentes a Minuta do PPI, o grupo também demonstrou segurança no uso dos argumentos para defesa das proposições. Na avaliação sobre o processo vivenciado, o grupo reconhece que as proposições referentes a Minuta do PPI devem-se, em partes, ao debate político-pedagógico realizado nas reuniões pedagógicas.

O planejamento e a aplicação do produto educacional teve como objetivo principal problematizar o trabalho pedagógico realizado pelo setor, em particular a análise e elaboração de parecer sobre PPCs, para compreender o distanciamento entre o proclamado no PPI do IFSC e o realizado nos PPCs, em termos de concepção educativa institucional. A proposta de aproveitar as reuniões pedagógicas do setor para debater a dimensão político-pedagógica sobre as questões curriculares, significou uma novidade para o grupo, considerando que essas reuniões não costumam servir como espaço e tempo para formação continuada em serviço.

Na busca de soluções para o problema apresentado ao grupo, considerando a complexidade inerente do debate político-pedagógico sobre as questões curriculares, assim como os diversos fatores que impactam na organização do trabalho pedagógico, não foi possível finalizar o referencial teórico-metodológico. Nesse sentido, a intenção do grupo é que o trabalho continue para além dos prazos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4048--Int.pdf>>. Acesso em: 25 de mai de 2011

ARAÚJO, Adilson Cesar; DA SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / – Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 23 mar de 2019.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.36, n.º 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <[hlp://www.senac.br/bts/362/ar;go4.pdf](http://www.senac.br/bts/362/ar;go4.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurece. Análise de conteúdo. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº. 5.154/2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Lei n.º 11.741/2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 9.235/ 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.513/2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil_sem_miseria/lei-12.513-2011-pronatec.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. PARECER CNE/CEB Nº: 11/2012 Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Documento de Área de Ensino. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/documentos>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. CARTA DE NATAL. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: a reforma do ensino médio e suas implicações para a educação profissional. Natal, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_de_natal_iv_coloquio_para_submeter_plenaria.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Portaria nº 83, de 6 de junho de 2011. Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Trata sobre a Área de Ensino. Disponível em: <[http://www.semeso.org.br/porta/pdfs/juridico2011/Portarias/junho/po_capes_83\(06.06.11\).pdf](http://www.semeso.org.br/porta/pdfs/juridico2011/Portarias/junho/po_capes_83(06.06.11).pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.892/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.415/2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do

Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Keer. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.º1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba Maria C.; SHIROMA, Eneira O. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n.º 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Relatório Final. Eixo Educação. In: Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Brasília: 2015. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/produto7_versaofinal_09abril15_Marcia+Leite_10187.pdf/42406058-2f99-455f-8b63-2b562b59217e?version=1.2>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho Necessário, v.3, n.º 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

COELHO, Juçara Eller. A desvinculação dos ensinos médio e técnico na escola técnica federal de Santa Catarina – unidade Florianópolis – a partir do decreto n.º 2208/97 (1997-2004), campus Florianópolis, 2012.

DE OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli; ESCOTT, Clarice Monteiro. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n.º 88, p. 717-738, jul./set. 2015.

FERRARI, Alice Flores Ilha et al. O que é e como acontece a ação supervisora na escola contemporânea? In: Espaço Inovação Revista Pedagógica. ASSERS, Ano 2, n.º 3, Nov/2005.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 35, n.º 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

GUEDES, Thais. As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, campus Florianópolis, 2016.

HELOANI, Roberto. Gerencialismo e educação: New Public Management – qualificação ou neurotização? In: Modelos de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

IFSC. Projeto Pedagógico Institucional 2014-2018. Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2014/06/PPIsite.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

IFSC. Minuta do Projeto Pedagógico Institucional 2020-2014. Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: http://www.ifsc.edu.br/documents/23567/524605/minuta_PPI_atualizado_para_Consulta_Publica_com_paragrafos+vers%C3%A3o+final.pdf/1b86e234-2a3b-c413-33f5-c2537f2dd2fb. Acesso em: 13 mar. 2019.

IFSC. [Resolução Consup nº 30 de 21/08/2018](#) que aprova, ad referendum, o Plano Geral de Trabalho para Elaboração do Novo Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC. Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: http://www.ifsc.edu.br/documents/23567/524648/consup_resolucao30_2018_plano_de_trabalho_pdi.pdf/0bb2c9d5-6780-793f-a556-fd34641be753. Acesso em: 13 mar. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. Uma proposta metodológica para análise das políticas de educação profissional: a análise de conjuntura e as disputas pelo bloco no poder do Estado. Revista LABOR nº 13, v.1, 2015.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. O trabalho da equipe pedagógica em Institutos Federais: dificuldades, desafios e proposições. Revista da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Edição n.º 14. Curitiba, PR, 2014. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/issue/view/101/showToc>. Acesso em: 13mar. 2019.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / – Brasília: Ed. IFB, 2017.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de Azevedo; LARA, Angela Mara de Barros (orgs.). Políticas para a Educação : análises e apontamentos -- Maringá : Eduem, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. - 18 edição – São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 17ª edição. - São Paulo: Libertad Editora, 2007. - (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1) Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4353469/mod_resource/content/2/vasconcellos.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2001. 5ª edição. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico. Campinas, 1993. Tese (doutorado). UNICAMP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253753> >. Acesso em: 13 mar. 2019.

VOGT, Grasiela Zimmer. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2229>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

3 AS DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DOS DADOS REFERENTE A APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Finalizada a aplicação do produto educacional analisa-se os resultados da experiência vivenciada junto aos servidores da Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, dando continuidade ao trabalho de exploração dos registros escritos já apresentado no capítulo anterior.

A tarefa de analisar os conteúdos do trabalho de campo não pode prescindir da retomada da pergunta de pesquisa, a qual o referente produto educacional está vinculado. Assim, existe uma relação entre a pergunta da pesquisa e o método de análise de conteúdos aqui utilizado.

É neste contexto que a análise de conteúdo se insere, pois possui a sistematização necessária à produção de respostas frente aos questionamentos, mas precisa ser utilizada onde a pergunta de pesquisa remete a este método. É neste sentido que se complementam “pergunta” e método de análise com o intuito de respostas ou aproximações fidedignas. Pode estar aqui a gênese de uma boa pesquisa e da evolução do conhecimento (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 15-16).

Considerando a reflexão inicial, de que a pergunta de pesquisa e o método de análise se complementam, e com o intuito de encontrar respostas ou aproximações fidedignas ao objeto investigado, retomo a problemática central da pesquisa a qual se vincula o produto educacional, conforme já apresentado na introdução desse trabalho: como materializa-se a identidade educativa institucional, considerando o processo de elaboração dos pareceres sobre os PPCs, realizado pela Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, tendo como referência a concepção de educação proclamada pelo PPI do IFSC para o período de 2015 a 2018?

A partir da pergunta orientadora torna-se justificável a escolha de determinado conjunto de documentos, tendo-se maior clareza sobre a sua relevância para os propósitos da pesquisa, assim como fica mais fundamentada a decisão sobre a não utilização de outras fontes. Para escolha desses documentos, segundo Bardin (2010, p. 122), faz-se necessário proceder-se à constituição de um corpus, que trata-se de um “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Ainda segundo a autora, na definição de

um corpus, os documentos que o compreendem devem respeitar as seguintes regras:

- exaustividade (não se pode deixar de fora nenhum);
- representatividade (nem todo material é suscetível a uma amostragem, devendo preservar o maior alcance possível da análise);
- homogeneidade (obedecer a critérios precisos de escolha);
- pertinência (documentos adequados conforme o objetivo que suscita a análise).

Seguindo essas regras, assim como considerando a pergunta de pesquisa, apresenta-se o corpus de documento da presente pesquisa. Para análise de conteúdos apresentada no presente capítulo, foram submetidos somente os documentos utilizados na aplicação do produto educacional, em particular os registros das reuniões pedagógicas e as mensagens eletrônicas relativas ao planejamento e organização das mesmas. Os demais documentos da pesquisa, conforme apresentados na parte introdutória da dissertação, serviram como referência para interpretação dos resultados da aplicação do produto educacional, porém, não foram utilizados para construção das categorias empíricas.

3.1 O processo de preparação para construção das categorias

Conforme já apresentado no capítulo II sobre o produto educacional, a partir dos registros sobre esse processo formativo organizou-se um conjunto de categorias empíricas por meio do recorte, classificação e agregação das informações levantadas, com o intuito de compreender as múltiplas determinações da realidade vivenciada.

Sobre esses recortes das informações chama-se de unidades de registro, que segundo Bardin (2010, p. 130) “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Segundo Bardin (2010, p. 131), dentre as unidades de registro mais utilizadas têm-se o tema, que é “uma afirmação acerca do assunto”, “uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares”. Já a unidade de contexto, de acordo com Bardin (2010, p.

133), “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem”. E complementa a autora, pode ser a “frase para palavra e o parágrafo para o tema”.

De forma relacional, também devem ser explicitadas as categorias analítico-filosóficas, que “são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”. Essas categorias mais gerais são apresentadas no capítulo I da dissertação.

No processo de categorização, referente a análise do corpus de documentos escolhido, utilizou-se da estratégia de codificação para facilitar o trabalho. Esse procedimento ajudou na localização dos diferentes documentos para uma melhor manipulação dos dados. No anexo I tem-se o quadro sobre a codificação dos documentos em análise, em particular, o corpus de documentos do produto educacional.

A mesma estratégia de codificação adotou-se para o trabalho de recorte das informações dos documentos, referente a análise do corpus de documentos, na organização das unidades de registro temática e unidades de contexto. A partir do que Bardin (2010) chama de leitura flutuante, as informações são agregadas e classificadas. Nesse sentido, a leitura é invadida por impressões e orientações, tornando-se aos poucos cada vez mais precisa. Nessa dinâmica de leitura, no processo de evidenciação das categorias empíricas, as unidades de contexto destacam-se dos documentos e de forma reflexiva, a partir de inúmeras retomadas de leitura, as informações vão sendo sintetizadas em unidades de registro temáticas. No anexo II tem-se os registros do processo de construção das categorias empíricas, organizadas no quadro com as unidades de contexto, registro temática e seus respectivos códigos.

Por fim, encerrando o processo de construção das categorias para análise, elaborou-se um quadro que resume o conjunto de subcategorias (empíricas), categorias de análise (empíricas) e categorias analíticas (filosóficas) que foram construídas ao término desse processo de exploração do corpus de documentos do produto educacional.

Quadro 4: Categorização dos conteúdos do produto educacional

| SUBCATEGORIAS | | CATEGORIAS DE ANÁLISE (EMPÍRICAS) | CATEGORIAS ANALÍTICAS (FILOSÓFICAS) |
|---------------|--|--|--|
| COD_01 | A ampliação do debate com a comunidade acadêmica do câmpus Florianópolis. | A dimensão social do trabalho pedagógico | Hegemonia Historicidade Contradição Trabalho e educação Ideologia Totalidade Omnilateralidade Politecnia Formação Integral Emancipação humana |
| | A ampliação do debate com as Coordenadorias Pedagógicas do IFSC. | | |
| | A ampliação do debate com a Comissão Específica do PPI do IFSC. | | |
| | A socialização dos conhecimentos prévios dos sujeitos participantes. | | |
| | A articulação com o movimento da Rede Federal em defesa dos pressupostos do Currículo Integrado. | | |
| COD_02 | A tomada de consciência sobre a concepção educativa do IFSC. | A dimensão pedagógica do trabalho pedagógico | |
| COD_03 | O produto educacional e as suas relações sociais e políticas mais amplas. | A dimensão política do trabalho pedagógico | |
| | Concepções educativas em disputa no IFSC. | | |
| COD_04 | As especificidades das questões curriculares. | A dimensão ontológica do trabalho pedagógico | |
| COD_05 | O trabalho cotidiano do setor. | A dimensão histórica do trabalho pedagógico | |
| | A materialidade da lógica gerencialista da gestão do IFSC. | | |

Fonte: próprio autor

Essas categorias de análise empíricas, presentes no quadro 4, basearam-se no artigo intitulado “Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica”, escrito por Fuentes e Ferreira (2017), que sistematiza os sentidos

sobre o conceito de trabalho pedagógico, apresentando um modelo multidimensional para melhor explicitá-lo.

A seguir, tece-se alguns destaques gerais sobre cada uma das categorias empíricas.

Sobre a dimensão social trata-se dos movimentos institucionais, individuais e coletivos, que de alguma forma impactaram a (re)organização das atividades do produto educacional, assim como, os desdobramentos com influência noutros trabalhos institucionais.

Em relação aos impactos de outros movimentos institucionais, durante o segundo semestre letivo de 2018, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), por intermédio do seu Fórum de Diretores de Ensino, construiu o documento intitulado Diretrizes Indutoras para o EMI que trata da defesa de uma formação humana integral, que está fortemente alinhado as ideias abordadas nas reuniões pedagógicas. A publicização do referido documento e as consequências dessa iniciativa justificou a relevância educacional do produto educacional. Cabe aqui também ressaltar que as experiências profissionais e acadêmicas dos sujeitos envolvidos trouxeram importantes contribuições para realização das atividades, com destaque para socialização dos trabalhos acadêmicos das servidoras do setor, Guedes (2016) e Coelho (2012).

Como desdobramentos do trabalho realizado, na Semana Pedagógica do câmpus Florianópolis 2019-1 houve a participação efetiva de representante do setor na coordenação dos trabalhos da consulta pública sobre a minuta do PPI (2020-2024), que problematizou a coerência do PPI do IFSC com a sua concepção educativa proclamada como histórico-crítica, assim como ocorreu o envolvimento do setor na formulação de proposições sobre o documento. Para o segundo semestre letivo de 2019, existe a expectativa que a experiência formativa das reuniões pedagógicas, assim como os resultados da presente pesquisa, sejam apresentados no Encontro das Coordenadorias Pedagógicas do IFSC, que tem como objetivo debater a referência da concepção histórico-crítica na (re)organização do trabalho pedagógico do setor.

A dimensão pedagógica expressa-se em virtude da intencionalidade do debate promovido nas reuniões pedagógicas, de reafirmação sobre os pressupostos filosófico, epistemológico, metodológico e psicológico da concepção histórico-crítica, conforme proclamada no PPI do IFSC, de forma a subsidiar o trabalho de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs. Apesar das dificuldades, a proposta formativa do produto educacional corrobora para uma tomada de consciência dos sujeitos do setor sobre as finalidades anunciadas pelo projeto educativo da instituição, na construção de uma práxis educativa que qualifique o processo de criação e reestruturação de PPCs.

A dimensão política revela-se a medida em que o debate promovido nas reuniões pedagógicas contribui para compreensão sobre as disputas de projetos societários distintos no âmbito da EPT. Ao chamar à atenção para necessidade de uma análise crítica dos documentos das políticas públicas educacionais, particularmente daqueles que servem de referência para construção dos PPCs, fica explícito as contradições internas dos documentos em termos da concepção educativa. Nesse sentido, os sujeitos do setor que estão diretamente envolvidos com o processo de construção das propostas formativas sensibilizam-se sobre as nuances do debate sobre as questões curriculares, e passam a preocupar-se com as escolhas que sejam coerentes com o projeto educativo da comunidade acadêmica do IFSC.

A dimensão ontológica expressa-se em razão da complexidade inerente as questões curriculares. O sujeito que realiza esse trabalho necessita do domínio teórico-metodológico sobre o tema, assim como do compromisso ético para (re)afirmar a identidade educativa institucional a cada nova submissão de proposta formativa. Trata-se de um trabalho que assume um caráter criativo, no sentido que exige soluções únicas para cada situação analisada.

A dimensão histórica materializa-se por meio da forma como o trabalho da instituição está organizado, com forte influência da política de pessoal adotada pelo grupo gestor local, assim como relaciona-se às questões mais amplas da divisão técnica e social do trabalho. Existem inúmeras demandas administrativas e pedagógicas, que na maioria das vezes extrapolam nosso poder de decisão, e acabam sobrepondo-se aquilo que o setor avalia ser mais relevante para

(re)organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, as demandas emergenciais impuseram os limites para o debate promovido nas reuniões, exigindo adaptações metodológicas e uma redução drástica quanto ao tempo planejado para cada atividade.

Na seção seguinte, realiza-se o trabalho de análise de conteúdos, com a interpretação dos dados, tendo como mediações (filtros) do conjunto das categorias empíricas.

3.2 A interpretação das categorias empíricas

Com a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei n.º 11.892/2008, dado a amplitude de sua atuação, com ofertas educativas diversas, da educação básica à pós-graduação, e tendo que responder a novas demandas sociais e do mundo do trabalho, muitos desafios estão colocados.

Os chamados “setores pedagógicos”, como é o caso da Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, que lida com a organização do trabalho pedagógico da escola, tornam-se estratégicos, em face da construção da identidade institucional. Para melhor compreender essa relação entre o trabalho pedagógico do setor e a questão identitária do IFSC, a seguir, realiza-se a análise das categorias empíricas com base nas dimensões do trabalho pedagógico: histórico-ontológica, social, pedagógica e ético-política.

Antes de iniciar a interpretação das categorias empíricas, em particular sobre a dimensão histórico-ontológica do trabalho pedagógico, faz-se algumas ponderações para justificar sua análise em separado. Considerando “o estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação”, Saviani (2007, p. 152), nos coloca a necessidade de pensar os sentidos do trabalho, históricos e ontológicos, de forma integrada, observando a sua origem identitária. Nesse sentido, parafraseando Saviani (2007), o mais adequado não seria interpretar a categoria empírica do trabalho pedagógico na sua dimensão histórica e depois, em acréscimo, interpretar a sua dimensão ontológica, ou vice-versa. Considerando as categorias empíricas em destaque, têm-se como pressuposto que, inicialmente, em

tempos que a sociedade se organizava de forma comunitária, quando os meios de produção eram de uso coletivo, a relação entre trabalho e educação é de identidade, e portanto, não fazia sentido compreender, separadamente, os fundamentos históricos e ontológicos do trabalho. Porém, com a apropriação privada dos meios de produção, no decorrer da história da humanidade, se produziu a separação entre trabalho e educação. Com o impacto da Revolução Industrial, no final do século XVIII e primeira metade do século XIX, pôs-se em questionamento essa separação, e assim, estabeleceu-se tentativas de restabelecimento do vínculo entre trabalho e educação, e conseqüentemente, entre os seus fundamentos históricos e ontológicos (SAVIANI, 2007).

Feito as ponderações acima e avaliando os resultados da aplicação do produto educacional, identifica-se sentidos da separação entre o trabalho e a educação, e conseqüentemente, justifica-se a interpretação em separado das dimensões histórica e ontológica do trabalho pedagógico. Por essa razão, a análise de conteúdos pela mediação das categorias empíricas far-se-á separadamente, sem perder de vista a necessidade de restabelecimento do seu vínculo.

3.2.1 A dimensão histórica do trabalho pedagógico

Alguns fatos ocorridos no contexto local, durante o período de realização das reuniões pedagógicas, ajudam a compreender os comportamentos dos servidores do setor para tratar sobre o debate político-pedagógico referente as questões curriculares. Para não correr o risco da responsabilização individual, acusando-os da falta de envolvimento com o debate proposto, é necessário compreender a essência daquilo que se observa, evidenciando aspectos gerenciais da gestão institucional do IFSC.

Para isso, analisou-se medidas da gestão institucional ocorridas durante a implementação do produto educacional, relacionando essas práticas a questões mais ampliadas sobre as políticas públicas educacionais, com destaque para as medidas de racionalização do Estado reformado, ditadas pelos organismos internacionais, assim como para concepção gerencialista que embasou o processo de elaboração do chamado PDI do IFSC.

Sobre a realização das reuniões pedagógicas, referente ao produto educacional da pesquisa, a primeira reunião agendada para dia 10 de outubro de 2018 precisou ser cancelada em razão da necessidade do setor conversar sobre o tema da flexibilização da jornada de trabalho. Nessa reunião seriam socializados os resultados da dissertação de mestrado de Guedes (2016), relacionados aos objetivos da análise de PPCs. A reunião precisou ser reagendada para o dia 16 de outubro de 2018.

Nesse início do mês de outubro, estávamos tratando sobre a atualização do horário do setor flexibilizado, conforme nova normativa interna do IFSC. O debate da jornada flexibilizada, no âmbito do IFSC, implicou um grande envolvimento dos servidores do setor, com participação em assembleias do sindicato e reuniões locais. Com a decisão da reitora, de forma unilateral, de deliberar sobre uma normativa interna que impactou fortemente na rotina dos servidores técnico-administrativos em educação do IFSC, tivemos, no contexto da Coordenadoria Pedagógica, do câmpus Florianópolis, a situação de uma colega, assistente social, em regime de cooperação técnica, que ficou excluída da jornada flexibilizada. Essa situação deixou todos os servidores do setor muito impactados, com um grande desgaste emocional, já que tivemos que decidir sobre a inclusão ou não da colega no horário flexibilizado do setor, a ser encaminhado para apreciação da reitoria, sob o risco de termos que desflexibilizar, a partir do dia 01º de novembro de 2018, caso o nosso processo fosse indeferido. Nesse clima de instabilidade emocional, tivemos diversas reuniões do setor extraordinárias para tratar do assunto.

Para melhor compreensão do “desânimo institucional” que esteve presente não apenas na primeira reunião de trabalho, mas também durante todo o processo de implementação do produto educacional, faz-se necessário retomar alguns fatos recentes, no âmbito do IFSC, sobre os processos de flexibilização da jornada de trabalho dos setores, que acabaram gerando problemas no ambiente organizacional.

A partir das recomendações do relatório da Controladoria Geral da União (CGU)⁶ foram apontados divergências entre a jornada flexibilizada autorizada e a registrada no controle funcional, orientando os gestores que procedessem à revisão

⁶ O referido órgão de controle também recomenda “a revisão da Resolução n.º 02 do IFSC, de 17 de setembro de 2014, tornando-a aderente às normas legais vigentes”, destacando as seguintes condições: serviço prestado (1ª condição) que exige atividades contínuas (2ª condição) em turnos ou escalas (3ª condição) em período superior a 12 horas (4ª condição) em função de atendimento ao público ou exercidas em período noturno (5ª condição).

dos horários dos servidores no sistema de controle de frequência, junto às Coordenadorias/Diretoria de Gestão de Pessoas.

Essa situação gerou uma reação contrária do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação (SINASEFE), seção IFSC, e da Comissão Interna de Supervisão (CIS). Esse embate em torno da jornada flexibilizada avançou nos meses seguintes, sendo marcado por inúmeras assembleias do sindicato e realização de manifestações contrárias ao posicionamento da reitora sobre as recomendações da CGU. A pressão dos trabalhadores não fez com que a reitora cedesse sobre a sua decisão de revisar a Resolução 02/2014. Sendo assim, no dia 25 de setembro de 2018, com a prerrogativa legal do Decreto n.º 1.590/95, a Reitora publicou a Instrução Normativa n.º 11 (IN 11/2018)⁷ regulamentando a jornada de trabalho dos técnicos administrativos em educação (TAEs) do IFSC, e revogando as disposições anteriores.

Essa situação, durante a primeira quinzena do mês de outubro de 2018, obrigou os setores do IFSC que realizavam jornada de trabalho flexibilizada, incluindo a Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, a (re)discutir a justificativa dos processos de flexibilização, considerando a nova regulamentação. Nesse período, conforme o planejamento inicial para implementação do produto educacional, seriam realizados as primeiras reuniões pedagógicas com os servidores do setor. A demanda para tratar sobre a nova regulamentação acabou exigindo mudanças no cronograma das reuniões pedagógicas. Mas, para além do impacto que tivemos sobre as datas, o que pôde-se observar, principalmente, foram as consequências negativas no clima organizacional com a aprovação da IN 11/2018. Junto a indignação com a decisão da Reitora, somou-se um certo desapontamento com a diretoria do sindicato em virtude da dificuldade que teve para organizar a resistência frente ao que estava acontecendo. Essa combinação de frustrações, em âmbito local, agregadas a um contexto político e social do País de afrontamento aos servidores públicos, não favoreceu a proposição de um novo debate político-pedagógico naquele momento.

Apesar dos prejuízos organizacionais que tal medida acarretou, de forma imediata, em termos do sofrimento causado aos servidores diretamente afetados, a

⁷ A partir da publicação da IN 11/2018, válida a partir de 1º de novembro de 2018, alguns setores e servidores em condições específicas não puderam mais flexibilizar, tendo que realizar 8 horas diárias, com intervalo mínimo de 1 hora.

comunicação institucional apresentou a sua versão dos fatos, descontextualizando a conquista histórica dos trabalhadores da educação pela jornada flexibilizada, quando ocultou o seu sentido de luta dos trabalhadores para ampliar o atendimento ao público, e interpretou a flexibilização como privilégio de alguns. Nesse sentido, propagou-se a justificativa pela publicação da IN 11/2018, com um discurso pautado na legalidade, prezando pela responsabilidade dos gestores, quando na prática, tal medida autoritária, apesar da prerrogativa legal da gestora máxima da instituição em fazer, atendeu de forma subserviente às recomendações de um órgão externo de controle, e compactuou com o fortalecimento dos mecanismos de maior vigilância sobre o trabalho dos servidores, o que acabou gerando um clima de sofrimento e desânimo entre os servidores envolvidos, já que de forma abrupta tiveram suas rotinas familiares alteradas, assim como acirrou as acusações entre os pares, como consequência da diferenciação das condições de trabalho num mesmo local, colocando em risco o coletivo de trabalho.

O episódio do IFSC sobre a jornada de trabalho flexibilizada dos TAEs, conforme apresentado, expressa uma concepção de gestão cada vez mais comum aos espaços públicos, que Heloani (2018, p. 190) chama do “novo gerencialismo no espaço público”. Nessa perspectiva pragmática de conceber a prática gestonária, ainda segundo Heloani (2018, p. 191), “torna insignificante o conteúdo crítico e problematizador que deveria ser inerente a todo espaço público”. Assim, os gestores locais transformam-se em meros executores de prescrições que emanam de outros centros de tomada de decisão, desconsiderando os anseios da sua comunidade, assim como as instâncias democráticas já constituídas para assessorar as suas decisões.

Essa prática de maior controle sob a rotina de trabalho dos servidores da instituição tem sido uma marca da atual gestão do IFSC, não ficando restrita a esse episódio. Pressupõe-se então que mais do que uma atitude isolada da gestão, esse ato é condizente com uma concepção de gestão educacional da atual equipe gestora. Com o intuito de desvelar as ideias que embasam, ou, pelo menos, deveriam referenciar, as atitudes de uma equipe gestora que assume a instituição por um período determinado, com a responsabilidade em realizar as ações educativas programadas pela comunidade acadêmica, é fundamental compreender sob qual perspectiva o seu projeto educativo foi concebido.

Sobre o projeto educativo do IFSC, assim como de qualquer Instituição de Ensino Superior, é importante esclarecer que existe uma legislação específica que trata do assunto. A LDB, Lei n.º 9.394/96, prevê no seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. No caso das instituições com oferta educativa para cursos superiores, como o IFSC, há uma exigência do Decreto 5.773/2006, atualizado pelo Decreto 9235/2017, que prevê a elaboração do PDI, sendo o PPI do IFSC (2013, p. 8) um dos seus documentos integrantes que “manifesta o ideal de educação, que registra o processo de construção da identidade institucional e que dá suporte para a avaliação das ações educativas programadas pela instituição”.

É importante destacar que o projeto educativo do IFSC surge atrelado a uma perspectiva de gestão que pode ser analisada sob o ponto de vista estratégico empresarial. Sobre essa alternativa de gestão, Veiga (2001, p. 47), diz que “opera com base em quatro grandes separações do trabalho: o pensamento separado da ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategistas separados das estratégias”. Nessa ótica de projeto educativo, o sentido político-pedagógico, em termos dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que orientam as ações educativas da instituição, torna-se esvaziado quando o seu PPI do IFSC é parte integrante do PDI, e não mais a sua referência principal.

Em sua dissertação de mestrado, no tópico que trata das Diretrizes educativas do PPI do IFSC (2015-2019), Guedes (2016) identifica “certo apagamento, diluição, ou até recuo do Ensino, diante de processos institucionais, em relação aos quais este deveria receber amplo destaque”, assim como aponta “a forte vinculação das discussões do ensino mediada pela ótica da gestão de processos” (GUEDES, 2016, p. 75).

Ainda que carecedora de outros movimentos investigativos, a recente regulamentação da jornada de trabalho dos TAES e a forma como foi concebida a elaboração do PPI vigente do IFSC, mesmo com o tensionamento provocado por grupos que atuam numa perspectiva de emancipação dos trabalhadores, demonstra fortes indícios de que a concepção gerencialista fundamenta, conscientemente ou não, as tomadas de decisões da atual gestão do IFSC.

Conforme nos ensina Veiga (2001) sobre as concepções de projeto de escola, pode-se analisar o PDI do IFSC como um instrumento de políticas públicas embasado na concepção estratégico-empresarial. Sobre a gênese desse modelo gerencial na área da educação, no Brasil, ocorre a partir da década de 1990, num contexto de medidas de racionalização do Estado reformado, diante dos ditames de organismos internacionais difundidos com o processo de reestruturação produtiva. Nesse momento, tem-se a manifestação de um movimento de reformadores empresariais no campo da educação, que entendem “a boa educação é aquela que propicia ao educando lograr boas notas em português, matemática e ciências, ou seja, habilidades cognitivas instrumentais e coerentes com o pragmatismo demandado pelas operações genéricas do mercado instável e flutuante” (HELOANI, 2018, p. 173).

A concepção estratégico empresarial que fundamenta as políticas públicas educacionais e que se materializa por meio do planejamento estratégico das instituições de ensino, se utiliza de uma ótica da gestão de processos para tratar sobre questões do ensino. Na realização das reuniões prévias, de planejamento referente ao produto educacional dessa pesquisa, ao discutir o processo de trabalho para análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, constatou-se que o debate político-pedagógico, tendo o PPI como referência, não vinha sendo referência para o grupo. Por outro lado, observa-se um forte viés regulador do trabalho de análise, com preocupação em cumprir as normas e legislações vigentes, seguindo as diretrizes operacionais da Pró-reitoria de Ensino.

A partir dos fatos abordados, a análise da dimensão histórica do trabalho pedagógico evidencia um processo de materialização da concepção gerencialista da gestão do IFSC, que se manifesta na política de gestão de pessoas, assim como na forma de tratar as questões do ensino, sob uma forte viés operacional e pragmático.

Ainda analisando a sua dimensão histórica, tem-se as questões cotidianas que impactam fortemente a organização do trabalho pedagógico do setor. Na realização do produto educacional participei da definição dos objetivos das reuniões pedagógicas, escolha dos assuntos a serem abordados, dimensionamento do tempo para realização da(s) atividade(s), agendamento dos encontros, preparação da infraestrutura necessária, registro dos principais encaminhamentos, dentre outras tarefas emergentes, sempre com a colaboração dos colegas de setor. A experiência

em coordenar as reuniões pedagógicas possibilitou a observação de alguns aspectos operacionais e pessoais que impactam diretamente na organização do trabalho do setor.

Sobre as atividades realizadas, algumas situações surgiram no decorrer do processo e exigiram adaptações em relação ao planejamento inicial. Destaco a participação esporádica de alguns servidores do setor, que em razão de não terem responsabilidade direta na análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, acabaram inserindo-se no decorrer dos trabalhos. Também cito as razões individuais de alguns servidores, em decorrência de compromissos familiares, agendamento prévio de férias, licença para capacitação, licença maternidade e afastamento para pós-graduação. Todas essas situações exigiram uma constante retomada dos trabalhos, de forma a garantir a continuidade do debate. As ausências dos servidores, algumas previstas e outras inesperadas, obrigaram alterações pontuais no modo de operacionalizar as atividades, preservando a intencionalidade inicial, de forma a manter todos os participantes envolvidos com os objetivos do trabalho. O retorno avaliativo realizado pelos servidores, no decorrer das reuniões pedagógicas, também contribuiu para (re)definição de algumas dinâmicas para as atividades.

Em relação a organização do tempo destinado às atividades, mesmo priorizando o horário e o dia da semana que foram previamente acordados, considerando a complexidade da temática curricular, de natureza político-pedagógico, em algumas atividades houve a necessidade de estender as discussões para além do tempo estipulado, em torno de 1 (uma) hora para cada reunião. Porém, como sempre existiam outras demandas do setor para serem tratadas, procurou-se respeitar o limite de tempo acordado. Além disso, ultrapassar o horário estabelecido em alguns casos impactaria na rotina pessoal dos servidores, já que o fim do expediente de trabalho coincidia com o teto de horário da reunião.

Em relação a essa eventual necessidade de estender o horário de trabalho para além do seu expediente regular, chama-se à atenção para o fato que a regulamentação interna sobre a jornada de trabalho dos TAEs, no IFSC, entende que o servidor não deva ser recompensado quando ultrapassar o tempo da sua jornada de trabalho, na forma de saldo de horas, se em comum acordo com a chefia imediata decidir estender seu horário para além das 6 horas diárias. Para quem flexibiliza seu horário (6 horas/dia), como é o caso dos servidores da Coordenadoria

Pedagógica do câmpus Florianópolis, com exceção de uma servidora em cooperação técnica, entende-se que o horário excedente, até o limite das 8 horas, é uma necessidade de serviço, e portanto, não é passível de compensação. Mesmo considerando que nesse caso, o servidor(a) poderia realizar um horário diferenciado, isso provavelmente impactaria sua rotina pessoal. E se for obrigado pela chefia imediata a cumprir horário excedente em razão de um serviço necessário ao setor, sem acumular saldo de horas, haveria um descontentamento e possível conflito no grupo. Esse tipo de rigidez, na forma de controle do tempo do trabalho, acaba sendo na prática um desestímulo a um maior envolvimento dos servidores com o trabalho na instituição.

Sobre a sua dimensão histórica observa-se que o trabalho pedagógico é diretamente impactado por diversas demandas da escola que se sobrepõem aquilo que temos planejado a realizar, tornando muitas vezes as questões emergenciais prioritárias em relação as questões que deveriam ser essenciais para constituição de uma identidade do trabalho pedagógico do setor. Também observa-se que as rotinas familiares dos servidores do setor acabam sendo, muitas vezes, determinantes na (re)organização dos horários para realização das atividades coletivas. A maioria dos servidores do setor tem filhos(as) pequenos, e portanto, é compreensível que exista uma dificuldade em conciliar a rotina profissional com a rotina familiar.

Enfim, conforme ponderação já realizada sobre a relação entre trabalho e educação, houve no decorrer da história da humanidade, com o advento da apropriação privada dos meios de produção, uma cisão entre esses dois conceitos. Nas diferentes fases de desenvolvimento da sociedade de classes, nas suas formas escravista, feudal e capitalista, o trabalho adquire um sentido estritamente econômico, diretamente atrelado ao modo de produção. Conforme nos apontam Fuentes e Ferreira (2017, p. 726), a dimensão histórica do trabalho pedagógico manifesta-se “porque é decorrente de um processo dialético desenvolvido ao longo do tempo e da ação dos próprios homens”.

No sistema capitalista, com o advento da escola, uma reivindicação burguesa e da classe trabalhadora, desenvolveu-se o trabalho pedagógico necessário para organização dessa nova instituição. Portanto, mesmo o trabalho pedagógico sendo diferente em relação a organização capitalista do processo de

trabalho, ele não se manteve imune as suas influências. Sobre a questão da invenção da escola no contexto das relações capitalistas de produção:

[...] Asseguraram-se os mecanismos institucionais para que cada “novo” indivíduo pudesse inserir-se nas relações de produção de forma não-conflitiva. Este mecanismo não poderia estar no próprio trabalho, pois as leis sobre o emprego das crianças nas fábricas eliminara a possibilidade da aprendizagem do ofício, nem na família, que conservou os comportamentos e relações característicos da produção agrícola e artesanal. Portanto, era preciso inventar algo melhor, e inventou-se reinventou-se a escola (ENGUIITA, 1989 apud VILLAS BOAS, 1993, p. 48).

A organização do trabalho pedagógico da escola, em termos do seu planejamento e operacionalização, sofre influências das características do seu modo de produção capitalista, por meio do desenvolvimento de novas formas de controle, da separação entre concepção e execução e o processo de desqualificação (APPLE, 1983 apud VILLAS BOAS, 1993, p. 51). Nesse sentido, no contexto escolar, evidenciam-se elementos sobre essas novas formas do modo de produção capitalista, explicitando assim a dimensão histórica do trabalho pedagógico.

3.2.2 A dimensão ontológica do trabalho pedagógico

O governo brasileiro, nessas últimas duas décadas, tem implementado políticas públicas na área da educação, por meio de propostas de ações afirmativas, de inclusão social e de assistência estudantil, de forma a corrigir as desigualdades socioeconômicas, atendendo a demandas de grupos sociais que reivindicam o acesso e as condições de permanência no ensino superior. No caso da Rede Federal de EPT, essas políticas foram estendidas para educação básica. Cabe também destacar que o Brasil adotou medidas diversificadas nessa área, não ficando restrito as propostas compensatórias indicadas pelas diretrizes dos organismos internacionais, com foco na concessão de auxílios financeiros diretos, como as bolsas e créditos estudantis (NEVES, 2008).

Diante dos diversos “chamados” das políticas educacionais, a Coordenadoria Pedagógica do IFSC, no câmpus Florianópolis, tem sido alvo de ações, projetos e programas do governo federal, muitas vezes sem que haja

qualquer tipo de crítica por parte dos gestores locais, para o atendimento de uma diversidade de demandas e desafios para os quais não se sentem, necessariamente, comprometidos e em condições para realizá-los.

A implementação de uma política de assistência estudantil no Brasil obteve o fácil consenso social por parte dos grupos interessados. Na perspectiva dos estudantes atendeu-se as suas reais necessidades, dado o perfil socioeconômico daqueles que ingressam nas instituições federais de ensino, via sistema de cotas, sendo a sua maioria de baixa renda. Já na perspectiva dos organismos internacionais e dos governos, “em resposta à pressão”, conseguiu-se oferecer as condições mínimas para que esses estudantes continuem seus estudos, apesar das “profundas desigualdades sociais provocadas pelas reformas estruturais em curso” (NEVES, 2008, p. 109).

Sem desconsiderar a relevância social dessas medidas compensatórias, no sentido de aliviar as condições de pobreza dessa camada da população a quem tem sido negado os seus direitos básicos, a análise aqui proposta refere-se aos impactos que essa mesma política tem na (re)organização do trabalho pedagógico da Coordenadoria Pedagógica do IFSC, câmpus Florianópolis, quando não são garantidas as condições necessárias para a sua operacionalização.

No âmbito local do IFSC, conforme nos revela Guedes (2016), durante o processo de construção do PPI para o período de 2015-2019, a Pró-Reitoria de Ensino teve um maior protagonismo nos trabalhos da comissão que se ocupou de discutir questões referentes a Assuntos Estudantis, não se envolvendo da mesma forma noutras questões do ensino. Atualmente, na instituição, a assistência estudantil está fortemente vinculada a programas de assistência financeira aos estudantes, por meio de projetos e ações que compreendem o Programa de Assistência Estudantil (PAEVs). A operacionalização do referido programa na realidade de uma Coordenadoria Pedagógica, mesmo reconhecendo as necessidades econômicas de muitos estudantes e suas reais dificuldades materiais para permanecer frequentando as aulas, impacta fortemente a organização do trabalho pedagógico do setor.

Apesar do envolvimento direto das assistentes sociais com esse programa, responsáveis pela sua coordenação local, os demais servidores do setor acabam participando, direta ou indiretamente, considerando a crescente demanda pelos

serviços do programa. Diante disso, observa-se que o trabalho pedagógico desenvolvido pela Coordenadoria Pedagógica tornou-se fortemente vinculado ao PAEVs, o que tem dificultado o envolvimento do setor frente a outras demandas do ensino.

Uma das consequências da centralidade do PAEVs, sem que haja a sua devida problematização pelos gestores locais, no caso do câmpus Florianópolis, tem sido a fragmentação do trabalho pedagógico da Coordenadoria Pedagógica. No atual contexto de recessão econômica no País e o conseqüente crescimento da demanda dos estudantes por auxílios financeiros, as assistentes sociais dedicam a quase totalidade do seu tempo a realizar análise da documentação exigida pelos editais do programa, havendo dificuldades em participar de outras atividades do ensino. O mesmo tem ocorrido com o trabalho do único psicólogo educacional do setor, que esforça-se para atender uma demanda crescente de estudantes para tratar de questões psicológicas, consequência de uma sociedade que adocece, mas tem dificuldades para envolver-se com outras atividades do setor. Com isso, a análise e elaboração de pareceres sobre PPCs que poderia ser um processo de trabalho a receber as contribuições dos diferentes profissionais que compõem o setor, acaba restringindo-se a uma análise individualizada, a ser realizada pelos pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais do setor. Por sua vez, como já apresentado, essa análise e elaboração de pareceres sobre os PPCs, no IFSC, em particular no câmpus Florianópolis, tornou-se um processo roteirizado de adequação às normas e legislações educacionais vigentes, negligenciando uma reflexão teórico-metodológica acerca da concepção educativa institucional.

Dada a centralidade do referido programa na organização do trabalho pedagógico do setor e a importância das assistentes sociais para sua operacionalização, com a proposta do produto educacional, houve um certo constrangimento no convite feito a essas profissionais para participar do debate curricular, considerando que esse tempo dedicado para as reuniões poderia sobrecarregá-las. Porém, as assistentes sociais do setor, assim como o psicólogo, desde o início desse processo manifestaram interesse em participar, mesmo que de forma esporádica.

Atualmente, considerando a crescente sobrecarga de trabalhos, não estamos conseguindo (re)discutir as atribuições dos cargos e do setor, na

perspectiva de um trabalho pedagógico mais articulado. No IFSC, em âmbito institucional, apesar dos recentes esforços de alguns grupos, houve poucos avanços em termos de regulamentação sobre a questão da organização do trabalho pedagógico a ser realizado pelas Coordenadorias Pedagógicas. Na ausência de uma referência institucional, que seja mais específica quanto as atribuições dos cargos, o pedagogo e o técnico em assuntos educacionais, no câmpus Florianópolis, mesmo considerando as similaridades das suas atividades, conforme prescrição do Ofício Circular n.º 015/2005/MEC⁸, não distinguem suas rotinas de trabalho. Nesse sentido, para além da fragmentação do trabalho, conforme já mencionado, tem-se em alguns casos uma sobreposição das atribuições dos cargos, o que dificulta ainda mais a construção de uma identidade para o trabalho do setor.

Contraopondo-se a essa fragmentação e precarização do trabalho pedagógico, aponta-se para construção de um fazer pedagógico, de forma a preservar a sua dimensão ontológica, compreendendo as questões do ensino a partir de diferentes percepções profissionais, na perspectiva de uma totalidade do processo educativo. A tomada de consciência sobre a concepção de educação que deva orientar as nossas ações e reflexões educativas, corrobora para um trabalho pedagógico mais articulado. Considerando essa perspectiva totalizante, o debate da dimensão político-pedagógica sobre as questões curriculares, proposto nas reuniões pedagógicas, objetivou o desencadear de sentidos para aquilo que os servidores do setor realizam, atribuindo uma identidade para o seu trabalho, servindo como referência tanto para as ações individuais como do grupo (NÓVOA, 1992 apud VEIGA, 2001).

Nas reuniões pedagógicas, pode-se refletir sobre a complexidade inerente ao trabalho pedagógico para lidar com as questões curriculares. Ao mesmo tempo que faz-se necessário simplificar os dizeres sobre o currículo, para facilitar o diálogo entre aqueles que participam das discussões sobre os projetos educativos da instituição em que trabalhamos, também não podemos ignorar a complexidade que está atrelada a esse debate. Conforme nos afirma Sacristán (2010):

Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos

⁸ A partir da publicação do Ofício Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC, o Ofício Circular n.º 015/2005/MEC perdeu sua validade.

façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar” (SACRISTÁN, 2010, p. 16).

Também nas reuniões pedagógicas compreendeu-se que o setor deva assumir a sua legitimidade para lidar com as questões curriculares, justificada pelas trajetórias formativas dos seus servidores e atribuições vigentes sobre o setor. O tempo escasso para tratar do assunto, apesar da formação acadêmica dos envolvidos ser fundamentada no materialismo histórico-dialético, não possibilitou alcançar todos os objetivos iniciais propostos. Mesmo assim, acredita-se que a realização do debate político-pedagógico sobre as questões curriculares, com o envolvimento de todos os servidores do setor, seja uma estratégia formativa viável para consolidação da dimensão ontológica do trabalho pedagógico.

Em âmbito institucional, entende-se que haja um grande desafio para fomentar o trabalho das Coordenadorias Pedagógicas, de forma articulada, preservando a sua dimensão ontológica. Para isso, deve-se repensar sobre as atribuições do setor e seus cargos, viabilizar as condições de pessoal e infraestrutura para realização do trabalho, consolidar uma política de formação continuada para os servidores envolvidos, realizar o fazer pedagógico com referência na concepção educativa institucional, etc.

A escola como invenção da modernidade no sistema capitalista, mesmo que de forma relativa, tem a sua história marcada pela influência da lógica de funcionamento dos setores produtivos. Sobre isso, os processos de reestruturação produtiva do capital, considerando as particularidades das suas diferentes fases, industrial e financeira, buscou preservar a sua estrutura organizacional baseada na divisão social e técnica do trabalho. Para isso, o capital utilizou de diferentes estratégias que se complexificaram no decorrer do tempo, continuando a preservar os interesses de manutenção de poder da classe proprietária do capital sobre os trabalhadores. Como nos ensina Santomé (1998, p. 13), “este processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais”.

Na história do capitalismo tem-se negado aos trabalhadores do setor produtivo e da educação, a possibilidade de poder intervir nos processos de tomada de decisão, onde espera-se que ocorra a reflexão crítica sobre as questões que precisam ser problematizadas. Contrariamente, tem-se a reação de movimentos educacionais que não concordam com a separação entre o pensar e o agir no interior das organizações, produtivas e educacionais, buscando construir alternativas para superar essa dualidade estrutural. Na atual conjuntura, preservar a dimensão ontológica e criativa do trabalho pedagógico, cada vez mais restrita a responsabilidade de poucos, trata-se de uma ação contra-hegemônica necessária em tempos de opressão.

3.2.3 A dimensão política do trabalho pedagógico

De forma concomitante às reuniões pedagógicas, iniciou-se no segundo semestre de 2018 o processo de (re)elaboração do projeto educativo do IFSC. A revisão do PDI do IFSC, conforme previsto a cada 5 anos, dentre os vários assuntos tratados, retomou o debate institucional sobre a concepção educativa. Sendo o PPI do IFSC um dos documentos revisados, tratou-se do debate sobre a concepção histórico-crítica. Como o foco do produto educacional também abordou a concepção educativa do IFSC, inevitavelmente, o processo de revisão do PPI incorporou-se às discussões realizadas nas reuniões.

Ao compreender que a construção do PPI vigente foi campo de disputas de concepções de diferentes matrizes, como nos revela Guedes (2016), procurou-se realizar a análise do documento a partir dessa ótica, evidenciando as disputas entre a concepção daqueles que defendem um projeto de educação profissional patrocinado pelos organismos internacionais e organizações nacionais, de caráter pragmático, e a concepção daqueles que lutam pela afirmação de um projeto educativo, em diferentes espaços de nossa sociedade, na perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, apud ARAÚJO & RODRIGUES, 2010).

A partir do pressuposto dessa disputa entre grupos na defesa de diferentes projetos societários, no processo de construção do PPI do IFSC vigente, avaliou-se que novos embates ocorreriam no processo de revisão do documento.

Considerando que a gestão institucional reitera a concepção gerencialista do Decreto 9235/2017, corroborando com práticas favoráveis ao controle rígido dos processos de trabalho, fez-se necessário estabelecer resistência e contraposição a esse modelo de gestão e de organização do trabalho, que está acarretando efeitos nocivos na subjetividade e na saúde dos trabalhadores da instituição. Nesse sentido, assumiu-se o compromisso ético-político na perspectiva contra-hegemônica, em defesa dos interesses da classe trabalhadora e de uma formação integrada, seja nas reuniões pedagógicas com os servidores Coordenadoria Pedagógica, do câmpus Florianópolis, assim como nos trabalhos da Comissão Específica do PPI, responsável pela elaboração da minuta do documento submetido à consulta pública da comunidade acadêmica, no início do ano de 2019.

Em determinadas reuniões pedagógicas, referente ao produto educacional, houve uma confluência entre aquilo que estava sendo realizado no processo de revisão do PPI e o debate teórico-metodológico sobre análise dos PPCs. A partir das considerações realizadas sobre as disputas ideológicas locais, desvelou-se a materialidade das contradições presentes no documento, contribuindo assim para uma tomada de consciência sobre aquilo a ser problematizado.

Sobre as contradições no documento, em termos de concepção de educação, apresenta-se alguns trechos do PPI em relação a pedagogia das competências, com referência em pressupostos teórico-metodológicos do pragmatismo:

Em consonância com os objetivos de inclusão e emancipação no ideário de educação do IFSC, apontamos como proposta um currículo interdisciplinar, que atende ao desenvolvimento das competências traçadas a partir de situações concretas das diferentes áreas profissionais, visando a promover a socialização dos saberes, superar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento e perceber o aluno como uma totalidade (IFSC, 2014).

[...] para a busca do desenvolvimento de competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – dos sujeitos, de forma coerente com as diretrizes da EPT, as diretrizes nacionais e demais documentos oficiais” (IFSC, 2014, p. 2.7).

Uma das atividades propostas nas reuniões pedagógicas foi a problematização dos itens do Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC (Cursos Técnicos). Para tanto, a percepção das contradições do PPI do IFSC tornou-se um requisito imprescindível para compreender os limites e possibilidades de uma análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, de forma coerente com a concepção educativa do IFSC. Essa mesma reflexão também serviu como uma diretriz para análise das propostas para elaboração da minuta do PPI. Nesse sentido, tanto nas reuniões pedagógicas do produto educacional, como nas reuniões da Comissão Temática do PPI, oportunizou-se esclarecer sobre a carga utópica do projeto educativo institucional, enquanto um “projeto idealizado que expressa forças, interesses ou valores e preferências da sociedade” (SACRISTÁN, 2010).

A escolha de uma concepção educativa exprime uma posição política atrelada a um modelo de desenvolvimento de sociedade. Sobre isso, conforme constata Santomé (1998), a expansão do capitalismo industrial no século XX impactou a realização de reformas e inovações educacionais em virtude das mudanças nos modos de produção e gestão empresariais. Nesse sentido, o currículo escolar incorporou discursos, ideias e interesses originários da esfera produtiva. A depender do modelo econômico vigente, determinados conhecimentos a serem ensinados são exigidos dos sistemas educacionais.

Ainda segundo Santomé (1998), diante das transformações do sistema produtivo nos países capitalistas, principalmente a partir da década de 1970, caracterizada pela acumulação flexível do capital (toyotismo), com grande influência na organização e nas finalidades dos sistemas educacionais desses países, houve o surgimento de propostas curriculares que privilegiaram formações de forma adaptativa às novas exigências do mercado de trabalho, valorizando os conceitos de polivalência, flexibilidade, competitividade, espírito colaborativo, etc.

Essa influência ocorre por intermédio de organizações internacionais, que exercem uma função estratégica na organização das relações internacionais capitalistas contemporâneas, com grande influência no desenvolvimento das políticas públicas educacionais de cada Estado-nação (NEVES, 2008). O reconhecimento dessa influência dos interesses do capital na organização dos

sistemas educativos não significa concordar com a análise determinista de que a escola, por meio de um currículo regulador, exerce o papel estratégico de reprodução das desigualdades sociais, a serviço dos interesses dos grupos dominantes, e portanto, nada ou pouco, pode ser feito para superar essa situação. A análise reprodutivista anuncia que:

[...] a escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18-19).

Sem negar o papel reprodutor da escola das relações capitalistas, a análise feita nessa pesquisa compartilha das ideias de correntes pedagógicas que postulam a escola como espaço das contradições, do compartilhamento de visões societárias distintas em disputa. É a partir desse entendimento, da escola como multiplicidade contraditória dos fins da educação, que o debate sobre currículo acarreta certas incertezas e frustrações, assim como nos exige uma decisão que é sempre política, consciente ou não, diante dos caminhos que se colocam a trilhar.

3.2.4 A dimensão social do trabalho pedagógico

A partir da constatação de um distanciamento entre a concepção de educação do PPI do IFSC, histórico-crítica, e a materialidade das propostas formativas dos cursos, no contexto do IFSC, conforme os resultados de recentes pesquisas acadêmicas sobre essa realidade, pode-se afirmar que a ausência de um debate institucional para tratar sobre aspectos político-pedagógicos do currículo, certamente, corrobora para essa situação.

Para consolidar a concepção educativa do IFSC é fundamental que os diferentes sujeitos da comunidade acadêmica tomem consciência sobre as disputas ideológicas que ocorrem nos diferentes âmbitos das políticas públicas educacionais, e as suas consequências da materialidade do currículo da escola que não restringe-se ao documento PPC. Para Sacristán (2010), existem três planos curriculares

relacionados que nos ajudam a compreendê-lo de forma mais ampliada. O primeiro trata do currículo real que explicita os fins, objetivos e motivos que nos orientam. O segundo aborda as práticas ou os métodos visíveis do ensino, expressão das ações e atividades que desenvolvemos no cotidiano da escola. Já o terceiro atua no âmbito da subjetividade, manifestação dos efeitos ou resultados reais provocados nos alunos. O debate sobre a concepção educativa situa-se no primeiro plano curricular, porém, desdobra-se para os demais planos curriculares, influenciando as práticas dos sujeitos escolares e transformando as subjetividades dos estudantes.

A difusão dos fins, objetivos e motivos desse currículo real, sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos, é uma atividade que deve extrapolar o debate entre aqueles que participam diretamente dos processos de criação e reestruturação dos PPCs. Por tanto, para intervir na questão da identidade educativa da instituição, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, que seja coletivo e colaborativo, envolvendo os diferentes sujeitos da comunidade acadêmica, respeitados os seus diferentes níveis de compreensão sobre o assunto.

Em razão das atribuições educativas que a Coordenadoria Pedagógica assume, participando das atividades de planejamento, implementação e avaliação que englobam o projeto educativo da escola, espera-se o seu envolvimento no debate sobre as questões curriculares. Trata-se de um trabalho pedagógico complexo, pois situa-se no nível de uma prática transformadora, daquilo que Vázquez (2011, p. 237) chama de práxis educativa, relacionando teoria e prática, ou seja, de “um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação”. É o trabalho pedagógico na sua dimensão social, que busca o envolvimento de toda a comunidade acadêmica.

Nesse virtuoso movimento de socialização do trabalho pedagógico, para o segundo semestre letivo de 2019, existe a expectativa que a experiência formativa das reuniões pedagógicas, assim como os resultados da presente pesquisa, sejam apresentados no 3º Encontro das Coordenadorias Pedagógicas do IFSC, que tem como objetivo debater a referência da concepção histórico-crítica, conforme proclamada no PPI, para (re)organização do trabalho pedagógico desse setor.

É assim que o debate político-pedagógico proposto pelo produto educacional enraíza-se para outros espaços e tempos institucionais, colocando em evidência a dimensão social do trabalho pedagógico, dando continuidade a construção desse

coletivo de resistência, em tempos de regressões. Por tanto, o trabalho pedagógico vai consolidando o seu sentido social, tanto pela relação estabelecida com os sujeitos envolvidos, quanto pelo compartilhamento dos conhecimentos apropriados e das experiências vivenciadas.

O trabalho pedagógico para tratar sobre as questões curriculares precisa avançar do debate político-pedagógico sobre as disputas de projetos societários, e daí, confrontar as práticas educativas dos professores e demais profissionais da educação, assim como influenciar as subjetividades dos estudantes, na perspectiva de uma educação que transforme a realidade social, injusta e excludente, em que estamos inseridos.

3.2.5 A dimensão pedagógica do trabalho pedagógico

Foram necessários alguns saberes para problematizar a (in)coerência entre a análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, realizado pelos servidores da Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, e a concepção educativa do IFSC. Esses conhecimentos resultam de um processo de autoformação do grupo, por intermédio de reuniões pedagógicas, planejadas com a intencionalidade de qualificar o trabalho pedagógico do setor, de forma a articular as ações individuais a um fazer coletivo.

O uso rigoroso do método, utilizando a pesquisa ação, na tentativa de compreender o distanciamento entre a concepção educativa do PPI do IFSC e materialidade das propostas formativas dos cursos. A pesquisa articulada com a proposta do produto educacional, possibilitou o aprofundamento teórico-metodológico para mediação dos questionamentos suscitados no debate político-pedagógico para tratar sobre as questões curriculares.

Ao considerar os saberes dos sujeitos participantes na realização das atividades, incorporando as suas experiências profissionais e acadêmicas, o grupo reconheceu que aquilo que cada um já construiu pode ser agregado ao trabalho coletivo do setor.

A reflexão crítica sobre uma prática do trabalho exigiu do grupo um distanciamento para estranhar aquilo que já é conhecido. Ao desvelar as

contradições conceituais dos documentos institucionais, referente ao processo analisado, buscou-se uma coerência do fazer com a concepção educativa do IFSC.

Na realização do debate político-pedagógico sobre as questões curriculares, em tempos marcados por recentes retrocessos políticos e educacionais para os trabalhadores da educação, em nível nacional e local, percebe-se uma certa desconfiança sobre as reais possibilidades da proposta. O que está em questão nesse momento é resistir para continuar a existir, com a certeza de que alguns enfrentamentos serão inevitáveis. Tem-se a convicção de que mudanças sempre são possíveis, mesmo reconhecendo os limites atuais, dando atenção aquilo que é viável para mudar e está sob a responsabilidade do setor.

A consciência que o fazer coletivo é sempre inacabado revelou-se, ao término das reuniões pedagógicas, quando o grupo percebeu que não avançou em alguns aspectos que foram planejados. Da mesma forma, a medida que avançou-se no debate político-pedagógico sobre as questões curriculares, deu-se a tomada de consciência sobre aquilo que ainda o grupo precisa conhecer.

Ao assumir que o processo de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs não considerava a concepção educativa institucional, o grupo reconheceu que o seu fazer pedagógico, sem uma reflexão necessária sobre as suas consequências, corroborou para o fortalecimento de uma lógica de gestão estratégico empresarial.

Nesse processo de coordenação das reuniões pedagógicas foi necessário uma capacidade de adaptação, considerando as diversas questões emergenciais e inesperadas que impactaram o planejamento das atividades, mantendo sempre os objetivos iniciais.

Quando o grupo reconhece que a educação não é neutra, sendo os aspectos ideológicos inerentes a sua constituição, o que nos cabe é aprofundar a compreensão sobre o campo de disputas que existe entre projetos societários distintos e seus desdobramentos na materialidade do currículo, assumindo um posicionamento ético-político coerente com o projeto educativo escolhido, democraticamente, pela comunidade acadêmica do IFSC.

Diante de uma diversidade de sujeitos escolares que precisam ser envolvidos para tratar sobre as questões curriculares, e considerando suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, é fundamental que aqueles que

assumirem a responsabilidade de promover esse debate, tenham disponibilidade para o diálogo e a serenidade necessária para possíveis embates ideológicos.

O grupo reconheceu que a educação é uma forma de intervenção no mundo, a medida que o debate abordou a relação que esse processo de trabalho, na sua singularidade, tem com as questões políticas mais amplas do IFSC e do Brasil.

Nos dizeres de Veiga (1995, p. 27), o pedagógico tem o “sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”. Dessa forma, acredita-se que os saberes aqui aprendidos contribuam para o cumprimento dos propósitos educacionais do IFSC, com o repensar dessa e de novas práticas.

3.2.6 A práxis pedagógica e as diferentes dimensões do trabalho pedagógico

Essas diferentes dimensões – histórico, ontológica, política, social e pedagógica, explicitadas separadamente para fins de uma análise científica, quando relacionadas entre si, possibilitam uma compreensão mais ampliada sobre o trabalho pedagógico realizado pelo setor. São dimensões que se expressam a partir de uma prática vivenciada pelo grupo, servindo de fundamentos para construção de uma teoria. Parafraseando Vásquez (2011), trata-se de uma tentativa em compreender a prática como fundamento de uma teoria.

De acordo com Fuentes e Ferreira (2017), todas essas dimensões do trabalho pedagógico estão articuladas. A dimensão histórico-ontológico, retomando aqui o seu vínculo originário, articula-se objetivamente com as demais dimensões, pois é trabalho coletivo, social, transformador e educativo por natureza. Já a dimensão social articula-se ao pedagógico pelo caráter educativo/formativo do sujeito e à dimensão política pela aspiração de autonomia e cidadania plenas. A dimensão pedagógica promove o caráter educativo do processo, apresentando-se como elemento de conexão entre as demais dimensões. A dimensão política combina o significado objetivo do trabalho pedagógico com o sujeito, na busca de suas perspectivas individuais e coletivas.

Analisando as articulações das dimensões do trabalho pedagógico vivenciado nas reuniões pedagógicas, avalia-se que a prevalência da dimensão

histórica, expressa pela concepção gerencialista adotada pela gestão do ensino e de pessoal no IFSC, acarretou certos limites para o avanço do debate político-pedagógico. Porém, considerando a dimensão social do trabalho pedagógico, percebeu-se aberturas institucionais para extensão desse debate, por meio dos trabalhos de revisão do PPI e diálogo com os pares das demais Coordenadorias Pedagógicas do IFSC. Na atual conjuntura de retrocessos políticos, sociais e educacionais, a proposta das reuniões pedagógicas tem um caráter contra-hegemônico, e portanto ontológico, no sentido de problematizar um processo de trabalho do setor para transformá-lo numa perspectiva emancipadora.

Pode-se conceber a práxis pedagógica, como “a associação multidimensional do trabalho pedagógico, reunindo, em suas características, as dimensões histórico-ontológica; pedagógica; social e política (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 735). Nesse sentido, com a clareza do fazer pedagógico, o trabalho realizado teve o compromisso ético-político dos envolvidos, sendo coletivo, intencional e sistematizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última seção da dissertação, faz-se necessário a retomada de alguns aspectos relacionados ao caminho percorrido até aqui. Algumas das ideias preliminares foram reformuladas, em diálogo permanente com os sujeitos da pesquisa, ajustando-se aos limites da realidade concreta, em busca de novas trilhas de investigação. A experiência formativa proposta pelo produto educacional, possibilitou aos envolvidos compreender o trabalho pedagógico nas suas múltiplas dimensões. A organização de uma teoria, a partir da prática profissional, ajudou a desvelar as correlações entre a singularidade da análise e elaboração de pareceres sobre PPCs e os processos mais ampliados de uma totalidade social. No decorrer do processo, compreendi como é imprescindível estar preparado, diante das aberturas institucionais, para tratar sobre as questões curriculares e que sempre pode-se avançar no debate político-pedagógico.

Antes de iniciar as aulas do PROFEPT, no primeiro semestre de 2017, buscava compreender o processo de reconfiguração do estado brasileiro, ainda em curso, decorrente do “golpe parlamentar, midiático e jurídico”(CIAVATTA, 2017, p. 07). Dentre as inúmeras medidas adotadas pelo governo naquela ocasião, destaco a Reforma do Ensino Médio aprovada por meio da Lei n.º 13.415/2017, a qual impôs aos filhos da classe trabalhadora deste país, que estudam nas escolas públicas, a redução do direito de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. A primeira reação daqueles que se colocam na perspectiva da defesa dos reais interesses da classe trabalhadora foi assumir uma posição de resistência frente ao que estava sendo imposto.

Diante desse contexto de retrocessos educacionais e políticos no Brasil, a RFEPCT, que já vinha sofrendo com as medidas de contingenciamento orçamentário, percebeu que a expansão e consolidação das suas ofertas educativas estava gravemente ameaçada, incluindo os cursos do EMI. Além disso, a Reforma do Ensino Médio, em termos de concepção educativa, segundo Ramos (2017, p. 37) apresentada “em sentido, diametralmente, oposto à proposta do Ensino Médio Integrado”, restringia o acesso da classe trabalhadora a uma educação básica pública de qualidade social. Apesar da nova conjuntura, não houve de imediato um posicionamento institucional do IFSC frente ao que estava acontecendo.

Pensando em contrapor aos falsos argumentos que justificavam a Reforma do Ensino Médio, e compreender a conjuntura nacional e internacional que motivou todo esse processo, a proposta inicial da presente pesquisa era problematizar os possíveis impactos dessa reforma no contexto local do IFSC. É importante lembrar que a minha inserção no câmpus Florianópolis inicia-se a partir de agosto de 2017, e portanto, a medida que compreendia os limites e possibilidades da nova rotina de trabalho, conseguia ter uma maior clareza sobre a escolha de uma temática com relevância educacional para o contexto que estava inserido. Também pretendia realizar uma pesquisa que significasse uma análise crítica as medidas governamentais em curso.

Na condição de pedagogo responsável pelo acompanhamento do Curso Técnico Integrado em Edificações, do câmpus Florianópolis, a ideia inicial era focalizar a análise de uma possível reestruturação desse curso frente a Reforma do Ensino Médio. Mas, diante da hesitação institucional em tratar do assunto, antes da qualificação do projeto de pesquisa, percebi a necessidade de mudanças no projeto da pesquisa.

Diante de uma demanda de trabalho do setor, analisando e elaborando um parecer sobre um projeto de curso, em processo de reestruturação, observei que os colegas de trabalho utilizavam determinadas referências institucionais para orientar sua análise. A partir dessas referências e lendo os pareceres anteriores realizados pelo setor, me chamou à atenção que o PPI do IFSC e a sua concepção educativa não eram mencionados. A partir dessa constatação decidimos redirecionar o propósito da pesquisa, problematizando o processo de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, realizado pela Coordenadoria Pedagógica do câmpus Florianópolis, e a sua (in)coerência com a concepção educativa do IFSC, proclamada no PPI vigente (2015-2019).

Considerando o caráter profissional do PROFEPT que exige a elaboração do trabalho de conclusão do curso, de forma integrada a um produto educacional com aplicabilidade imediata, a proposta apresentada à banca de qualificação foi a construção de um referencial teórico-metodológico para subsidiar os servidores do setor nesse trabalho de análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, de forma coerente com a concepção educativa institucional. Com a proposta validada pela banca e acatada pelos servidores do setor, realizou-se um conjunto de reuniões

para construção desse documento. Ao término do trabalho, percebeu-se que mais importante do que os resultados alcançados com a construção do referencial teórico-metodológico, foi reconhecer algumas mudanças em termos da percepção do grupo sobre a análise de PPCs. Nesse sentido, ao sistematizar o produto educacional e analisar os seus resultados, compreendeu-se que o produto educacional principal da presente pesquisa foram as atividades de formação continuada em serviço com os servidores do setor, por meio da realização das reuniões pedagógicas, utilizando o referencial teórico-metodológico como uma estratégia metodológica para subsidiar o debate político-pedagógico sobre as questões curriculares.

No processo formativo com os servidores envolvidos utilizou-se do método da pesquisa-ação. Com o intuito de encontrar soluções para um determinado problema, o coletivo (re)construiu um referencial teórico-metodológico fundamentado a partir de uma prática do trabalho pedagógico do setor. Parafraseando Freire (2011), o debate político-pedagógico realizado nas reuniões suscitou ideias para construção de inéditos viáveis, a partir de uma postura crítica sobre a realidade problematizada.

A partir do processo seguinte, de categorização, a fundamentação teórica da pesquisa, apresentada no capítulo I, foi sendo organizada a partir de uma análise crítica sob a realidade, na tentativa em compreender as correlações existentes entre a singularidade do processo de análise e elaboração de pareceres e as questões mais ampliadas, relacionadas ao processo de mundialização do capital, as transformações no mundo do trabalho, as reformas dos Estados Nacionais e a formulação das políticas públicas educacionais nos seus diferentes âmbitos. A partir da constatação que a dualidade estrutural é uma marca histórica da educação brasileira, em particular no contexto da Educação Profissional, analisou-se a materialidade das disputas entre o projeto do capital e o projeto da classe trabalhadora, dando ênfase ao PPI do IFSC. Também foi necessário retomar os aspectos históricos, marcos legais e concepções que embasaram as mudanças no perfil institucional, a partir da década de 1990 até o Instituto Federal nos dias atuais, de forma a buscar compreender o distanciamento entre a materialidade das propostas formativas e a concepção educativa proclamada no PPI.

Considerando a complexidade em tratar sobre a temática curricular para explicitar a sua dimensão político-pedagógica, a expectativa antes das reuniões era

conseguir avançar no debate, considerando que as trajetórias formativas e profissionais da maioria dos servidores envolvidos tem referência no materialismo histórico dialético. Porém, a medida em que o debate político-pedagógico foi sendo realizado, a dimensão histórica do trabalho pedagógico, na particularidade das políticas de ensino e de pessoal no IFSC, apresentou-se de forma preponderante e impôs sérios limites para o prosseguimento dos trabalhos. A fragmentação interna dos processos de trabalho e a centralidade da política de benefícios financeiros aos estudantes, também impactam fortemente a dimensão ontológica do trabalho pedagógico. Enfim, constata-se então que o referencial teórico dos servidores envolvidos, em termos de formação individual, não é suficiente para garantir um projeto pedagógico coletivo coerente.

Apesar dos limites identificados, possibilidades de ampliação do diálogo com outros coletivos institucionais surgiram no decorrer desse processo, seja por meio do Grupo de Trabalho para Afirmação dos Pressupostos e Bases Conceituais do Ensino Médio Integrado, no câmpus Florianópolis, ou dos trabalhos da Comissão Específica do PPI do IFSC que elaborou a nova minuta do documento para sua nova avaliação institucional. Com o seu sentido coletivo, e portanto social, o debate político-pedagógico realizado nas reuniões pedagógicas enraíza-se por meio das brechas institucionais.

Ainda tratando sobre o produto educacional da pesquisa, um dos objetivos das reuniões pedagógicas foi realizar um debate político-pedagógico sobre a concepção educativa do IFSC, a pedagogia histórico-crítica, de forma a subsidiar o grupo na problematização do Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC (Cursos Técnicos). Ao término das reuniões, o grupo não conseguiu ser propositivo em termos da elaboração de questionamentos sobre os itens desse formulário. Uma interpretação mais imediata sobre o ocorrido é que o grupo não se envolveu o suficiente para atingir o objetivo proposto. Não consigo afirmar, tampouco refutar essa possibilidade de interpretação do fato. Mas, considerando a minha problematização sobre o formulário, avalio determinados limites para realização de um posicionamento coerente com a concepção institucional.

A indicação de escolha do formulário quanto ao uso de objetivos/conteúdos ou competências/conhecimentos/habilidades/attitudes para sistematização dos componentes curriculares, de certa forma, inviabiliza um parecer coerente com a

concepção histórico-crítica caso a escolha seja pela pedagogia das competências, cujo embasamento filosófico é o pragmatismo. A mesma situação aplica-se ao atrelamento da oferta educativa às demandas do mercado de trabalho, de forma a antecipar a formação profissional por meio de certificações intermediárias, conforme indica o formulário. Também refiro-me a especificação do formulário sobre a carga horária teórica e a carga horária prática para cada componente curricular, desconsiderando o sentido da totalidade que é pressuposto da pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, conforme organização vigente do referido formulário, está “desautorizado” pela gestão de ensino do IFSC a realização de um parecer que seja totalmente coerente com a concepção educativa institucional.

Com a constatação de que a concepção educativa do IFSC, a pedagogia histórico-crítica, não tem sido assumida pela área de ensino, é inevitável pensar que existe uma outra concepção (re)direcionando as políticas de ensino na instituição. Trata-se daquilo que Ramos (2010, p. 34) compreende como uma “síntese epistemológica pragmática, da pedagogia escolanovista permeada por elementos da pedagogia libertadora e atualizada pela pedagogia das competências”.

Sobre os referenciais disponibilizados pela gestão do ensino para realização da análise de PPCs, observa-se uma preocupação exclusiva com a conformidade do documento às normas e legislações vigentes, ignorando por outro lado a sua coerência com a concepção de educação proclamada no PPI. Essa mesma lógica pragmática que orienta as análises dos PPCs também está presente em outros processos de gestão do IFSC. Sobre isso, pode-se mencionar a polêmica sobre a nova regulamentação da jornada de trabalho dos TAEs, no IFSC, com a adoção de medidas de controle sobre os horários e as rotinas de trabalho dos servidores, sem nenhum motivo de descumprimento quanto as suas responsabilidades funcionais, ocasionando consequências nefastas para o ambiente organizacional. Antes desse episódio, a gestão do IFSC havia adotado uma medida de controle sobre a rotina de trabalho dos professores, a chamada agenda Zimbra, que também causou indignação por grande parte da comunidade acadêmica.

Esse pragmatismo institucional no IFSC tem ressonância com o chamado “mundo do pragmatismo triunfante” (SANTOS, 1999, p. 02), próprio do fenômeno da globalização econômica, e que justificou a lógica gerencialista da reforma educacional da década de 1990, no Brasil, quando a pedagogia das competências

foi introduzida no contexto da EPT como uma estratégia de organização curricular coerente com a discurso adaptativo dos seus defensores. De lá para cá, constata-se a ausência do debate político-pedagógico sobre a concepção de educação no IFSC, independente de qual seja a concepção proclamada, a pedagogia das competências ou a pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, reforça-se o argumento de que no IFSC operacionaliza-se uma concepção que é uma síntese epistemológica pragmática, decorrente da ausência do debate sobre a concepção educativa e resultado das trajetórias formativas, acadêmicas e profissionais, dos seus servidores.

A ausência do debate político-pedagógico pela gestão do IFSC pode ser evidenciado pela concepção estratégico-empresarial atribuída ao PDI do IFSC. Para Veiga (2001, p. 48), “os teóricos do modelo empresarial afirmam que a qualidade deve estar ligada à missão da escola, e que toda escola deve ter a missão de fazer com que o produto educativo dela decorrente tenha qualidade total”. Portanto, apesar de atender uma referência legal, ao atrelar os objetivos da escola a sua “missão” e “visão de futuro”, e em termos práticos, ainda colocar o PPI de forma subordinada ao PDI, pode-se avaliar que o IFSC afirma o sentido pragmático do documento e esvazia o seu sentido político-pedagógico.

No Plano Geral de Trabalho para Elaboração do Novo PDI, o PPI é apresentado como sendo “[...] o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”, “[...] guarda certa semelhança ao Projeto Político Pedagógico (PPP)”. E complementa dizendo que o documento “[...] estabelece suas políticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão de pessoas e gestão administrativa, bem como define a forma de relação com a sociedade e comunidade na qual está inserida, servindo como a base de todo o planejamento da escola, no curto, médio e longo prazo” (IFSC, 2019). A apresentação do conceito de PPI evidencia a “despolitização” do Projeto Político Pedagógico, que segundo Veiga (2001, p. 47), propicia “o deslocamento da reflexão, que é política na sua gênese e na sua essência, para uma discussão técnica e estéril na sua origem e dotada de pseudoneutralidade na sua essência”.

Ainda tratando sobre o processo de avaliação do PDI, para um novo período de cinco anos, de 2020 a 2024, tive a oportunidade institucional em participar dos trabalhos da Comissão Específica do PPI, responsável pela elaboração da minuta do documento a ser submetida para consulta pública da comunidade acadêmica no início do ano de 2019. Desde a primeira reunião, realizada no dia 05 de outubro de 2018, assim como das outras sete reuniões que aconteceriam até o final do ano de 2018, alguns apontamentos do Relatório e Avaliação Técnica serviram de referência para os trabalhos da comissão.

Esses apontamentos foram bastante enfatizados, principalmente pelos representantes da Comissão Temática do PPI composta em 2013, tais como: a conclusão de que “o PPI não necessitava de significativa reestruturação”, assim como a diretriz de “revisar a redação de conceitos e citações de autores” quando houver conflitos e ausência de clareza, “consistente das concepções adotadas pelo documento original”. Uma das análises realizadas pela comissão sobre o PPI foi o reconhecimento que a sua concepção de educação, conforme proclamada, da pedagogia histórico-crítica, necessitava ser melhor explicada no decorrer do texto. Outra análise da comissão sobre o PPI foi a identificação de conceitos relacionados à pedagogia das competências como sendo contraditórios à concepção histórico-crítica. Essas duas análises, acatadas no âmbito da comissão, foram resultados das reflexões teórico-metodológicas realizadas nas reuniões pedagógicas do câmpus Florianópolis. Por tanto, antes mesmo de finalizar a presente pesquisa, no processo de revisão do PPI, conseguimos realizar contribuições importantes para o debate político-pedagógico sobre as questões curriculares no IFSC.

Uma das diretrizes para atualização do texto do PPI propôs “revisar a redação de conceitos e citações de autores, quando conflitantes ou quando necessário para o entendimento mais claro, consistente ou sintético das concepções adotadas pelo documento original e suas formas de implementação por meio das políticas e diretrizes”. A partir dessa diretriz, e considerando as contribuições que consegui realizar sobre as contradições conceituais do documento, ao término dos trabalhos avançou-se em termos de uma melhor explicitação sobre os pressupostos e bases conceituais da pedagogia histórico-crítica.

A referida minuta do PPI foi submetida à consulta pública, no início do ano de 2019, instaurando um processo de (re)visão do documento pedagógico

institucional, com a participação da comunidade acadêmica do IFSC, assim como da comunidade externa. A versão final do PPI, com as contribuições da comunidade, ainda não foram publicizadas pelo IFSC. Acredita-se que o documento seja mais coerente com a sua concepção educacional proclamada, já que o processo de consulta pública da minuta direcionou as contribuições da comunidade acadêmica, de forma a evidenciar a concepção histórico-crítica.

Em âmbito local, no câmpus Florianópolis, o grupo de servidores da Coordenadoria Pedagógica que é responsável pela análise de PPCs, independente dos limites impostos pelo modelo de formulário para criação e reestruturação de projetos de cursos do IFSC, assim como da ausência de uma expectativa institucional, já sensibilizou-se quanto a busca de uma coerência com a concepção histórico-crítica dos seus pareceres. Uma futura investigação de pesquisa será analisar, de forma comparativa, os pareceres pedagógicos antes e posteriormente a aplicação do produto educacional dessa pesquisa.

Para o primeiro semestre de 2019, no IFSC, estava previsto a criação das diretrizes para os Cursos Técnicos Integrados do IFSC. Trata-se do trabalho institucional, com a participação de representantes de segmentos envolvidos com os Cursos Técnicos Integrados, que pretende reafirmar um currículo para formação humana integral, a partir dos mesmos pressupostos e bases conceituais explicitados no processo de revisão do PPI. No câmpus Florianópolis, participo de um Grupo de Trabalho que está estudando o currículo integrado e acompanhando esse debate sobre as diretrizes institucionais para os Cursos Técnicos Integrados.

Dando continuidade ao debate político-pedagógico no IFSC, no segundo semestre de 2019 está previsto a realização do 3º Encontro das Coordenadorias Pedagógicas, quando será abordado a concepção histórico-crítica e a sua relação com os processos de trabalho do setor. Essa será uma nova oportunidade para refletir, de forma mais ampliada, sobre a importância de referenciar a (re)organização do trabalho pedagógico a partir da concepção educativa do IFSC.

A recente mudança de governo no Brasil, em nível federal, com a eleição de um grupo político que defende uma agenda ultraliberal nas questões econômicas e conservadora em termos de costumes, torna a disputa ideológica na área da educação ainda mais acirrada, em razão principalmente do fortalecimento dos apoiadores do Escola Sem Partido (PL nº 867/2015). Apesar dos tempos serem

difíceis, não há motivo para desesperança quando compreende-se a realidade na sua construção histórica, com avanços e retrocessos. Faz-se necessário a disposição de uma resistência frente ao que está posto, e para tanto, alguns desafios institucionais precisam ser superados no âmbito do IFSC.

O primeiro deles é a necessidade dos PPCs serem construídos e avaliados de forma a respeitar a concepção de educação proclamada no PPI do IFSC. As fortes evidências, conforme constatamos nessa investigação, de que uma concepção pragmática prevalece sobre a concepção educativa histórico-crítica, mostram o distanciamento que existe entre o proclamado na concepção educativa do PPI do IFSC e o realizado nos documentos das propostas formativas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico das Coordenadorias Pedagógicas, por meio da análise e elaboração de pareceres sobre PPCs, torna-se estratégico para problematizar as disputas ideológicas na construção do currículo escolar e avançar numa perspectiva de formação humana integral.

Além disso, iniciativas institucionais de formação e informação precisam ser realizadas, de forma a fomentar a compreensão sobre os pressupostos teóricos e bases da concepção educativa institucional. Sobre isso, tem-se observado no IFSC, desde 2015, o fortalecimento operacional dos processos de criação e reestruturação dos projetos de cursos, com destaque para harmonização curricular em termos dos seus aspectos normativos e de legislação. Em contrapartida, demonstra-se fortes evidências que a concepção educativa proclamada no PPI do IFSC não tem sido utilizada como referência para nenhuma iniciativa de formação continuada para os servidores que atuam diretamente nos processos de criação e reestruturação dos projetos de cursos. Tampouco, pelas fontes pesquisadas, a concepção educativa do PPI do IFSC explicita-se como critério avaliativo para o trabalho de análise e elaboração de parecer sobre PPCs, realizado por servidores das Coordenadorias Pedagógicas e conselheiros do CEPE.

A não realização de iniciativas que fortaleçam a construção de uma identidade institucional, coerente com a concepção educativa proclamada no PPI do IFSC ajuda a explicar a demora institucional para definição de um posicionamento contundente frente a atual Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), mesmo que os pressupostos e bases conceituais da concepção educativa histórico-crítica sejam suficientes para justificar um posicionamento de resistência. Na Rede Federal,

por intermédio do CONIF, somente no segundo semestre letivo de 2018, elaborou-se o documento intitulado Diretrizes Indutoras para o Ensino Médio Integrado que trata da defesa de uma formação humana integral, contrapondo-se a concepção pragmática que embasa a formulação da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017). O IFSC aderiu a esse posicionamento, aprovando no CEPE a constituição de um grupo de trabalho institucional que construirá diretrizes locais. Até o presente momento, no entanto, não houve nenhuma ação efetiva desse grupo.

As Diretrizes Indutoras para o Ensino Médio Integrado estão fortemente alinhadas ao referencial teórico-metodológico utilizado nas reuniões pedagógicas, descritas nesta dissertação. Logo, essas diretrizes são muito importantes para justificar a relevância institucional do produto educacional da presente pesquisa, reafirmando o compromisso da RFEPCT na defesa do Currículo Integrado. Nesse sentido, cabe a rede federal posicionar-se contra os possíveis impactos da Lei n.º 13.415/2017 na (re)organização das propostas formativas para os Cursos Técnicos Integrados. Será que esse posicionamento da RFEPCT será forte o suficiente para articular um movimento efetivo de resistência contra os retrocessos educacionais recentes? Em nível local, diante do atual cenário, qual será a disposição da gestão do IFSC em realizar um debate político-pedagógico sobre as questões curriculares, fortalecendo a concepção histórico-crítica, e conseqüentemente, a defesa do Currículo Integrado? Ainda sobre a defesa da concepção de Currículo Integrado, possibilitada com o Decreto n.º 5.154/2004, e considerando os avanços e as contradições da sua realização, ocorridos na última década, deve-se questionar sobre os limites dessa experiência enquanto um projeto contra-hegemônico da classe trabalhadora.

Finalizo esse percurso investigativo com essas inquietações, mas convicto do meu compromisso ético-político com a educação. Nesse sentido, parafraseando Ramos (2008), esse trabalho tem a posição daqueles que contribuem para construção de uma sociedade justa e integradora, que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e a sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos.

REFERÊNCIAS

AGNE, Sandra et. at. Aparecida Antonini. Currículo Integrado: uma análise a partir dos projetos dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Santa Catarina. In: V Seminário Internacional sobre Formação Docente, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16890_7402.pdf >. Acesso em: 02 jun. 2019.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4048--Int.pdf> >. Acesso em: 25 de mai de 2011.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n.º 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 abr. de 2019.

ANTUNES, Ricardo. A sociedade da terceirização total. Revista da ABET, v. 14, n.º 1, Janeiro a Junho de 2015. Disponível em:<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/viewFile/25698/13874>>. Acesso em: 30 abr de 2019.

ARAÚJO, Adilson Cesar; DA SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / – Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 23 mar de 2019.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.36, n.º 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.senac.br/bts/362/ar;go4.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.º 2, pg. 99-116, Jul/Dez 2001.

Barata-Moura, J. Totalidade e contradição. Acerca da dialética. Lisboa: Editorial Avante; 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BOWE, R.; BALL, S. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Decreto n.º 9.235/ 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Decreto n.º. 5.154/2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n.º. 5.154/2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 1.590/95. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1590.htm. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.741/2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.892/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Lei n.º 12.513/2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do

Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil_sem_miseria/lei-12.513-2011-pronatec.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.415/2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Documento de Área de Ensino. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/documentos>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. CARTA DE NATAL. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: a reforma do ensino médio e suas implicações para a educação profissional. Natal, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_de_natal_iv_coloquio_para_submeter_plenaria.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://profep.ifes.edu.br/regulamentoprofep/16413-regulamento13julho>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. PARECER CNE/CEB Nº: 11/2012 Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. [Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, que trata da distribuição dos cargos prevista pela Lei 11.091/2005](#). Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prorh/wp-content/uploads/2014/05/DESCRICAOCARGOSPCCTAE.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Portaria nº 83, de 6 de junho de 2011. Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Trata sobre a Área de Ensino. Disponível em: <[http://www.semeso.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/junho/po_capes_83\(06.06.11\).pdf](http://www.semeso.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/junho/po_capes_83(06.06.11).pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2019.

CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; SHIROMA, Eneida Oto. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n.º 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Keer Pinheiro. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.º 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000/10871>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Relatório Final. Eixo Educação. In: Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Brasília: 2015. Disponível em: <<http://www.cgee.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CGU. Nota de Auditoria nº: 201800576/01. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/documents/38101/950246/Nota+de+Auditoria+201800576+Revisao+Flexibiliza%C3%A7%C3%A3o.pdf/acacb91b-3216-201d-9d43-756491e585c1>. Acesso em: 27 jan. 2019.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2003.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho Necessário, v.3, n.º 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). Teoria e educação no labirinto do capital. 4ª edição. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2016.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo [tese]: implicações epistemológicas, políticas e práticas; orientadora, Eneida Oto Shiroma. - Florianópolis, SC, 2011.

COELHO, Juçara Eller. A desvinculação dos ensinos médio e técnico na escola técnica federal de Santa Catarina – unidade Florianópolis – a partir do decreto n.º 2208/97 (1997-2004), câmpus Florianópolis, 2012.

DE OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli; ESCOTT, Clarice Monteiro. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n.º 88, p. 717-738, jul./set. 2015.

DUARTE, Marisa Ribeiro, Teixeira; COSTA, Karla Silva. Transnacionalização da educação superior: o acordo geral de comércio e serviços e as instituições privadas de educação superior no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. Políticas para a Educação: análises e apontamentos / Mário Luiz Neves de Azevedo , Angela Mara de Barros Lara (organizadores) ; prefácio Afrânio Mendes Catani. - Maringá: Eduem, 2011.

Educação, 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4048--Int.pdf> >. Acesso em: 25 de mai de 2011.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.academia.edu/5281166/Discurso_e_Mudan%C3%A7a_Social_-_Norman_Fairclough>. Acesso em: 02 jun. 2019.

FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 2ª edição. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1972. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/02/Teoria-das-classes-sociais-Florestan-Fernandes.-Capitalismo-dependente-e-as-classes-sociais-na-AL.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

FERRARI, Alice Flores Ilha et al. O que é e como acontece a ação supervisora na escola contemporânea? In: Espaço Inovação Revista Pedagógica. ASSERS, Ano 2, n.º 3, Nov/2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 35, n.º 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p722> >. Acesso em: 02 jun. 2019.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, caderno 13. O Príncipe Moderno. Rio de Janeiro; Ed. Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 3; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira.-3ª ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Disponível em:

<<http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2019/03/Antonio-Gramsci-Cadernos-do-c%C3%A1rcere-v.-3.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. A organização da escola e da cultura. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, p. 117-127. 1982. Disponível em: <<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

GUEDES, Thais. As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, câmpus Florianópolis, 2016.

HELOANI, Roberto. Gerencialismo e educação: New Public Management – qualificação ou neurotização? In: Modelos de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

IFSC. Ata da Assembleia Geral para apreciação do PPI. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<http://cs.ifsc.edu.br>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

IFSC. Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. Check list para uso do parecerista. Disponível em: <<http://pdi.ifsc.edu.br/files/2013/08>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

IFSC. Diretoria de Ensino. Relatório de inconsistências frequentes na criação/alteração de PPCs do IFSC. Mensagem recebida por <evandro.belmiro@ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.

IFSC. Instrução Normativa n.º 11/2018. Regulamenta a jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação do IFSC e revoga disposições anteriores. Disponível em: https://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa/2018/IN%2011%202018_flexibilizacao%201.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

IFSC. Minuta do Projeto Pedagógico Institucional 2020-2014. Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/documents/23567/524605/minuta_PPI_atualizado_para_Consulta_Publica_com_paragrafos+vers%C3%A3o+final.pdf/1b86e234-2a3b-c413-33f5-c2537f2dd2fb>. Acesso em: 13 mar. 2019.

IFSC. Projeto Pedagógico Institucional 2014-2018. Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2014/06/PPIsite.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

IFSC. [Resolução Consup nº 30 de 21/08/2018](#) que aprova, ad referendum, o Plano Geral de Trabalho para Elaboração do Novo Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC. Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/documents/23567/524648/consup_resolucao30_2018_plano_de_trabalho_pdi.pdf/0bb2c9d5-6780-793f-a556-fd34641be753>. Acesso em: 13 mar. 2019.

IFSC. Resolução n.º 02/2014. Regulamenta a jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação do IFSC. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Codir2014/codir_resolucao2_flexibilizacaoTAE.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

IFSC. Resolução n.º 30 do Conselho Superior. Florianópolis, 2018. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&id=6&layout=blog&Itemid=21. Acesso em: 02 jun. 2019.

IFSC. Resolução n.º 38/2013/CONSUP. Aprova, ad referendum do Conselho Superior, as alterações do Regimento Interno do câmpus Florianópolis que passa a vigorar com as alterações, conforme documento anexo. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&id=6&layout=blog&Itemid=21. Acesso em: 02 jun. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar. — Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 08 jun. 2019.

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008. Disponível em: <http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialectica.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MINAYO, Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2004. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/desafio-do-conhecimento-pesquisa-qualitativa-em-saude/oclc/940085396>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/ar;cle/viewFile/11/110>. Acesso em: 10 nov. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Os Organismos Internacionais e as Mudanças na Formação para o Trabalho Complexo no Brasil de Hoje. In: O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/o-mercado-do-conhecimento-e-o-conhecimento-para-o-mercado>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

PEIXOTO, Edson Maciel. Políticas Públicas em Educação Profissional e Tecnológica. Curso de Pós-Graduação Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Instituto Federal do Espírito Santo. De 17.09 à 31.11.2018. Notas de aula. 2018.

PELISSARI, Lucas Barbosa. Uma proposta metodológica para análise das políticas de educação profissional: a análise de conjuntura e as disputas pelo bloco no poder do Estado. Revista LABOR nº 13, v.1, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6595>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. O trabalho da equipe pedagógica em Institutos Federais: dificuldades, desafios e proposições. Revista da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Edição n.º 14. Curitiba, PR, 2014. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/issue/view/101/showToc>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação v. 17 n.º 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino médio integrado. Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2017.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / – Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <http://forum.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

RAMOS, Marise. Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010. 290 p. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l148.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa Social – contribuições do método materialista histórico-dialético. In: DA CUNHA, Célio; DE SOUSA, José Vieira; DA SILVA, Maria Abádia (org.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

SACRISTÁN. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2010. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. Mundo do pragmatismo triunfante pode destruir o equilíbrio educacional entre a formação para uma vida plena e a formação para o trabalho. Os deficientes cívicos. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_3_9.htm> Publicado pelo jornal Folha de São Paulo, em 24 de janeiro de 1999. Acesso em: 02 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/Dermeval Saviani. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4598>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. Campinas, v.12, n.º 32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SCALCON, S. À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639740>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de Azevedo; LARA, Angela Mara de Barros (orgs.). Políticas para a Educação : análises e apontamentos -- Maringá : Eduem, 2011. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. - 18 edição – São Paulo: Cortez, 2011.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí, Unijuí, 2005. Disponível em:<http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 17ª edição. - São Paulo: Libertad Editora, 2007. - (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1) Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4353469/mod_resource/content/2/vasconcellos.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Unidade da Teoria e da Prática. Filosofia da Práxis. 2ª edição, Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.). Escola: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. IN: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola. - Campinas, SP: Papirus, 2001. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico. Campinas, 1993. Tese (doutorado). UNICAMP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253753>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

VOGT, Grasiela Zimmer. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2229>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

WEBER, Max. Ciência e Política duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1967. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3078515/mod_resource/content/1/Weber%20-%20A%20pol%C3%ADtica%20como%20Voca%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

ANEXO I

| CODIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS EM ANÁLISE | | |
|---------------------------------------|--|----------|
| TIPOS DE DOCUMENTOS | DESCRIÇÃO | CÓDIGO |
| Registros das reuniões pedagógicas | Reunião de trabalho do dia 04_04_18 | RT_01 |
| | Reunião de trabalho do dia 28_06_18 | RT_02 |
| | Reunião de trabalho do dia 13_09_18 | RT_03 |
| | Reunião de trabalho do dia 16_10_18 | RT_04 |
| | Reunião de trabalho do dia 07_11_18 | RT_05 |
| | Reunião de trabalho do dia 21_11_18 | RT_06 |
| | Reunião de trabalho do dia 05_12_18 | RT_07 |
| Mensagens eletrônicas | E-mail enviado 05_09_18 Apreciação da proposta metodológica | EMAIL_01 |
| | E-mail enviado 19_09_18 Adequações da proposta de produto educacional | EMAIL_02 |
| | E-mail enviado 26_09_18 Confirmação do cronograma das reuniões de trabalho | EMAIL_03 |
| | E-mail enviado 01_10_18 Confirmação da transferência de data da reunião do dia 03_10_18 para o dia 10_10_18 | EMAIL_04 |
| | E-mail de retorno dos servidores da CP sobre a reunião do dia 10_10_18 | EMAIL_05 |
| | E-mail enviado no dia 10_10_18 Justificativa de alteração da data da reunião para o dia 16_10_18 | EMAIL_06 |
| | E-mail enviado no dia 11_10_18 Confirmação de mudança da data para o dia 16_10_18 | EMAIL_07 |
| | E-mail enviado no dia 08_11_18 Convite para reunião do dia 21_11_18 | EMAIL_08 |
| | E-mail enviado no dia 08_11_18 Socialização do documento teórico-metodológico para o professor-orientador | EMAIL_09 |
| | E-mail enviado no dia 22_11_18 Convite para as reuniões do dia 05_12_18 e 04_02_19 | EMAIL_10 |

Fonte: próprio autor

ANEXO II

| CODIFICAÇÃO DA(S) UNIDADE(S) DE REGISTRO(S) E CONTEXTO(S) | | |
|--|--|---|
| CÓDIGO DE UNIDADE | UNIDADE DE REGISTRO (TEMÁTICA) | UNIDADE(S) DE CONTEXTO |
| COD_01 A DIMENSÃO SOCIAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO | A ampliação do debate com a comunidade acadêmica do câmpus Florianópolis | <p align="center">07/11/2018</p> <p>Em reunião do setor, ocorrida no dia 07/11/18, redigido pelo servidor J , registrou-se no item de pauta 2. Semana Pedagógica 2019/1 que: o servidor E se disponibiliza a realizar uma fala sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), na programação da Semana Pedagógica 2019/1, uma vez que faz parte da Comissão Específica do PPI, referente ao Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC 2020-2024 (PDI). (RT_05)</p> <p>Na discussão do item “Semana Pedagógico 2019/1” tivemos a presença do Assessor da Direção do Câmpus. O tema teve início com o servidor E se disponibilizando a realizar uma fala sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), uma vez que faz parte da Comissão Específica do PPI, referente ao Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC 2020-2024 (PDI). O servidor precisou ausentar-se da reunião da CP para participar da reunião da referida comissão. (RT_05)</p> |
| | A socialização dos conhecimentos prévios dos sujeitos participantes | <p align="center">16/10/2018</p> <p>No meu planejamento inicial, as primeiras reuniões sobre o referencial teórico-metodológico para elaboração de pareceres de PPCs, o dia 03/10 (4ª feira) estava previsto para socialização do trabalho de mestrado do servidor T, e o dia 10/10 (4ª feira) para socialização do trabalho de mestrado do servidor J. Ambas as dissertações abordam a temática curricular, no contexto do IFSC/câmpus Florianópolis, e ainda suas autoras estão envolvidas diretamente na atividade de elaboração dos pareceres sobre PPC. Por esses motivos, considerando que essas referências foram indicações da minha banca de qualificação, pensei que esse momento de socialização seria uma estratégia interessante de valorização dos saberes prévios dos participantes dessa pesquisa-ação. (RT_04)</p> |
| | A articulação com o movimento da Rede Federal em defesa dos pressupostos do Currículo Integrado | <p align="center">21/11/2018</p> <p>Ainda sobre esses outros movimentos relacionados a essa temática, registro aqui o encaminhamento do último Encontro das Coordenadorias Pedagógicas, que deliberou sobre o tema do próximo encontro, a ser realizado em meados de 2019, quando discutiremos a referência da concepção educativa histórico-crítica do IFSC para os trabalhos das Coordenadorias Pedagógicas do IFSC. Um outro movimento nacional, ocorrido no âmbito do CONIF, foi o documento intitulado “Diretrizes Indutoras para o Ensino Médio Integrado”. Esse documento foi tema de uma recente capacitação do CODIR, realizada no dia 13/11/2018, no auditório da reitoria, quando o pró-reitor de ensino do IF Farroupilha explicitou os fundamentos do Currículo Integrado, diretamente relacionados aos referenciais para elaboração dos PPCs que foram aprovados para minuta do PPI. (RT_06)</p> |
| | A ampliação do debate com as Coordenadorias Pedagógicas do IFSC | <p align="center">21/11/2018</p> <p>Compreensão das relações que essa atividade de elaboração dos pareceres tem com outros movimentos políticos e institucionais que estão em andamento (PPI, encontro das coordenadorias pedagógicas, etc., reforma do ensino médio, Escola Sem Partido, etc.). (RT_06)</p> <p>Ainda sobre esses outros movimentos relacionados a essa temática, registro aqui o encaminhamento do último Encontro das Coordenadorias Pedagógicas, que deliberou sobre o tema do próximo encontro, a ser realizado em meados de 2019, quando discutiremos a referência da concepção educativa histórico-crítica do IFSC para os trabalhos das Coordenadorias Pedagógicas do IFSC. Um outro movimento nacional, ocorrido no âmbito do CONIF, foi o documento intitulado “Diretrizes Indutoras para o Ensino Médio Integrado”. Esse documento foi tema de uma recente capacitação do CODIR, realizada no dia 13/11/2018, no auditório da reitoria, quando o pró-reitor de ensino do IF Farroupilha explicitou os fundamentos do Currículo Integrado, diretamente relacionados aos referenciais para elaboração dos PPCs que foram aprovados para minuta do PPI. (RT_06)</p> |
| | A ampliação do debate com a Comissão | <p align="center">10/10/2018</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>Específica do PPI do IFSC</p> | <p>Em e-mail enviado para os servidores do setor, no dia 10/10/18, para reagendar a reunião para socialização do trabalho do servidor T, prevista inicialmente para o dia 10/10/18, o servidor E justifiquei que poderia todos os dias e horários, de 2ª à 6ª feira, com exceção da 4ª feira (17/10), à tarde, quando participaria dos trabalhos da Comissão do PPI. (EMAIL_06)</p> <p style="text-align: center;">07/11/2018</p> <p>Em reunião do setor, ocorrida no dia 07/11/18, redigido pelo servidor J , registrou-se no item de pauta 2. Semana Pedagógica 2019/1 que: o servidor E se disponibiliza a realizar uma fala sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), na programação da Semana Pedagógica 2019/1, uma vez que faz parte da Comissão Específica do PPI, referente ao Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC 2020-2024 (PDI). (RT_05)</p> <p>Na discussão do item “Semana Pedagógica 2019/1” tivemos a presença do Assessor da Direção do Câmpus, professor João Goulart. O tema teve início com o servidor E se disponibilizando a realizar uma fala sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), uma vez que faz parte da Comissão Específica do PPI, referente ao Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC 2020-2024 (PDI). O servidor preciso ausentar-se da reunião da CP para participar da reunião da referida comissão. (RT_05)</p> <p style="text-align: center;">21/11/2018</p> <p>Compreensão das relações que essa atividade de elaboração dos pareceres tem com outros movimentos políticos e institucionais que estão em andamento (PPI, encontro das coordenadorias pedagógicas, etc., reforma do ensino médio, Escola Sem Partido, etc.). (RT_06)</p> |
| <p style="text-align: center;">COD_02</p> <p style="text-align: center;">A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO</p> | <p>A tomada de consciência sobre a concepção educativa do IFSC</p> | <p style="text-align: center;">05/09/2018</p> <p>Esse produto educacional será um REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ELABORAÇÃO DE PARECERES PEDAGÓGICOS PARA CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO, NA SUA FORMA INTEGRADA, DO CÂMPUS FLORIANÓPOLIS. (EMAIL_01)</p> <p style="text-align: center;">19/09/2018</p> <p>Diante da reorganização do propósito do produto educacional (reunião de orientação realizada no dia 17/09), agora servindo como um referencial teórico-metodológico para subsidiar a criação, reestruturação e elaboração dos pareceres pedagógicos dos Projetos Pedagógicos de Cursos, no câmpus Florianópolis . (EMAIL_02)</p> <p style="text-align: center;">21/11/2018</p> <p>Nesses momentos que possibilitam a interação, destaco algumas ponderações: reconhecimento que a análise dos PPCs, considerando a concepção histórico-crítica, nunca foi objeto de preocupação daqueles que realizam os pareceres. (RT_06)</p> <p>Nesses momentos que possibilitam a interação, destaco algumas ponderações: a compreensão que o trabalho tem o foco na análise dos PPCs e sua coerência com a concepção histórico-crítica; esclarece-se que o referencial teórico-metodológico busca a coerência com os pressupostos filosóficos, epistemológicos e psicológicos que fundamentam a pedagogia histórico-crítica; esclarecimento que não pretendemos tratar sobre outros critérios, para além daqueles relacionados com a concepção histórico-crítica, mas que também são necessários para análise dos PPCs (check list do CEPE, etc.). (RT_06)</p> |
| <p style="text-align: center;">COD_03</p> <p style="text-align: center;">A DIMENSÃO POLÍTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO</p> | <p>O produto educacional e as suas relações sociais e políticas mais amplas</p> <p>Concepções educativas em disputa no IFSC</p> | <p style="text-align: center;">05/09/2018</p> <p>Em arquivo anexo, apresento uma proposta metodológica para elaboração desse referencial (produto educacional), já com algumas datas e previsão de duração das atividades. Contextualizando a proposta, enquanto sujeitos que participam dos processos de elaboração e (re)avaliação desses documentos, devemos ter a capacidade coletiva de diferenciar o projeto de educação profissional patrocinado pelos organismos internacionais, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, apud ARAÚJO & RODRIGUES, 2010). (EMAIL_01)</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p style="text-align: center;">05/09/2018</p> <p>Nesse contexto de disputa de projetos societários, a presente pesquisa apresenta-se de forma clara e intencional como um ato de resistência ao que está posto, em defesa de um projeto educativo de formação integrada, que de acordo com Ciavatta (2005, p. 02) visa “tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. (EMAIL_01)</p> <p style="text-align: center;">08/11/2018</p> <p>Aproveito para avisar-lhe que nas discussões da comissão específica do PPI, conseguimos aprovar na reunião de ontem (07/11), um parágrafo que explicita os pressupostos filosófico, metodológico e da psicologia referente a concepção histórico-crítica. Os trabalhos seguem no dia 14/11. Também conseguimos impedir a aprovação de algumas propostas do grupo do CERFEAD, na perspectiva da pedagogia das competências. Não estou percebendo grandes resistências no interior da comissão de trabalho. A minha expectativa é que avançaremos em termos de uma maior</p> |
| <p style="text-align: center;">COD_04</p> <p style="text-align: center;">A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO</p> | <p style="text-align: center;">As especificidades das questões curriculares</p> | <p style="text-align: center;">04/04/2018</p> <p>Como encaminhamento, os presentes entenderam que o referido produto educacional será válido para utilização do setor, com o intuito de qualificar o trabalho de assessoramento pedagógico sobre as questões curriculares. Além disso, o grupo comprometeu-se a contribuir, mesmo que indiretamente, com o desenvolvimento do referido produto educacional. (RT_01)</p> <p style="text-align: center;">28/06/2018</p> <p>No início da reunião, uma participante retomou aspectos da história recente desse processo de trabalho (elaboração da análise de pareceres), realizado pela Coordenadoria Pedagógica do campus Florianópolis. Segundo ela, um antigo chefe da Diretoria de Ensino solicitou que os pedagogos supervisores atuassem junto a DIREN nos processos de análise dos PPCs, sempre com uma expectativa de analisar a conformidade dos projetos com a legislação educacional vigente. Mais recentemente, um chefe da DIREN, definiu o fluxo de análise dos PPCs, no campus, incluindo responsabilidade do setor nesse trabalho. (RT_02)</p> <p style="text-align: center;">05/09/2018</p> <p>Porém, considerando que a responsabilidade da elaboração de pareceres pedagógicos está com pedagogas(o) e técnicas em assuntos educacionais, num primeiro momento, o diálogo sobre os pareceres de PPCs foi feito com esse grupo. (EMAIL_01)</p> <p style="text-align: center;">05/09/2018</p> <p>Esse produto educacional será um REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ELABORAÇÃO DE PARECERES PEDAGÓGICOS PARA CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO, NA SUA FORMA INTEGRADA, DO CÂMPUS FLORIANÓPOLIS. (EMAIL_01)</p> |

19/09/2018

Diante da reorganização do propósito do produto educacional (reunião de orientação realizada no dia 17/09), agora servindo como um referencial teórico-metodológico para subsidiar a criação, reestruturação e elaboração dos pareceres pedagógicos dos Projetos Pedagógicos de Cursos, no câmpus Florianópolis. (**EMAIL_02**)

16/10/2018

No meu planejamento inicial, as primeiras reuniões sobre o referencial teórico-metodológico para elaboração de pareceres de PPCs, o dia 03/10 (4ª feira) estava previsto para socialização do trabalho de mestrado do servidor T, e o dia 10/10 (4ª feira) para socialização do trabalho de mestrado do servidor J. Ambas as dissertações abordam a temática curricular, no contexto do IFSC/câmpus Florianópolis, e ainda suas autoras estão envolvidas diretamente na atividade de elaboração dos pareceres sobre PPC. Por esses motivos, considerando que essas referências foram indicações da minha banca de qualificação, pensei que esse momento de socialização seria uma estratégia interessante de valorização dos saberes prévios dos participantes dessa pesquisa-ação. (**RT_04**)

21/11/2018

Uma das surpresas que tive nesse encontro foi que muitos dos servidores realizaram uma leitura prévia do texto, disponibilizado com antecedência, e realizaram inúmeras observações nos seus registros particulares. Cabe destacar, que não exigi essas tarefas de leitura prévia e registros particulares. Portanto, a minha expectativa agora é que parte desses registros particulares sejam incorporados ao documento. (**RT_06**)

Ao término da reunião, expliquei a minha expectativa para que o grupo faça contribuições no corpo do texto, e dessa forma, possamos avançar nas discussões. (**RT_06**)

Nesses momentos que possibilitam a interação, destaco algumas ponderações: reconhecimento que a análise dos PPCs, considerando a concepção histórico-crítica, nunca foi objeto de preocupação daqueles que realizam os pareceres. (**RT_06**)

21/11/2018

Chamei atenção para o item que problematiza o formulário de oferta dos PPCs. O principal objetivo desse próximo encontro, no dia 05/12/18, será definir as questões que servirão de referência para os posicionamentos que deverão ser consensualizados na reunião de fevereiro/2019. (**RT_06**)

21/11/2018

Nesses momentos que possibilitam a interação, destaco algumas ponderações: preocupação sobre como esse tipo de análise impactará a rotina institucional, mas, ao mesmo tempo, conscientes que não podemos nos omitir dessa responsabilidade. (**RT_06**)

22/11/2018

Na próxima reunião (05/12), continuaremos a leitura compartilhada do documento a partir do tópico 4. Entre o proclamado e o realizado: o distanciamento entre a concepção educativa do PPI e a sua materialização nos Projetos Pedagógicos de Cursos do IFSC. O objetivo é que nessa próxima reunião consigamos definir as questões do tópico 7. Problematizando o Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC. (**EMAIL_10**)

05/12/2018

Agora, sobre as ponderações tratadas na reunião, destaco: um certo “constrangimento” com o uso de alguns termos relacionados ao referencial metodológico do materialismo-histórico dialético, tais como totalidade, síntese, mediação, dialética, etc. Conversamos sobre o uso desses termos nos registros dos nossos pareceres, e como seriam interpretados na perspectiva dos servidores e grupos que participam da criação e reestruturação dos PPCs, nem sempre familiarizados com esse referencial teórico-metodológico. Nesse momento, tratamos sobre a complexidade desse trabalho e a necessidade do planejamento de outras ações para preparação desses grupos sobre essa nova perspectiva de análise. Dentre essas outras ações, comentamos sobre grupos de estudos para compreender a concepção educativa histórico-crítica e perspectiva do Currículo Integrado, envolvendo servidores dos diversos departamentos e cursos; importância de envolver o Colegiado do câmpus Florianópolis nesse debate sobre o reconhecimento do critério “coerência dos PPCs com a concepção educativa do PPI”, etc. Esclareceu-se que

não se trata de um referencial teórico-metodológico que estará pronto para ser utilizado, a partir do próximo ano, mas sim do início de uma discussão mais ampla, que deve envolver o câmpus e toda a instituição. (RT_07)

05/12/2018

Ambas as dissertações, do servidor T e do servidor J, abordam a temática curricular, no contexto do IFSC/câmpus Florianópolis, a partir do materialismo histórico-dialético, e ainda suas autoras estão envolvidas diretamente na atividade de elaboração dos pareceres sobre PPCs. O servidor T já havia socializado esse trabalho em algumas oportunidades institucionais, mas em nenhum momento diretamente com os servidores do setor. O servidor J nunca teve essa oportunidade de apresentar o seu trabalho para os colegas do setor. (RT_04)

05/12/2018

Faço também a observação sobre o comportamento mais discreto de uma das participantes, durante os debates, mas considerando o meu campo de visão, observava pelos movimentos dos seus olhos que estava atenta as discussões. O servidor V, mesmo participando pela primeira vez das nossas reuniões que trataram do referencial teórico-metodológico, ela foi bastante participativa no debate. O servidor C e o servidor J também foram participativas. (RT_07)

Apesar disso, no início da reunião, o servidor V, assim como a outros servidores presentes, demonstraram terem lido previamente o texto a ser discutido. Mesmo com a orientação dada para que os servidores inserissem comentários no documento compartilhado, não houve nenhuma nova inclusão desde a nossa última reunião. Em conversa com o servidor M, antes dessa reunião, ela me disse que havia realizado a leitura do texto e feito registros particulares. Segundo ela me explicou, suas anotações eram mais relevantes para sua organização, e por isso, não havia feito nenhuma inserção no texto. Apesar do texto não ter nenhuma nova inserção, desde a nossa última reunião, eu reafirmei a possibilidade de novas inserções serem realizadas, até o final desse ano de 2018. (RT_07)

Ficou indicado que independente da pesquisa de mestrado, que “finaliza” o produto educacional nessa última reunião de fevereiro/2019, se o grupo concordar, podemos continuar essa discussão no ano de 2019. Provavelmente, na nossa última reunião de 2018, no dia 21/12, quando estaremos planejando o ano de 2019, retomaremos esse assunto. (RT_07)

05/12/2018

Vale também registrar que durante a nossa discussão, alguns servidores por motivos não justificados saíram da reunião e retornavam. Uma servidora, o servidor U, que por razões particulares, não consegue realizar horário diferenciado, precisou ir embora às 15h. Sobre as servidoras que ausentaram-se, por alguns minutos, durante a nossa reunião (servidor M, servidor D, servidor L), retornaram logo na sequência. Com exceção do servidor M e o servidor D, que continuaram sendo participativas no debate, com seus questionamentos sobre o texto e ponderações pertinentes, o servidor L continuava silenciosa, sem demonstrar maior envolvimento no debate. No caso do servidor L, durante essa reunião, ela ficou ao meu lado, e por tanto, não consegui perceber suas reações com maiores detalhes. (RT_07)

A complexidade desse trabalho de análise sobre a coerência dos PPCs com o PPI também é uma oportunidade para valorizarmos a especificidade do trabalho das Coordenadorias Pedagógicas. (RT_07)

Mas, também algumas indicações textuais poderão servir de referência para subsidiar a nossa escrita, sem alimentar a falsa expectativa que o referencial teórico-metodológico (produto educacional) servirá como uma receita pronta para o nosso fazer. (RT_07)

Por fim, nossa próxima reunião, no dia 04/02/2019, vai socializar provisórias respostas para os questionamentos que realizamos sobre os formulários, tendo como referência a concepção histórico-crítica. (RT_07)

Conversamos sobre o foco do referencial teórico-metodológico para analisar o critério da “coerência dos PPCs com a concepção educativa do PPI”, mesmo considerando pertinente outros aspectos/critérios legais e normativos para análise do PPC. Retomamos a compreensão sobre a relevância educacional desse critério para consolidação da identidade institucional. Vale lembrar que o PPI faz a indicação dessa coerência, porém, o mesmo tem sido ignorado pelos servidores que realizam as análises de PPCs, incluindo colegas de outras Coordenadorias Pedagógicas. Dentre os motivos de não nos atentarmos para essa análise da coerência dos PPCs com a concepção educativa do PPI, destaca-se: ausência de uma política institucional que reafirme a defesa pelo Currículo Integrado, tanto em termos de garantia dos seus pressupostos nos documentos institucionais (PPI, diretrizes institucionais, documentos de referência

teórico-metodológica, PPC), assim como uma política criteriosa para seleção de servidores e para formação continuada desses, na perspectiva da concepção educativa do IFSC. Também foi oportuno esclarecer que mesmo quando a concepção educativa do IFSC “proclamada”, não foi a pedagogia histórico-crítica, em outros momentos da história recente da instituição, antes do PPI vigente, não se observou uma política do ensino que propusesse um debate político-pedagógico mais aprofundado. **(RT_07)**

Considerando que a PROEN disponibilizou, recentemente, novos formulários específicos para graduação e FIC, faz-se necessário analisá-los para saber que novos elementos desses formulários devem ser incorporados ao referencial teórico-metodológico. **(RT_07)**

Uma das servidoras do setor, o servidor D, me questionou sobre a intenção desse trabalho em relação ao uso do formulário para elaboração do PPC. Ela me questionou se a ideia seria criar um formulário. Expliquei-lhe que a ideia, desde o início, seria utilizar o formulário vigente, buscando formular posicionamentos de forma coerente com a concepção educativa do PPI. A partir do seu questionamento, as seguintes questões emergiram: trabalhar com o atual modelo de formulário é um fator limitante? Seria possível formular posicionamentos coerentes a partir dos elementos do formulário vigente? **(RT_07)**

COD_05
A DIMENSÃO HISTÓRICA
DO TRABALHO
PEDAGÓGICO

O trabalho cotidiano do setor

10/10/2018

Em e-mail enviado para os servidores do setor reagendou-se a reunião para socialização do trabalho do servidor T, prevista inicialmente para o dia 10/10/18, sendo alterada para o dia 16/10/18. Em resposta, servidor C, disse: caso seja na terça, dia 16/10, o término da reunião será 15h? Se for assim, posso participar. **(EMAIL_06)**

16/10/2018

A Thais está encerrando sua licença maternidade e continuará afastada mais três meses para sua licença capacitação. **(RT_04)**

Quanto a participação do servidor J, prevista para o dia 10/10, em razão do cancelamento da reunião pelos motivos já explicados, e porque ela iniciara suas férias, não teríamos garantida a sua participação junto com a servidora T, no dia 16/10. **(RT_04)**

O servidor D não havia participado das reuniões anteriores (afastamento para doutorado e férias), e portanto, achei oportuno retomar alguns aspectos que já havia tratado com as demais participantes em reuniões anteriores. **(RT_04)**

O servidor M, que também estava retornando da sua licença maternidade há poucas semanas, não conseguiu participar dessa reunião, por motivos particulares não conseguiu (re)organizar o horário da cuidadora da sua filha. Mesmo assim, ainda durante o mês de outubro, eu consegui conversar particularmente com o servidor M para socializar a proposta dos trabalhos e explicar-lhe as contribuições da pesquisa do servidor T e do servidor J para os trabalhos de elaboração do referencial teórico-metodológico. **(RT_04)**

O servidor T está encerrando sua licença maternidade e continuará afastada mais três meses para sua licença capacitação. Por causa dessa situação, combinamos previamente que a confirmação da sua participação se daria mais próximo da data combinada (03/10). Nesse sentido, no dia anterior (02/10), por razões particulares, o servidor T preferiu transferir sua participação para semana seguinte (provavelmente o dia 10/10). **(RT_04)**

Como o servidor T já teria um compromisso no câmpus Florianópolis, às 15h, no dia 16/10 (3ª feira), num encontro do grupo de pais e mães, decidimos agendar o nosso encontro para essa mesma data, a partir das 13h. **(RT_04)**

A reunião estava prevista para iniciar às 13h, mas o servidor T acabou se atrasando e a reunião iniciou por volta das 14h. Como o compromisso do servidor T, após a reunião, iniciaria às 15h, ficamos no limite desse horário, realizando em torno de 1 hora de conversa. **(RT_04)**

Com o atraso do servidor T, e considerando que mesmo após a sua chegada no setor, demoramos mais um pouco para iniciarmos a reunião (reencontro com os colegas, atenção de todos junto a sua filha, etc.). **(RT_04)**

07/11/2018

Em registro da reunião da CP, ocorrida no dia 07/11/18, redigido pelo servidor J, registrou-se como um informe que: o primeiro encontro (para socialização do produto educacional) ficou agendado para o dia 21/11/18, na reunião ordinária do setor, que será realizada das 13h às 15h. A distribuição do tempo se dará da seguinte forma: das 13h às 14h discussão das questões da Coordenadoria Pedagógica e das 14h às 15h, o trabalho do servidor E. (**RT_05**)

No planejamento inicial, a socialização do documento teórico-metodológico ocorreria em reunião com pauta única, com tempo estimado de 01 (uma) hora. Mas, com o acúmulo de demandas para do setor, a coordenadora pedagógica, servidor C, me solicitou a inclusão de outros assuntos para essa mesma reunião, conforme registrado em ata. (**RT_06**)

O tempo para realização da discussão tem sido uma variável limitante. Como havíamos combinado um teto de 1 hora para essa reunião, e considerando que não houve nenhuma proposição para continuarmos a discussão, precisamos interromper o processo para dar continuidade nas próximas reuniões. (**RT_06**)

Retomando o contexto inicial da nossa reunião de trabalho, logo no início, houve uma proposta de aprovação da pauta, quando priorizamos os outros assuntos, e por fim, tratamos da socialização do referencial teórico-metodológico. (**RT_06**)

Houve um fato relevante, na discussão sobre as “práticas solidárias” de servidores do IFSC, que acabou afetando a participação de uma das servidoras, o servidor M, durante a discussão sobre o referencial teórico-metodológico. Ao término da nossa reunião, quando eu e o servidor C reorganizávamos a sala, guardando o notebook e aparelho de projetor de slides, o servidor M dirigiu-se a coordenação do setor, junto ao servidor C, dizendo-lhe que sentiu-se magoada durante a reunião. Não conseguimos compreender os reais motivos dessa mágoa, mas parece-me que o servidor M sentiu-se desprestigiado quando emitiu opinião sobre o referido item de pauta. Depois que ela disse-nos isso eu consegui entender porquê o servidor M, sempre muito participativa nas discussões, ficou calada durante todo o tempo da socialização do referencial teórico-metodológico. (**RT_06**)

05/12/2018

Um outro destaque foi para participação, pela primeira vez, do servidor V. O servidor V demonstrou interesse na temática em outras ocasiões, sempre aceitando o convite (agenda Zimbra), mas não conseguindo comparecer. Em nenhuma dessas ocasiões o servidor V me procurou para justificar suas ausências. (**RT_07**)

Como todos os presentes já haviam realizado uma leitura prévia, houve a sugestão de trabalharmos os capítulos restantes (a partir do n.º 4), de uma forma mais “dinâmica”, a partir de comentários gerais e sempre que necessários, retomando algum trecho específico do texto. Acatei a sugestão e utilizamos essa nova metodologia de trabalho. (**RT_07**)

A reunião de trabalho teve outros itens para discussão, além da socialização e discussão do referencial teórico-metodológico para análise de PPCs. (**RT_07**)

Um outro assunto foi a decisão sobre a licença capacitação para o servidor E. Esse tipo de discussão é sempre difícil para os servidores do setor, já que impacta na reorganização dos trabalhos do setor, assim como mudanças nas suas rotinas familiares. (**RT_07**)

A materialidade da lógica gerencialista da gestão do IFSC

05/12/2018

Também foi oportuno esclarecer que mesmo quando a concepção educativa do IFSC “proclamada”, não foi a pedagogia histórico-crítica, em outros momentos da história recente da instituição, antes do PPI vigente, não se observou uma política do ensino que propusesse um debate político-pedagógico mais aprofundado. (**RT_07**)

28/06/2018

O PPI não é utilizado pelos servidores da Coordenadoria Pedagógica, do câmpus Florianópolis, de forma consciente e planejada para construção dos pareceres sobre os PPCs. (**RT_02**)

Os referenciais avaliativos para análise de pareceres (Check list para APROVAÇÃO DE CURSO no IFSC; Relatório de inconsistências frequentes na criação ou alteração de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) no IFSC; Requisitos Legais e Normativos para Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta; Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC). Esses documentos não são utilizados, comumente, por todos(as). O grupo é bastante receptivo ao uso de um instrumento avaliativo que seja comum ao setor para análise de pareceres. Entendem que o PPI deva ser utilizado como referência para essa análise. (**RT_02**)

10/10/2018

Em e-mail enviado para os servidores do setor, no dia 09/10/18, cancelando a reunião do dia 10/10/18 para socialização do trabalho da Thais, o servidor E justificou que em razão de decisão do setor, acordada na reunião do dia 09/10 (3ªfeira), iremos nos reunir amanhã (4ª feira, 10/10), às 13h 30min, para tratar do tema sobre flexibilização da jornada de trabalho do setor. Por esse motivo, a reunião previamente agendada será suspensa. (**EMAIL_06**)

16/10/2018

Nesse início do mês de outubro, estávamos tratando sobre a atualização do horário do setor flexibilizado, conforme nova normativa interna do IFSC. O debate da jornada flexibilizada, no âmbito do IFSC, implicou um grande envolvimento dos servidores do setor, com participação em assembleias do sindicato e reuniões locais. (**RT_04**)

Com a decisão da reitora, de forma unilateral, de deliberar sobre uma normativa interna que impactou fortemente na rotina dos servidores técnico-administrativos em educação do IFSC, tivemos, no contexto da Coordenadoria Pedagógica, do câmpus Florianópolis, a situação de uma colega, assistente social, em regime de cooperação técnica, que ficou excluída da jornada flexibilizada. Essa situação deixou todos os servidores do setor muito impactados, com um grande desgaste emocional, já que tivemos que decidir sobre a inclusão ou não da colega no horário flexibilizado do setor, a ser encaminhado para apreciação da reitoria, sob o risco de termos que desflexibilizar, a partir do dia 01/11, caso o nosso processo fosse indeferido. Nesse clima de instabilidade emocional, tivemos diversas reuniões do setor para tratar do assunto. (**RT_04**)

Fonte: próprio autor

Observação: utilize o ANEXO I para interpretar os códigos dos documentos em análise.

ANEXO III

| OFERTAS DE CURSOS DO CÂMPUS FLORIANÓPOLIS | |
|---|---|
| TIPOS DE CURSOS | TIPOS DE OFERTAS |
| Formação Inicial e Continuada | Cuidador de Idosos, Curso Básico de Instrumentos de Orquestra, Informática I – Introdução à Informática, Informática II – Ferramentas de Escritório, Inglês, Língua Francesa – Básico 1, Língua Francesa – Básico 2, Pescador – profissional nível 1, Prática de Orquestra, Preparatório para Testes de Proficiência em Inglês, Proteção Radiológica – Módulo 1, Recepcionista em Serviços de Saúde, Teatro de Animação, Treinamento de Manipuladores de Alimentos. |
| Técnico Subsequente | Agrimensura, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Enfermagem, Informática, Manutenção Automotiva, Mecânica, Meio Ambiente, Meteorologia, Saneamento e Segurança do Trabalho. |
| Técnico Integrado | Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento. |
| Especialização | Desenvolvimento de Produtos Eletrônicos, Educação Profissional e Tecnológica e Ensino de Ciências. |
| Tecnologia | Design de Produto, Eletrônica Industrial, Gestão da Tecnologia da Informação, Radiologia e Sistemas de Energia. |
| Bacharelado | Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecatrônica e Radiologia. |
| Mestrado Profissional | Clima e Ambiente, Proteção Radiológica e Sistemas de Energia. |

Fonte: Anuário Estatístico de 2018

ANEXO IV

| PROJETOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DO IFSC CRIADOS E REESTRUTURADOS ENTRE 2015 E 2018 | |
|---|---|
| NOME DO PPC | RESOLUÇÃO/CEPE |
| Química/Criciúma | N.º 10/2015 (criação) |
| Administração/Caçador | N.º 24/2015 (criação) |
| Agropecuária/São Miguel do Oeste | N.º 31/2015 (criação) |
| Alimentos/Xanxerê | N.º 31/2015 (criação) (revogada pela N.º 144/2017) |
| Informática/Caçador | N.º 42/2015 (criação) (revogada pela N.º 24/2017) |
| Informática/Xanxerê | N.º 42/2015 (criação) |
| Alimentos/Canoinhas | N.º 49/2015 (criação) |
| Edificações/Canoinhas | N.º 57/2015 (criação) |
| Eletromecânica/São Miguel do Oeste | N.º 08/2016 (criação) |
| Recursos Pesqueiros/Itajaí | N.º 27/2016 (criação) |
| Alimentos/São Miguel do Oeste | N.º 61/2016 (criação) |
| Plásticos/Caçador | N.º 108/2017 (criação) |
| Agroecologia/Canoinhas | N.º 130/2017 (criação) |
| Modelagem/Jaraguá do Sul | N.º 111/2017 (criação) |
| Mecânica/Xanxerê | N.º 107/2017 (criação) |
| Informática/Xanxerê | N.º 04/2018 (criação) |
| Tradução e Interpretação de Libras- Português/Palhoça-Bilíngue | N.º 182/2017 (alteração) |
| Comunicação Visual/Palhoça Bilíngue | N.º 154/2017 (alteração) |
| Química/Jaraguá do Sul | N.º 117/2017 (alteração) |
| Química/Gaspar | N.º 021/2018 (alteração) |
| Informática/Gaspar | N.º 020/2018 (alteração) |
| Comunicação Visual/Palhoça Bilíngue | N.º 01/2018 (alteração) |

Fonte: próprio autor

ANEXO V

SUBSÍDIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ELABORAÇÃO DE PARECER PEDAGÓGICO SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS (PPCs) DO IFSC/ CÂMPUS FLORIANÓPOLIS, EM CONFORMIDADE COM A CONCEPÇÃO EDUCATIVA HISTÓRICO-CRÍTICA, PROCLAMADA NO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI).

1. Introdução

No presente texto, busca-se problematizar o processo de criação e reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) Técnicos e Superiores, no IFSC/câmpus Florianópolis, com foco na atividade de elaboração do parecer pedagógico realizada pela Coordenadoria Pedagógica, na tentativa de compreender as correlações necessárias entre essa análise do PPC e a concepção educativa histórico-crítica, conforme proclamada no Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

A ideia de atribuir coerência conceitual entre os referidos projetos formativos (PPCs) e a concepção educativa do PPI, justifica-se pela constatação, a partir da publicação de recentes pesquisas desenvolvidas sobre a temática curricular, no contexto do câmpus Florianópolis, de um forte atrelamento das finalidades educativas às demandas do mercado de trabalho, de caráter adaptativo e conformador, em detrimento a uma formação com foco na perspectiva dos trabalhadores, de caráter transformador e de proposição de mudança(s) na sociedade.

O intuito desse texto teórico e metodológico é subsidiar uma discussão coletiva, que desenvolver-se-á durante o semestre 2018-2, com a previsão de 04 (quatro) reuniões de planejamento, para construção de um entendimento comum, entre os servidores da Coordenadoria Pedagógica, acerca das análises dos PPCs que são submetidos para o setor elaborar um parecer específico, a fim de observar a conformidade desses projetos de curso com a concepção educativa proclamada pelo PPI.

Considera-se que o IFSC ainda tem muito o que fazer para consolidação de sua identidade educativa. Portanto, acredita-se que esse referencial teórico-metodológico possa contribuir para esse trabalho.

2. Um dilema sobre as questões curriculares: a necessidade de simplificação do debate, sem ignorar a sua complexidade

Ao mesmo tempo que faz-se necessário simplificar os dizeres sobre as questões curriculares, para facilitar o diálogo entre aqueles que participam das discussões sobre os projetos educativos da instituição em que trabalhamos, também não podemos ignorar a complexidade que está atrelada a esse debate. Conforme nos afirma Sacristán (2013, p. 16):

“Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar”.

As propostas de formação dos trabalhadores, na sua forma de PPCs, ao explicitar os seus fins, objetivos ou motivos, precisam ser lidos considerando as suas contradições, incompletudes e incoerências, que se expressam em razão das diferenças ideológicas daqueles que participam dos processos de elaboração desses documentos. Sobre esse tema, no âmbito do IFSC, coloca-se o debate sobre as correlações e/ou distanciamentos entre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que proclama sua(s) concepção(ões) educativa(s), e os PPCs, que orientam o percurso formativo dos estudantes. No plano mais ampliado dessa análise sobre a complexidade do currículo, na tentativa de desvelar suas origens e os agentes envolvidos, faz-se necessário que os sujeitos que participam dos processos de elaboração e (re)avaliação desses projetos educativos, tenham a capacidade coletiva de diferenciar o projeto de educação profissional patrocinado pelos organismos internacionais e organizações nacionais, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, apud ARAÚJO & RODRIGUES, 2010).

Para aprofundar essa análise sobre os diferentes projetos educativos em disputas no campo da EPT, sugere-se a leitura e discussão do artigo intitulado “Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo”, escrito por Ronaldo Marcos de Lima Araújo e Doriedson do Socorro Rodrigues (2010, p. 51), que problematizam “o pragmatismo como referência predominante nas práticas formativas da educação profissional brasileira, em particular nas séries metódicas de ofício e na pedagogia das competências”.

3. O Projeto Pedagógico Institucional do IFSC: a contradição entre a concepção educativa proclamada, da pedagogia histórico-crítica, e a concepção hegemônica, da pedagogia das competências

No capítulo 2.1 do PPI do IFSC (2013, p. 8), intitulado de Concepção de Educação, proclamou-se a concepção de educação da instituição como “histórico-crítica, democrática e emancipadora”.

Para fins de análise da concepção educativa do PPI, no contexto das políticas públicas para EPT, considerando os dispositivos legais a partir do Decreto n.º 5.154/2004, destacamos uma convergência filosófica entre os da pedagogia histórico-crítica e a perspectiva anunciada pelo referido decreto. Segundo Ramos (2010), reafirma-se o caráter transformador da educação na formulação do Decreto n.º 5.154/2004:

A partir do Decreto n.º 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional (2010, p. 10).

Para além da constatação da confluência em termos de concepção educativa, entre o Decreto n.º 5.154/2004 e o PPI do IFSC, conforme exposto acima, entre os textos das políticas públicas, a nossa análise não deve prescindir em observar as possíveis inconsistências e/ou contradições que também estão presentes.

Uma dessas inconsistências do PPI, em relação a sua concepção educativa histórico-crítica, refere-se ao fato que o documento não apresenta esclarecimentos sobre os pressupostos teóricos e de suas bases conceituais. Essa constatação reafirma a ideia de que a concepção histórico-crítica, apesar de proclamada, não se apresenta como concepção educativa hegemônica do PPI do IFSC. Nesse sentido, a análise sobre o documento precisou compreender aquilo que o texto “não diz”.

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005, p. 439)

Não sendo a pedagogia histórico-crítica tratada como hegemônica, que outra concepção educativa seria? Sobre isso, a partir daquilo que já apresentamos no tópico anterior, identificamos a pedagogia das competências. O PPI do IFSC (2013, p. 11), também em relação a sua concepção educativa, apresenta uma contradição conceitual quando proclama sua proposta curricular interdisciplinar para o desenvolvimento de competências, fundamentada numa filosofia pragmática.

Em consonância com os objetivos de inclusão e emancipação no ideário de educação do IFSC, apontamos como proposta um currículo interdisciplinar, que atende ao desenvolvimento das competências traçadas a partir de situações concretas das diferentes áreas profissionais, visando a promover a socialização dos saberes, superar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento e perceber o aluno como uma totalidade. (IFSC, 2014)

A partir dessa contradição filosófica, presente no PPI do IFSC, entre a pedagogia histórico-crítica, com referência no materialismo histórico dialético, e a pedagogia das competências, com referência no pragmatismo, pode-se enxergar uma perspectiva de avanço no debate político-pedagógico, conforme ponderação de Guedes (2016, p. 79), que diz “podem fortalecer a disputa por espaço em documentos norteadores da prática institucional, avançando a partir de lacunas”. A autora também alerta para que “não se tome a conquista parcial como suficiente, dentro da necessária e radical superação das relações de base capitalista, rumo a qual o debate deve caminhar (GUEDES, 2016, p. 80)”.

Para uma melhor compreensão da contradição, recorre-se aqui ao ensinamento de José Barata Moura (2012, apud RAMOS, 2017, p. 20) sobre os pólos da contradição, o qual diz:

Para que a análise de um determinado processo possa decorrer em termos de correção, é necessário surpreender qual é a parte da unidade dos contrários em luta que conduz a contradição. Em cada contradição – segundo a etapa que está a ser percorrida, e no marco de uma relativa interversão dos papéis desempenhados – há, de facto, um pólo determinante que lhe dirige a marcha. A correcta determinação deste vector, e da função que num determinado momento ocupa (ou tem possibilidades reais de ocupar). É indispensável para que se possa compreender verdadeiramente o carácter e o sentido do desenvolvimento da contradição.

Continua ele explicando que:

[...] o pólo determinante de uma contradição é aquele que efetivamente a conduz na materialização do leque de possibilidades reais que a projecta, isto é, aquele que praticamente determina o estágio de desenlace em que se encontra, o sentido ou a orientação da resolução da contradição (Moura, 2012, p. 344).

Ainda explicando sobre a atuação dos polos da contradição, o autor destaca que o polo dominante “é aquele que, num determinado momento, conserva a supremacia de um dado processo, que encarna e exerce a hegemonia que nele se verifica e que lhe desenha os traços” (Moura, 2012, p. 344).

A partir das reflexões de José Barata Moura, e reafirmando a ponderação de Guedes (2016), podemos analisar que a pedagogia das competências atua como polo dominante, dado o seu carácter hegemônico, atrelado a questões mais amplas sobre as políticas públicas para EPT. Já a concepção histórico-crítica, a partir da sua proclamação no PPI do IFSC, e considerando os avanços de ideias progressistas, no campo da EPT, obtidas principalmente em termos dos dispositivos legais a partir do Decreto n.º 5.154/2004, tem potencial para agir como esse polo determinante da contradição. Cabe então, para avançarmos no debate político-pedagógico, e conseqüentemente, em propostas formativas com foco nos interesses concretos da classe trabalhadora, consolidarmos a concepção histórico-crítica como polo determinante dessa contradição. É nessa perspectiva que o presente documento teórico-metodológico se propõe a atuar.

4. Entre o proclamado e o realizado: o distanciamento entre a concepção educativa do PPI e a sua materialização nos PPCs do IFSC

No processo de fundamentação teórica da pesquisa intitulada “O Projeto Pedagógico Institucional do IFSC, de 2015 a 2019, a sua correlação com o processo de criação e reestruturação das propostas formativas do câmpus Florianópolis: a construção de um referencial teórico-metodológico para análise dos PPCs em conformidade com a concepção educativa histórico-crítica”, com trabalhos em andamento, referente ao PROFEPT, realizou-se uma análise preliminar sobre os PPCs Técnicos de Nível Médio, na sua forma integrada, no IFSC, de 2015 a 2018, conforme disponibilizados no endereço eletrônico do CEPE, constatando fortes evidências sobre o distanciamento entre os pressupostos teóricos e bases conceituais da concepção educativa histórico-crítica e a sua materialização nos projetos de cursos. Para essa análise, considerou-se um total de

22 (vinte e dois) PPCs, sendo dezesseis projetos para criação e seis projetos para reestruturação. A análise desses PPCs, baseou-se na busca de termos relacionados a concepção educativa histórico-crítica, dentre outros termos referente ao PPI, tais como: Projeto Pedagógico Institucional, PPI, concepção de educação, histórico-crítica, dialética, materialismo histórico, práxis, prática social, mediação, totalidade, síntese, contradição, etc. O resultado dessa pesquisa foi a não constatação, na ampla maioria dos PPCs analisados (88% dos casos), de nenhum tipo de menção aos referidos termos. No restante dos casos (12%), foram mencionados termos que sugerem alguma relação à concepção educativa do IFSC. Na análise de vinte e dois Projetos de Cursos Técnicos de Nível Médio, na forma integrada, que foram submetidos ao CEPE, no período de 2015 a 2018, observou-se que um total de dezoito projetos foram escritos seguindo a diretriz operacional da pedagogia das competências, no detalhamento dos seus componentes curriculares. Apesar dessa constatação, não ignora-se a possibilidade de outros elementos textuais dos PPCs, mesmo não relacionados diretamente aos termos pesquisados, possam ter sido previstos com referência nos pressupostos e bases conceituais da concepção histórico-crítica. Assim como, que as práticas educativas dos professores que atuam nesses projetos sejam coerentes com essa concepção educativa. Essas seriam hipóteses para confirmar ou refutar em futuras pesquisas.

Na tentativa de compreender esse distanciamento, entre o proclamado e o realizado, identificou-se orientações institucionais com foco na conformidade dos PPCs aos aspectos normativos internos e da legislação educacional específica. Em contrapartida, a concepção educativa do PPI do IFSC não tem sido referência para os trabalhos de análise e pareceres desses PPCs, que são elaborados por servidores lotados nas Coordenadorias Pedagógicas dos câmpus e servidores eleitos para o CEPE. Outro aspecto que pode explicar esse distanciamento, entre o proclamado e o realizado, é a constatação que os pressupostos teóricos e bases conceituais da Pedagogia Histórico-crítica, que apresentaremos no decorrer desse texto, não são explicitados na íntegra do PPI.

As evidências aqui mencionadas indicam a continuidade de constatações identificadas por outras pesquisas, referente as propostas formativas do ensino médio integrado no IFSC, anteriores ao PDI do IFSC vigente, referente ao período de agosto de 2014 a julho de 2015, conforme resultados do trabalho de pesquisa (AGNE et al, 2015) desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado e Saberes Docentes do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Chapecó-SC, afirmando que

“os PPCs deixam claro em suas linhas que o ensino visa prioritariamente às competências e habilidades necessárias ao emprego, e não a uma formação crítica e cidadã”.

Para compreender as raízes da perspectiva hegemônica da pedagogia das competências na materialização das propostas formativas, particularmente no âmbito do IFSC, faz-se necessária a retomada dos marcos políticos da reforma da educação profissional ocorrida, no Brasil, na segunda metade da década de noventa, do século passado. Associada ao momento de reestruturação produtiva do capital, as novas diretrizes da pedagogia das competências, impostas de forma abrupta e impositiva, sem o debate que lhe seria necessário, acabou abalando a identidade dessa instituição de Educação Profissional, ignorando a construção do seu legado educacional. No câmpus Florianópolis, a partir do momento que a pedagogia das competências se coloca como diretriz educativa para elaboração e reestruturação dos PPCs, na ausência de uma ação institucional, houve um processo de autocapacitação dos grupos responsáveis por esses trabalhos, num contexto de muitas dúvidas e incertezas sobre a apropriação dos conceitos como competências, habilidades, atitudes e avaliação por competência.

Portanto, com referência na pesquisa de Coelho (2012), pode-se observar que não houve uma ação institucional, deliberada, para compreensão dos pressupostos e bases conceituais da concepção educativa, em particular a pedagogia das competências que deveria orientar a elaboração das propostas formativas. Essa constatação é reafirmada pelo trabalho de pesquisa de Guedes (2016, p. 134), que ao analisar 05 (cinco) PPCs Técnicos Subsequentes (Agrimensura, 2014; Eletrotécnica, 2004; Eletrônica, 2014; Mecânica, 2012; e Meteorologia, 2013), no câmpus Florianópolis, afirma que “[...] sobressaiu a reflexão de que os movimentos de debate didático-pedagógico pareciam ter avançado a passos mais largos do que os de debate político-pedagógico”.

Mesmo não havendo o necessário debate político-pedagógico sobre a concepção educativa que deve orientar a elaboração das propostas formativas no IFSC, seja em termos da pedagogia histórico-crítica, concepção vigente no PPI, ou da pedagogia das competências, concepção hegemônica, o fato é que há fortes evidências que tem prevalecido a materialização da perspectiva das competências, não na sua forma “pura”, mas naquilo que poderíamos denominar, segundo Ramos (2010), como sendo uma síntese epistemológica pragmática, com elementos da pedagogia escolanovista permeada por elementos da pedagogia libertadora e atualizada pela pedagogia das competências.

5. A pedagogia histórico-crítica: aspectos históricos, filosóficos, metodológicos e psicológicos dessa corrente educacional

Entende-se que a concepção de educação que fundamenta o trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina é a pedagogia histórico-crítica, democrática e emancipadora (IFSC, 2013).

Na história sobre as correntes pedagógicas no Brasil, a pedagogia histórico-crítica situa-se, a partir de 1979, em contraposição às teorias educacionais fundamentadas na filosofia pragmática, assim como de superação àquelas teorias que compreendem a escola como aparelho reprodutor das desigualdades mais amplas da sociedade.

A pedagogia histórico-crítica surge como corrente educacional em 1979, quando o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Naquele momento, se procurava superar tanto as teorias crítico-reprodutivistas, presentes no pensamento de Althusser, Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet (teoria da escola como violência simbólica, como aparelho ideológico de Estado, e teoria da escola dualista), quanto as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista). Saviani traduz com a expressão “pedagogia histórico-crítica” o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo (Ramos, 2010, p. 225-226)

Na busca da superação do conformismo e pessimismo educacional, que impactava os educadores brasileiros naquele momento histórico, a pedagogia histórico-crítica surge reconhecendo os seus limites de intervenção na estrutura social, portanto, negando a ideia de panaceia das desigualdades sociais. A partir da relação entre educação e sociedade, na compreensão sobre o processo histórico das transformações ocorridas na sociedade, essa corrente educacional assume seu caráter crítico de atuar na perspectiva da realização das mudanças sociais, com foco nos interesses concretos dos alunos. De acordo com Ramos (2010, p. 120), “os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade”.

Como seu pressuposto filosófico, embasa-se no materialismo histórico, utilizando a dialética histórica como abordagem metodológica para elaboração do conhecimento. Segundo Saviani (2011, p. 120), ao tratar sobre as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, diz que a dialética histórica expressa no materialismo histórico “trata-se da concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo,

abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”. A partir de Konder (2018), destaca-se, a seguir, alguns dos conceitos fundamentais para compreensão do desenvolvimento metodológico da pedagogia histórico-crítica:

- **Totalidade** é o conhecimento inacabado sobre uma dada realidade/objeto, que nos possibilita enxergá-la(o) de forma estruturada e organizada, conseguindo estabelecer relações entre as partes, na perspectiva de compreender a verdade;

- **Mediação** é a forma como as partes de uma realidade/objeto vão sendo reveladas, a partir das contradições existentes, num processo de descoberta, construção e reconstrução da totalidade;

- **Contradição** é a relação/conexão entre partes diferentes de uma totalidade que constitui-se como unidade dos contrários, tornando-se essenciais para compreensão de determinados aspectos da realidade humana. É reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. Os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes;

- **Síntese** é o movimento do conhecimento, de negação da contradição (tese e antítese), que pela mediação da análise reestabelece as determinações de uma totalidade.

E continuando segundo Saviani (2011):

- **Práxis** trata-se de um conceito sintético, a partir da contribuição de Sánchez Vázquez (1968), que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vê-se a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo.

Sobre a abordagem metodológica, a partir da relação recíproca, da prática com a teoria, no sentido da **práxis**, explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do “empírico ao concreto”. Nesse movimento, da passagem da síncrese à **síntese**, pela **mediação** da análise, passa-se de um estado “mais ou menos caótico”, para um estado onde tem-se “a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem”, na perspectiva de uma **totalidade**.

Por tanto, a partir dos pressupostos teóricos acima apresentados, aplica-se o método da Pedagogia Histórico-Crítica, com as seguintes etapas: prática social,

problematização, instrumentalização, catarse e prática social, assim explicado por Ramos (2010) .

O autor propõe o método histórico-crítico de educação, baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade. Suas etapas são as seguintes: a) prática social (comum a professores e alunos). Professores e alunos podem se posicionar como agentes sociais diferenciados. Eles também se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social; b) problematização (identificação dos principais problemas da prática social). Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar; c) instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos indispensáveis ao equacionamento dos problemas detectados na prática social). Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente. A sua apropriação pelos alunos está na dependência da transmissão direta ou indireta por parte do professor; d) catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, modificados para elementos ativos de transformação social); e e) prática social (2010, p. 231).

Já sobre a teoria da aprendizagem que embasa a pedagogia histórico-crítica, tem-se a abordagem histórico-cultural, elaborada por Vygotsky, que compreende as funções psicológicas superiores como sendo essencialmente humanas, originárias da interação homem-mundo-cultura, interação essa mediada por instrumentos e signos criados ao longo da história sociocultural da humanidade. Portanto, as funções psicológicas superiores terão sua dinâmica e formação e transformação assentadas na sociedade e na cultura. Nessa direção, as funções são formadas a partir de um relacionamento entre os fatores biológicos e culturais, portanto são formadas na e pela história social dos homens (SCALCON, 2002). É a partir dessa teoria que Saviani argumenta sobre a especificidade do papel da escola, como local privilegiado para transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, e critica correntes educacionais que proclamam transformar a escola numa agência equalizadora das desigualdades sociais ou reduzi-la a um espaço de socialização de conhecimentos não-essenciais para produção da humanidade. Outro desdobramento dessa abordagem psicológica é o papel central do professor como mediador do conhecimento socializado pela escola.

6. Um diálogo com os dispositivos legais de referência

Com base nos dispositivos legais para criação e reestruturação de projetos pedagógicos dos Cursos Técnicos e Superiores, particularmente no campo da EPT, evidenciaremos alguns dos seus principais referenciais teóricos, em conformidade com a concepção histórico-crítica. Dentre os documentos, destaca-se: LDB (Lei n.º 9394/96, Decreto n.º 5154/2004, Decreto n.º 8268/2014, Catálogo Nacional dos Cursos Técnico, Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 e Projeto Pedagógico Institucional do IFSC.

Tendo como referência a pesquisa de Guedes (2016), analisa-se:

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – 1996, especialmente nos seu Artigos 36º, Seção IV e Artigos 39º a 41º, que versam sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional e Tecnológica, (estes artigos sofreram alterações mediante a Lei 11.741/2008). Considerando a localização da educação técnica de nível médio nas proposições referentes ao Ensino Médio, importa notar aberturas e questões acerca do lugar da formação do ensino técnico e articulações possíveis com a educação básica, independente das formas de oferta (articulada ou subsequente). O sentido da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica (RAMOS, 2017) exige-se nos o seguinte questionamento: como as propostas de formação para os trabalhadores(as) ou filhos(as) de trabalhadores(as), em cursos técnicos de nível médio e superiores, lidam com os conhecimentos da formação básica que ainda não foram plenamente assimilados? Quais são as estratégias de recuperação adotadas?
- **Decreto 5.154/2004** que regulamenta estes artigos da LDB (**alterado pelo Decreto n.º 8268/2014 – tratados conjuntamente**). Demarcou o retorno da possibilidade de oferta do Ensino Técnico Integrado nas instituições federais, com a revogação do Decreto n.º 2208/97. O documento (Decreto n.º 8268/2014) também destaca as premissas colocadas para a EPT de que deve haver esforços articulados entre as áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; de que o trabalho seja colocado como princípio educativo e que haja indissociabilidade entre teoria e prática. Segundo Ramos (2010), reafirma-se o caráter transformador da educação na formulação do Decreto n.º 5.154/2004.

A partir do Decreto n.º 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o

objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional (2010, p. 10).

Considerando o sentido da integração, de uma formação omnilateral (RAMOS, 2017), que articule as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, de forma a orientar tanto a educação básica quanto a educação superior, como as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura se explicitam nas propostas formativas, tendo o trabalho como princípio educativo? Considerando o sentido da integração: de conhecimentos gerais e específicos como totalidade (RAMOS, 2017), como se explicitam os conhecimentos (processos de produção e/ou fenômeno social), apresentados pela proposta formativa, nas suas múltiplas dimensões (físico-ambiental, econômica-produtiva, técnico-organizacional, sócio-histórica cultural)?.

- **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (edição 2014).** Remetendo ao artigo de Soares (2004 apud GUEDES, 2016), que problematiza a tendência colocada na formação profissional técnica de intensificação dos processos de regulação, num tratamento racional dos currículos e dos processos educativos, a partir da ótica gerencial de qualificação dos processos. Assim, vale lembrar, que a autora aponta para a tendência internacional, inclusive, de serem desenvolvidos modelos centralizados para a educação e o ensino, associados a processos de avaliação, ainda que tragam o discurso de flexibilidade nas formas de implementação. Essa lógica reguladora e normatizadora preponderou nas ações da pró-reitoria de Ensino, a partir da vigência do PPI 2015-2019. Exemplo dessa regulação trata-se da padronização institucional, no uso de um formulário para criação e reestruturação dos PPCs do IFSC, remetendo a obrigatoriedade do catálogo para prescrição do Perfil Profissional do Egresso (item 25 do Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta) e do Áreas/campo de Atuação do Egresso (item 25 do mesmo formulário), que será referência principal para os demais itens da proposta formativa. Considerando as diferentes formas de articulação da oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio (integrado, concomitante, subsequente), assim como as particularidades de cada público, e as diferentes expectativas do coletivo que formulou a proposta formativa, o perfil profissional deve ser comum? Considerando o sentido da integração, de uma formação omnilateral (RAMOS, 2017), a partir das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social (trabalho, ciência e cultura) e o sentido da integração: de conhecimentos gerais e específicos como totalidade (RAMOS,

2017), a partir das múltiplas dimensões do conhecimento (físico-ambiental, econômica-produtiva, técnico-organizacional, sócio-histórica cultural), o Perfil Profissional do Egresso descrito no catálogo seria suficiente para o preenchimento do item do formulário Profissional do Egresso?

- **Parecer CNE/CEB nº 11/2012** que propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (instituídas pela Resolução CNE/CEB 06/2012). Os conflitos de interesses ou de referenciais de base para as propostas das diretrizes ficam evidenciados pela mescla de conceitos e princípios apontados ao longo do documento, cujas argumentações reportam-se ora a ideias de subordinação da educação às exigências do capital, ora a matrizes progressistas. São exemplos desses conceitos e expressões: o ensino de competências, a perspectiva do aprender a aprender, a formação de profissionais polivalentes para um cenário em constante mutação, a sociedade da informação, a organização dos currículos considerando a revolução científica e tecnológica, trabalho como princípio educativo, formação integral, unitária, omnilateral e plena dos sujeitos (BRASIL, 2012b, p.6, p. 14, p. 27, p. 28), superação da histórica divisão social do trabalho (p.6 e p.8), o caráter ontológico do trabalho, o método materialista histórico dialético. Apesar das contradições presentes, destaca-se conceitos coerentes com os sentidos da integração, de uma formação omnilateral e conhecimento como totalidade (RAMOS, 2017). Como exemplos disso, o parecer traz longas citações das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), em suas disposições sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando se aponta para a importância da escola pública caminhar para propostas pedagógicas de “base unitária necessariamente para todos” (BRASIL, 2012b, p.14). O trabalho, na sua perspectiva ontológica, a ciência, a tecnologia e a cultura devem ser dimensões humanas consideradas na organização curricular dos cursos, na perspectiva do real como totalidade, do caráter teleológico da intervenção humana e sua capacidade transformadora. Mais adiante, no item Organização Curricular dos cursos, reitera-se o pressuposto do trabalho como mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento e a perspectiva da totalidade na compreensão da realidade multideterminada. De forma alinhada ao método materialista histórico, afirma-se que, para apreender essas múltiplas relações, é exigido um método que vai do

concreto empírico à compreensão das determinações que estruturam a realidade objetiva. O processo de conhecimento, na linha colocada, consiste numa elaboração sintética na apreensão do concreto, mediante a análise. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se da “dimensão ontológica do trabalho” como uma “mediação de primeira ordem” na produção da existência humana e produção de conhecimentos. (BRASIL, 2012b, p. 28 e p.29). Entende-se, por outro lado, que as contradições do documento representam uma porta de abertura, por meio da qual pode lutar por políticas de formação para a emancipação da classe trabalhadora – palavra não identificada no documento, vale ressaltar. Um exemplo de brecha consiste na menção direta às Diretrizes do Ensino Médio, com longas citações, com princípios baseados na defesa da formação humana plena e integral como um direito.

- **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**, como um documento orientador das ações educativas (ensino, pesquisa e extensão), com referência em pressupostos filosóficos e bases conceituais da concepção educativa histórico-crítica, conforme proclamado, revela-se inconsistente, conforme análise já explicitada. Destaca-se os dois trechos do documento que reforçam a concepção educativa anunciada, conforme os sentidos da integração (RAMOS, 2017) :

A proposta de educação profissional e tecnológica do IFSC sustenta-se em uma concepção de educação integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva (SILVEIRA, 2007). Entende-se que o trabalho como princípio educativo geral “se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p.13), sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho. Nessa concepção, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser garantida (IFSC, 2014a, p. 38).

Ao levar em conta a realidade do aluno, é preciso favorecer a transformação para outra realidade, que represente igualdade de condições de acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades do ser humano. Essas necessidades servem como referência para a compreensão da ciência, da tecnologia e da educação como atividades que precisam ser elaboradas em favor do desenvolvimento humano (IFSC, 2014a, p.41).

A partir desses dispositivos legais, acima mencionados, destaca-se os seguintes pressupostos teóricos, na perspectiva da concepção histórico-crítica, para criação e reestruturação de PPCs:

- Formação integral que democratize o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente e preservados historicamente, promovendo análise crítica as dimensões fundamentais da vida, que estruturam a prática social – o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura;
- Trabalho, no sentido ontológico, como transformação da natureza, realização inerente ao ser humano e mediação no processo de produção da sua existência, ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais;
- Trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular. Evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho;
- Ciência como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, expressa-se na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade;
- Cultura como resultado do esforço coletivo, tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade;
- Tecnologia como extensão das capacidades humanas que promove a transformação da ciência em força produtiva, visando à satisfação das necessidades humanas; é a mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real);
- Articulação entre formação básica, de caráter propedêutico, e a preparação para o exercício de profissões, visando à formação integral, integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando a

superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

- Busca pelo desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, libertando-se da perspectiva histórica imposta pelo mercado e pelos segmentos produtivos de foco unicamente na formação para o trabalho;
- Integração de conhecimentos gerais e específicos, analisando o processo de produção e/ou fenômeno social a partir de suas múltiplas dimensões (social, histórica, cultural, físico-ambiental, econômico-produtiva, técnico organizacional, etc.), de forma a compreendê-lo como totalidade.

7. Problematizando o Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC

Com referência nos pressupostos e bases conceituais da pedagogia histórico-crítica, primeiramente, faz-se necessário a formulação de questões sobre os itens que estruturam o Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta do IFSC, para que coletivamente, possamos formular respostas, mesmo que provisórias, na perspectiva de uma coerência entre a concepção educativa proclamada no PPI e os documentos que materializam as propostas formativas dos cursos técnicos e superiores. Nesse sentido, segue as indagações:

Item 25. Perfil Profissional do Egresso

Considerando as diferentes formas de articulação da oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio (integrado, concomitante, subsequente), e Cursos Superiores (Tecnologia e Bacharelado), assim como as particularidades de cada público, o perfil profissional deve ser comum?

Item 26. Competências Gerais do Egresso

Apesar do Catálogo Nacional prescrever as competências gerais do egresso, e sendo o catálogo um dispositivo de referência para elaboração do PPC, como justificar a incoerência do uso desses termos (competências) com a concepção histórico-crítica?

Item 28. Matriz Curricular

Considerando o sentido da totalidade, de integração dos conhecimentos gerais e específicos, o que dizer sobre a indicação do formulário em especificar carga horária teórica e carga horária prática para cada componente curricular?

Item 29. Certificações Intermediárias

Considerando a concepção educativa do IFSC, como se posicionar diante do atrelamento da oferta educativa às demandas do mercado de trabalho, de forma a antecipar a formação profissional por meio de certificações intermediárias?

Item 31. Componentes curriculares

Considerando a concepção educativa histórico-crítica, proclamada no PPI do IFSC, como sistematizar os componentes curriculares, utilizando “objetivos/conteúdos” ou “competências, conhecimentos, habilidades e atitudes”?

Se a escolha pela sistematização dos componentes curriculares for utilizando “objetivos/conteúdos”, quais serão nossos referenciais teóricos, de forma coerente com a concepção educativa do IFSC?

Se a escolha pela sistematização dos componentes curriculares for utilizando “competências, conhecimentos, habilidades e atitudes”, quais serão nossos referenciais teóricos, de forma coerente com a concepção educativa do IFSC?

Sobre a descrição da metodologia de abordagem dos componentes curriculares, como explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do “empírico ao concreto”?

A partir do detalhamento de cada componente curricular, que referência o documento apresenta para que o leitor(a) consiga identificar as relações existentes entre as unidades curriculares, numa perspectiva de totalidade do conhecimento? De que forma as intencionalidades para o desenvolvimento de cada unidade curricular (objetivos/competências; conteúdos/ conhecimentos, habilidades e atitudes) se articula com as intencionalidades mais amplas do curso (objetivos do curso, perfil profissional do egresso, competências gerais do egresso, áreas/campo de atuação do egresso)?

Item 36. Justificativa da Oferta do Curso no Campus

Como se posicionar sobre o atrelamento da oferta do curso às demandas do mercado de trabalho? A partir de quais referenciais teóricos que tratam sobre o conceito de mundo do trabalho devemos ampliar essa reflexão?

8. Considerações finais

Retomando a afirmação de Sacristán (2013, p. 16), ao tratar sobre a sensação contraditória que temos ao falar sobre as questões curriculares, entre o desejo de simplificar o debate para que nos façamos compreendidos e o inevitável reconhecimento sobre a sua complexidade, à medida que avançamos nessa discussão, assume-se aqui a necessidade de um maior amadurecimento sobre as indagações anteriores.

Nesse sentido, sugere-se que o coletivo envolvido nesse trabalho assuma o compromisso de aprofundar seus conhecimentos acerca dos pressupostos e bases conceituais da pedagogia histórico-crítica, com referência nesse documento teórico-metodológico, e dessa forma, continuar a escrita desse documento teórico-metodológico para elaboração de pareceres sobre os PPCs.

Referências

AGNE, Sandra et. at. Aparecida Antonini. Currículo Integrado: uma análise a partir dos projetos dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Santa Catarina. In: V Seminário Internacional sobre Formação Docente, Curitiba, 2015.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. Bole#m Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.36, n.º 2, maio/ago. 2010. Disponível em: [hlp://www.senac.br/bts/362/ar;go4.pdf](http://www.senac.br/bts/362/ar;go4.pdf) .

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho Necessário, v.3, n.º 3, 2005.

GUEDES, Thais. As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, campus Florianópolis, 2016.

IFSC. Minuta do Projeto Pedagógico Institucional. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://pdi.ifsc.edu.br/files/2013/08>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008. Disponível em: <>. Acesso em: XX jun. 2018.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval et al (Orgs). Capitalismo, Trabalho e Educação. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, Histeber, 2002, p.77-96.

RAMOS, Marise. Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010. 290 p.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / – Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino médio integrado. Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J.G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-34.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 42ª ed. Coleção polêmicas do nosso tempo.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*/Dermeval Saviani. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SCALCON, S. *À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Ana Maria. Formação de técnicos em agropecuária: currículos como instrumentos de políticas públicas de regulação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação, 27, 2004. Caxambu/MG. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t092.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. - Campinas, SP: Papirus, 2001. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
TÉCNICO EM *nome do curso*

Parte 1 – Identificação

I – DADOS DA INSTITUIÇÃO

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

Instituído pela Lei n 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Reitoria: Rua 14 de Julho, 150 – Coqueiros – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil – CEP 88.075-010 Fone: +55 (48) 3877-9000 – CNPJ: 11.402.887/0001-60

II – DADOS DO CAMPUS PROPONENTE

1. Campus:

2. Endereço e Telefone do Campus:

2.1. Complemento:

Obs.: Quando necessário.

3. Departamento:

Obs.: Quando aplicável.

III – DADOS DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO DO CURSO

4. Chefe DEPE:

Nome, E-mail e telefone do Chefe DEPE.

5. Contatos:

Nome, E-mail e telefones do responsável pelo projeto.

6. Nome do Coordenador/proponente do curso:

7. Aprovação no Campus:

Atenção: Este projeto deverá ser acompanhado por documento do Colegiado do Campus, assinado por seu presidente, solicitando a oferta do curso, em PDF, anexado ao formulário de submissão ao CEPE.

Parte 2 – PPC

IV – DADOS DO CURSO

8. Nome do curso:

Observar o Catalogo Nacional de Cursos Técnicos (SETEC – MEC).

9. Eixo tecnológico:

Observar o Catalogo Nacional de Cursos Técnicos.

10. Forma de oferta:

Técnico Integrado

Técnico Subsequente

Técnico Concomitante

Técnico Concomitante Unificado

Técnico PRONATEC (Observar o Guia PRONATEC e normas da Coordenação PRONATEC)

Técnico PROEJA (Observar o Documento Base do Proeja – Decreto 5.840/2006 e Documento Orientador da EJA-IFSC – Resolução CEPE/IFSC 186/2017).

Técnico PROEJA-CERTIFIC (Observar Portaria Interministerial nº 05/2014 e Resolução CONSUP/IFSC 46/2015)

Utilize uma das formas de oferta e delete as demais.

Observação: Nos casos aplicáveis, favor consultar a Instrução Normativa 03/2016 que dispõe sobre o fluxo de parcerias no IFSC.

11. Modalidade:

Especificar se o curso é Presencial ou a Distância – EaD.

12. Carga Horária do Curso:

Observar a carga mínima no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a máxima segundo o RDP.

Carga horária de Aulas:

Carga horária de Estágio:

Carga horária Total:

13. Vagas por Turma:

Caso as turmas sejam menores que 40 vagas, apresentar justificativa.

14. Vagas Totais Anuais:

Soma das ofertas de vagas em um ano letivo.

15. Turno de Oferta:

Matutino

Vespertino

Noturno

Matutino – atividades no contra turno uma ou duas vezes por semana (indicar quantos dias)

Vespertino – atividades no contraturno uma ou duas vezes por semana (indicar quantos dias)

Integral – com atividade em mais de dois dias no contraturno (indicar se é manhã e tarde, tarde e noite ou manhã e noite)

Escolha uma das opções de turno e delete as demais opções.

16. Início da Oferta:

Ano/semestre em que o curso iniciará (Exemplo: 2016/2)

17. Local de Oferta do Curso:

Considerar oferta no Campus, fora do campus, oferta unificada, etc.

18. Integralização:

Tempo mínimo e tempo máximo para integralizar o curso, conforme RDP.

19. Regime de Matrícula:

Observar o RDP quanto aos regimes de matrícula de cada curso em de cada nível.

() Matrícula seriada (matrícula por bloco de UC em cada semestre letivo)

() Matrícula por créditos (Matrícula por unidade curricular)

20. Periodicidade da Oferta:

Semestral, anual, bianual, etc.

21. Forma de Ingresso:

Escolher, entre a formas de ingresso abaixo, qual melhor se identifica com a oferta deste curso:

() Análise socioeconômica

() Sorteio

() Prova

22. Requisitos de acesso:

Conforme a Forma de Oferta escolher o requisito equivalente, exemplo:

Técnico Integrado – Ensino Fundamental Completo

Técnico Subsequente – Ensino Médio Completo

Técnico Concomitante – Matrícula no Ensino Médio

Técnico Concomitante Unificado – Matrícula no Ensino Médio na escola conveniada

Técnico PRONATEC – Verificar o nível da oferta e associar a escolaridade mínima

Técnico PROEJA – Equivalente ao nível da EJA associada ao curso

Técnico PROEJA-CERTIFIC – descrever a escolaridade associada à EJA.

Após escolha, favor deletar as demais opções.

23. Objetivos do curso:

Descrever os objetivos a serem alcançados com o curso. Os objetivos devem apresentar coerência com a Justificativa, o Perfil Profissional e a Matriz Curricular.

24. Legislação (profissional e educacional) aplicada ao curso:

Citar leis, normas e regulamentos que tenham relação com o curso proposto. Atenção especial para as profissões regulamentadas. Citar a CBO do curso (<http://www.mtecbo.gov.br/>)

25. Perfil Profissional do Egresso:

Transcrever, OBRIGATORIAMENTE, o Perfil Profissional do Egresso conforme descrito no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

26. Competências Gerais do Egresso:

Enumerar as competências do profissional formado pelo curso, idem ao processo de harmonização.

27. Áreas/campo de Atuação do Egresso

Transcrever a área/campo de atuação do egresso conforme descrito no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

V – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO**28. Matriz Curricular:**

Indicar os componentes curriculares do curso com a respectiva carga horária (CH). Necessário observar os Referenciais Curriculares Nacionais, diretrizes gerais e legislação pertinente dos Conselhos de Classe (CREA, CRQ, entre outros). A carga horária de cada unidade curricular deverá ser um múltiplo de 20, conforme RDP.

Os componentes curriculares transversais devem estar explícitos nas unidades curriculares do curso (Para os integrados: Africanidade, DST, idoso, meio ambiente, trânsito, etc.)

| Componente Curricular | CH teórica | CH prática | CH Ead | CH Total |
|----------------------------|------------|------------|--------|----------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Carga Horária | | | | |
| Estágio | | | | |
| | | | | |
| Carga Horária Total | | | | |

Observações:

- CH – Carga Horária em horas (60 minutos)
- Componente Curricular pode ser: unidade curricular (disciplina), Projeto Integrador, Estágio, TCC, etc.
- Carga horária teórica: aulas regulares com toda a turma, incluindo atividades a serem realizadas na sala de aula.
- Carga horária prática: inclui aquelas a serem realizadas em laboratório, oficinas, ou atividades a serem realizadas fora da instituição. Devem estar devidamente explicadas no descritivo da unidade curricular referido no item 31.
- Para estágio e TCC inserir apenas no campo Carga horária total a quantidade de horas previstas para o aluno.

29. Certificações Intermediárias:

As certificações intermediárias equivalem a uma qualificação, deve ser elaborado um fluxograma do curso, indicando cada semestre letivo e aqueles onde haverá certificação intermediária. Verifique no

Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, quais as possibilidades de certificação intermediária para o curso em questão.

30. Atividade em EaD

Caso o curso preveja 20% de atividades EAD, deverá detalhar como será atendido esse percentual, se em uma unidade curricular, se em várias, quais os meios de interação entre docentes e discentes, dentre outros aspectos exigidos na Resolução CEPE/IFSC nº 04 de 16 de março de 2017. Em seus artigos 12 e 13 estão as especificações relacionadas ao projeto pedagógico do curso, a saber:

“Art. 12. O Projeto Pedagógico do Curso na modalidade a distância ou presencial com parte da carga horária em EaD deve especificar:

I – a metodologia das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação;

II – os mecanismos de interação entre professores e alunos;

III – a infraestrutura física e tecnológica a ser disponibilizada para viabilizar a oferta;

IV – se o corpo docente que atuará no curso possui experiência e/ou formação nesta modalidade.

Art. 13. O Projeto Pedagógico do Curso presencial com parte da carga horária a distância, além dos itens elencados no artigo 12, deverá identificar os componentes curriculares parcial ou integralmente a distância, indicando os itens abaixo:

I – carga horária presencial e a distância dos componentes curriculares;

II – porcentagem total da carga horária presencial e a distância do curso”.

31. Componentes curriculares:

Listar a bibliografia que será utilizada pelos alunos ao longo do curso, apresentando dois títulos como bibliografia básica e três títulos como bibliografia complementar por unidade curricular, devendo haver ao menos um exemplar para cada 8 vagas anuais pretendidas para bibliografia básica de cada uma das unidades curriculares e dois exemplares de cada título (ou com acesso virtual) para bibliografia complementar na Biblioteca. A tabela abaixo é apenas uma referência de preenchimento para cada unidade curricular, outros itens podem ser inseridos. Esta tabela será referência para a elaboração do Plano de aulas, quando da implantação do curso.

| Unidade Curricular: | CH*: | Semestre: |
|---|-------------|------------------|
| Competências <i>ou</i> Objetivos: *Se optar por utilizar “Competências”, exclua “Objetivos” desta linha e “Conteúdos” da linha abaixo, mantendo na linha abaixo “Conhecimentos, Habilidades e Atitudes”. *Se optar por utilizar “Objetivos”, exclua “Competências” desta linha e “Conhecimentos, Habilidades e Atitudes” da linha abaixo, mantendo na linha abaixo “Conteúdos”. | | |
| Conhecimentos, Habilidades e Atitudes <i>ou</i> Conteúdos: | | |
| Metodologia de Abordagem: Descrever como a unidade curricular será implementada, formas de abordagem, estratégias, experimentos, formas diferenciadas de avaliação. | | |
| Bibliografia Básica: | | |
| Bibliografia Complementar: | | |

(*) CH – Carga horária total da unidade curricular em horas.

32. Estágio curricular supervisionado:

Informar as normas ou regulamentos para a realização do estágio e requisitos para aprovação do estágio. O estágio curricular deve ser destacado na matriz curricular. Observar que Cursos Integrados não têm estágio obrigatório.

VI – METODOLOGIA E AVALIAÇÃO

33. Avaliação da aprendizagem:

Descrever como serão atendidos os requisitos do RDP sobre avaliação, incluindo instrumentos e critérios específicos para o curso.

34. Atendimento ao Discente:

Descrever como o curso prevê, em programa sistemático, pleno atendimento extraclasse, apoio psicopedagógico ao discente e a recuperação das avaliações insatisfatórias, incluindo nivelamento e monitoria, quando for o caso, atendendo aos requisitos de permanência e êxito.

35. Metodologia:

Descrever a metodologia definida para guiar o desenvolvimento pedagógico do curso. Levar em conta a interdisciplinariedade, o desenvolvimento do espírito científico e a formação integral do cidadão. Descrever como acontecerá o Projeto Integrador, se houver. Caso haja atividades no contraturno ou atividades de campo, explicar como ocorrerá.

Parte 3 – Autorização da Oferta

VII – OFERTA NO CAMPUS

36. Justificativa da Oferta do Curso no Campus:

Descrever as razões que levam o Campus a propor a oferta deste curso. Essas razões devem ser fundamentadas, inclusive com números e outras informações comprovadas com as devidas fontes (como IBGE, Secretarias de estado, etc.), que contextualize o Campus na região e justifiquem a necessidade da oferta do curso. Confirmar que o curso esteja previsto no PDI e no POCV do Campus. Caso você utilize referências bibliográficas, favor citar ao final do texto.

37. Itinerário formativo no Contexto da Oferta do Campus:

Explicitar a articulação do curso no itinerário formativo relativo aos cursos oferecidos pelo Campus, em especial identificando o eixo tecnológico, considerar o POCV do Campus.

38. Público-alvo na Cidade ou Região:

Descrever a quem se destina o curso na região.

39. Instalações e Equipamentos:

Verifique quais as instalações mínimas conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e descreva os equipamentos e as instalações do campus para atender ao curso. Caso o Campus ainda não os tenha, explicitar como e quando será adquirido.

Nos casos de oferta em parceria descrever os equipamentos e instalações disponíveis para uso.

40. Corpo Docente e Técnico-administrativo:

Preencher com as informações do corpo docente e técnico administrativo do Campus que atuará especificamente no curso. Caso ainda não haja esse corpo de servidores, explicitar como e quando será contratado.

| DOCENTE | | |
|---------|------|--------------------|
| Nome | Área | Regime de Trabalho |
| | | DE ou XX horas. |
| | | |

| TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO | |
|------------------------------------|-------|
| Nome | Cargo |
| | |
| | |

41. Anexos:

Cursos de Licenciatura deverão ser analisados pelo Fórum de Licenciaturas, seu parecer deve ser anexado neste item.

Caso haja outros anexos ou complementações, este espaço poderá ser preenchido.