

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO E PROJETO PEDAGÓGICO: O CONTEXTO
DE EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA/RS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Gabriel dos Santos Kehler

Santa Maria, RS, Brasil

2012.

**GESTÃO E PROJETO PEDAGÓGICO: O CONTEXTO DE EXPANSÃO
DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA/RS**

por

Gabriel dos Santos Kehler

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientador(a): Dr^a. Liliana Soares Ferreira

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**GESTÃO E PROJETO PEDAGÓGICO: O CONTEXTO DE EXPANSÃO
DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA/RS**

elaborada por
Gabriel dos Santos Kehler

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora:

Liliana Soares Ferreira, Dr^a.
(Presidente/Orientador)

Débora Teixeira de Mello, Dr^a. (UFSM)

Clóvis Renan Jacques Guterres, Dr. (UFSM)

Cláudio Emelson Guimarães Dutra, Ms. (Suplente - UFSM)

Santa Maria, 06 de agosto de 2012.

Dedico esse trabalho aos meus pais, Claudio e Delse, que me apoiam em todos os sentidos de minha vida, tanto pessoal como profissional... Afinal, amor de pai e mãe é incondicional!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria, que me oportunizou cursar esse curso de Pós-Graduação - Lato Sensu em Gestão Educacional. Aos professores, que, sempre dispostos, me incentivaram na busca e produção de renovados sentidos ao conhecimento.

Agradeço à minha orientadora, professora Doutora Liliana Soares Ferreira, que, muito além de uma relação acadêmica, foi amiga e conselheira desse teimoso, nunca vou esquecer da frase: “escuta mais a tia Lili”.

Aos colegas do grupo Kairós, pela acolhida e pelas discussões teóricas, em vários momentos e situações. Muitos foram os que passaram por aqui, mas, de alguma forma, todos (as) deixaram suas marcas na minha trajetória profissional e pessoal.

Aos professores Débora, Clóvis e Cláudio, que aceitaram participar da banca avaliadora deste e dispuseram de tempo, para realizar a leitura e assim contribuir com seus apontamentos.

Agradeço especialmente às amigas Letícia e Eliziane Tainá, que muito me incentivaram nesse processo e sempre estiveram ao meu lado. “Lê”, minha eterna inspiradora, verdadeira irmã. Confesso que um pouco atrapalhada, mas a amiga mais louca, (nunca me acertei com gente normal, mesmo). Lize (a paz em pessoa) minha conselheira, principalmente no que se refere à minha vida pessoal e que também está incluída no status da irmandade. Também agradeço ao Joacir (Joa), que mais que amigo e colega de Especialização e Mestrado, dividiu comigo bons e felizes momentos. Aprendi muito com você, e desejo que seja feliz, mesmo que nossos destinos, em partes, tenham se afastado, mas ainda restou o principal, a amizade.

Às amigas e amigos, Susan, Kelly, Grazi, Prenda, Lucas e Bernardo (entre tantos outros...), que compartilharam cotidianamente um pouco de tudo: estudos, festas, “chima” ao sol, pizzas no quarto, mãozinhas para cima no ônibus, cinema, vida “saudável” na pista do bosque, cafés – muitos cafés, nossa como tomamos cafés e assim vão... infinitas descrições e momentos. Muito obrigado pelo compartilhamento.

Mas aqui, tenho que destacar em especial a minha amiga, irmã, cúmplice e até ex-colega de trabalho, Susan. Quando vim para Santa Maria, nos conhecemos nos corredores de uma Instituição de Ensino, a qual trabalhávamos e logo nos tornamos também, colegas de Ap. A menina-mulher dos cabelos rosa, pra mim até então, era um tanto diferente, fugia dos padrões, tinha-me “enfeitiçado” – e olha que ela gosta de gatos – e como gosta. Quando vim para a CEU III, a separação, mas com uma promessa, lhe espero. A moça que andava meio desacreditada voltou à cena na federal (e isso, ela também entende muito). E agora, estamos prestes a alçar novos sonhos, novos horizontes. A separação é quase inevitável, mas você permanecerá para sempre no meu coração, te adoro “my best friend”, vulgo, “pontinho colorido no mundo”!

*Sem trabalho eu não sou nada
Não tenho dignidade
Não sinto o meu valor
Não tenho identidade*

*Mas o que eu tenho
É só um emprego
E um salário miserável
Eu tenho o meu ofício
Que me cansa de verdade*

*Tem gente que não tem nada
E outros que tem mais do que precisam
Tem gente que não quer saber de trabalhar*

*E quando chega o fim do dia
Eu só penso em descansar
E voltar pra casa pros teus braços*

*Quem sabe esquecer um pouco
De todo o meu cansaço
Nossa vida não é boa
E nem podemos reclamar*

*Sei que existe injustiça
Eu sei o que acontece
Tenho medo da polícia
Eu sei o que acontece*

*Se você não segue as ordens
Se você não obedece
E não suporta o sofrimento
Está destinado a miséria*

*Mas isso eu não aceito
Eu sei o que acontece
Mas isso eu não aceito
Eu sei o que acontece*

*E quando chega o fim do dia
Eu só penso em descansar
E voltar pra casa pros teus braços*

*Quem sabe esquecer um pouco
Do pouco que não temos
Quem sabe esquecer um pouco
De tudo que não sabemos*

Trabalho – (Legião Urbana).

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO E PROJETO PEDAGÓGICO: O CONTEXTO DE EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA/RS

AUTOR: GABRIEL DOS SANOS KEHLER
ORIENTADOR: Dr^a. LILIANA SOARES FERREIRA
Data e Local da Defesa: Santa Maria/RS, 06 de agosto de 2012.

Este estudo monográfico da Especialização em Gestão Educacional - *Lato Sensu* do Centro em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, constitui-se como resultado investigativo do Projeto Pedagógico Institucional – PPI previsto no PDI – Plano de Desenvolvimento do Instituto Federal Farroupilha/RS, acerca de evidenciações categoriais sobre gestão. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como aporte teórico e metodológico um estudo dialético, compreendida como possibilidade crítica de analisar fenômenos, com base no Materialismo Histórico. Como procedimento, efetivou-se uma análise documental. Na operacionalização e na sistematização dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011), em consonância com a compreensão dialética. Ao sistematizá-la, constatou-se vastas concepções, muitas vezes desarticuladas e fragmentadas, em média sete variáveis semicatóricas sobre gestão. Foram encontradas apenas três com evidenciações categóricas próprias, sendo o tripé “administração - gestão participativa/democrática e educação”, que acabam imbricando, em partes, as demais. E, nesse processo, a investigação, de cunho bibliográfico teve como proposição maior, considerando os princípios de gestão, além de resultar na monografia, propor imbricamento entre as produções e elaborações teóricas entre os Programas *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, com intencionalidades nítidas de um projeto de vida e institucional.

Palavras-chave: Gestão, Projeto Pedagógico e Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

Monograph of Specialization Degree
Specialization Course in Education Management
Federal University of Santa Maria

MANAGEMENT AND EDUCATIONAL PROJECT: THE CONTEXT OF EXPANSION OF FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA/RS

AUTHOR: GABRIEL DOS SANTOS KEHLER

ADVISER: Dr^a. LILIANA SOARES FERREIRA

Place and defense date: Santa Maria/RS, agosto 06 th, 2012

This monographic study is a research related to the Specialization in Educational Management Course- Lato Sensu of the Center on Education, Federal University of Santa Maria – UFSM/RS. It is a result of an investigative work about Institutional Educational Project of Federal Institute Farroupilha in Rio Grande do Sul, Brazil. This study focuses on categorical throughout management concepts. From this perspective, the research was theoretical and methodological study based on dialectic understood as a critical way to analyse phenomena according to historical materialism. As a procedure, it was realized a documental analysis, based on Bardin (2011), concerning to the dialectical thought. To organize it, the research presented many conceptions, often fragmented and isolated from each other, showing an average of seven semi-categorical variables on management. It was found, just three categorical evidences: management/ participative management/ democratic education, on relation to another. In this process, this bibliographic study, considering the principles of management, as well as resulting in this monograph, proposes to establish a relation among others studies related to the theme and between the two programs of post-graduation: lato sensu, stricto sensu, aimed at building an institutional and personal projects.

Keywords: management, educational project, technological education.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	10
CAPÍTULO I	11
APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA	11
CAPÍTULO II	17
PERCURSOS METODOLÓGICOS	17
2.1 Contexto e condições de produção da pesquisa	17
2.2 Perspectivas teórico-metodológicas	17
2.3 Processo(s) operantes na evidenciação de sentidos.....	18
CAPÍTULO III	22
CONSTRUCTO TEÓRICO	22
3.1 Reestruturação produtiva do trabalho: a resposta à Crise nos anos de 1970 .	22
3.2 Educação Profissional e Tecnológica: do atual contexto de expansão da rede federal à retomada histórica	27
3.3 Gestão flexível do trabalho: considerações sobre o pedagógico.....	35
CAPÍTULO IV	38
ANÁLISE DO PPI DO IFFARROUPILHA: APONTAMENTOS	38
4.1 A pré-análise	38
4.2 Exploração e análise do material.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS - à guisa de continuidade(s)	46
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS	51

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

Este estudo monográfico, primeiramente, é resultado de algumas indagações como estudioso e pesquisador no Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas - KAIRÓS da UFSM¹ - Universidade Federal de Santa Maria, polo do HISTEDBR da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, que, instituído GT-RS, é coordenado pela professora orientadora deste trabalho. Assim, o mesmo se justifica como parte fundamental no aprofundamento da discussão sobre as relações que, paralelamente, criam contradições e sentidos entre os desafios da gestão à expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Farroupilha/RS e o contexto da reestruturação produtiva do trabalho, reelaborado pela gestão de flexibilidade toyotista².

Para tal, a abordagem desta pesquisa se constituiu em cunho exclusivamente bibliográfico, tendo por finalidade subsidiar uma discussão mais ampla, imbricada por uma proposta, de projeto de dissertação - PD³. Nesse sentido, ao discutir a PD sobre “O trabalho no tempo e no espaço de estágio: interlocuções com estudantes e professores do Instituto Federal Farroupilha da Região Central Gaúcha” (título até então defendido para o projeto e já aprovado, em processo de qualificação em 24/05 do corrente ano e com previsão de defesa final em fev./2013), sentiu-se a necessidade de articular, nessa discussão, a relação dos desafios da gestão institucional nessa “evidente realidade”, com a sua criação a partir implementação

¹ Definição da escolha do tempo kairós na produção de conhecimentos e assim, a nomenclatura do grupo - <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0327708NX4DPZ6> (Site acessado em 28/07/2012).

² Na gestão flexível Toyotista – “Cada trabalhador, no cumprimento das obrigações, vai aprendendo a ser multifuncional ou flexível ou polivalente, executando múltiplos trabalhos: os de inspeção e os da manutenção produtiva. [...] Assim, amplia-se o campo de trabalho do trabalhador em nome do ‘ser responsável’, ou seja, ‘é o indivíduo em seu ser que é convocado’, no uso de si na nova forma de governo do trabalho” (ROSA, 1998, p. 136).

³ A utilização das siglas PD refere-se à Proposta Dissertativa, que é discussão de pano de fundo indispensável para este estudo.

da Lei Nº. 11.892/2008⁴ (não por apontamento da Banca Examinadora, mas como necessidade de abordagem no transcorrer do mesmo).

Logo, nesse momento da trajetória acadêmica, é pertinente unir não somente os interesses investigativos como estudante/pesquisador, mas articular os mesmos, aproveitando o tempo Kairós – oportuno e de transformação, que vem ao encontro aos propósitos do próprio Curso de Especialização em Gestão Educacional⁵. Atualmente, em fase de reformulação curricular, este Curso, através de comissão própria (representada por professores, estudantes e técnico administrativos), tem como projeção, a implementação do Mestrado Profissional ou Acadêmico. Assim, crê-se ser um compromisso, mais que desafio, unindo as escritas e elaborações teóricas entre os programas lato sensu e stricto sensu.

Além do mais, a produção na área de políticas públicas é fundamental na constituição dos objetivos da Especialização e elevação ao status de Mestrado, que, de antemão, já estão presentes na produção como estudante/pesquisador da LP2 – Linha de Políticas Públicas e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE⁶ (empenhado em consolidar-se ao conceito 05 da Capes) do Centro de Educação - CE da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Assim, reafirma-se que esse trabalho pode ser compreendido como “pontapé”, para que em cunho bibliográfico, estar fazendo essa articulação produtiva e significativa entre as discussões sobre gestão e políticas públicas (aqui no âmbito específico da educação profissional), mas movido por um desejo institucional e pessoal.

Nessa perspectiva, faz-se necessário retomar sucintamente como está organizado a PD, até para situar o leitor, sobre que momento a escrita monográfica, aqui elaborada, se coaduna com a proposição investigada nesse âmbito mais amplo. Assim, na PD, propõe-se analisar como os estudantes dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do Instituto Federal Farroupilha, na Região Central Gaúcha (distribuídos entre os campi de Júlio de Castilhos e São Vicente do Sul), descrevem

⁴ Lei de criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm (Site acessado em 28/07/2012).

⁵ Site do Curso de Especialização em Gestão Educacional - <http://w3.ufsm.br/espgestao/> (site acessado em 28/07/2012).

⁶ Site do Programa de Pós-graduação em Educação - <http://ppge.rswa.com.br/> (site acessado em 28/07/2012).

o trabalho que realizam no tempo e no espaço de estágio e que implicações estabelecem ou não com o trabalho dos professores desenvolvido em aula, na perspectiva de constituir suas condições de emprego. Entende-se que o estágio configura-se como práxis pedagógica, pois, através do trabalho, são produzidos conhecimentos e constituem-se sentidos.

A PD se estruturou sob o aporte teórico e metodológico da análise dialética, compreendida como possibilidade crítica de análise dos fenômenos, com base no Materialismo Histórico. Logo, a investigação, na constituição do corpus da pesquisa, desenvolve-se em dois momentos metodológicos distintos: primeiro com a distribuição de questionários semi-estruturados aos estudantes; segundo, com apresentação dos resultados desse primeiro momento aos professores, que, por ora, também estarão constituindo outros dados e sentidos para a pesquisa. Para análise e sistematização dos dados, aplicar-se-á princípios da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011), em consonância com a compreensão dialética.

Quanto à discussão teórica que estruturou a PD, até pelo seu próprio imbricamento dialético a essa defesa monográfica, faz-se mister, explanar brevemente, a discussão já realizada, como uma “retomada temática”, para contextualizar e situar sobre o que já é problematizado pelo pesquisador em suas abordagens. Caso contrário, repeti-las ao “bom gosto” de encher páginas não contribui significativamente no sentido de avançar como proposição argumentativa.

Desse modo, a PD centraliza a discussão sobre trabalho, desde as mediações de primeira e segunda ordem. Especificamente, os sentidos do trabalho ontológico e do trabalho nas condições de produção capitalista (sentidos ideológicos). A criação/invenção da escola em tempos de expansão e afirmação fabril, e conseqüentemente o recorte histórico da educação profissional no Brasil. Assim, como a reestruturação produtiva do trabalho e suas implicações para o trabalho dos professores (gestores do pedagógico).

E aqui, para subsidiar essa discussão, se propõe problematizar sobre a gestão⁷ como uma articulação à política de expansão da educação profissional e

⁷ Enfatiza-se aqui, que a escolha por utilizar a terminologia - gestão - sem a adjetivação “escolar ou educacional” (como enfatiza o próprio Curso e os autores de referência no assunto), deve-se por dois motivos: a). Como a gestão no âmbito educacional é prevista como articulação de sua própria criação Lei Nº. 11.892/2008, sendo uma legalidade na forma da Lei sobre todos os Institutos do país, supostamente seria remetido, que no caso de pesquisar um Instituto em específico, o Farroupilha, se estaria incidindo diretamente em uma concepção de análise escolar. Contudo, como o mesmo apresenta para todos os oito campis um único PP, denominado Institucionalmente de PPI, acredita-se

tecnológica no caso do IFFarroupilha/RS. Nesse primeiro momento, resultou na elaboração aqui esperada (a monografia de especialização), que ainda “ganhará vida útil”, quando articulada à proposta que ainda vai a campo, e pode, nesse caso, suscitar também essa discussão, tão necessária e relevante, no contexto educacional contemporâneo. Desse modo, como problematização de pesquisa, apresenta-se a questão: **Quais aspectos de gestão são evidenciados no Projeto Pedagógico previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Farroupilha/RS no contexto de expansão - Lei N°. 11.892/2008?**

Compreende-se esse questionamento como fundamental, por ser perceptível nos discursos de colegas de orientação e grupo de pesquisas e estudos, que trabalham em Institutos Federais da Região Central Gaúcha, constantes angústias em trabalhar a gestão prevista no Projeto Pedagógico Institucional do PDI, por questões apresentadas principalmente por fatores, como: a) a maioria dos professores não serem oriundos de Cursos de licenciaturas; b) mesmo com cursos de aperfeiçoamento para bacharéis, como é ofertado aqui pela UFSM - Programa Especial de Graduação - PEG⁸, muitas vezes, não é suficiente no sentido de formação pedagógica; c) a não compatibilidade com a pertença profissional⁹, como trabalhador da educação, por exemplo, os engenheiros, os médicos veterinários, os agrônomos que estão “dando” aulas, muitas vezes, não se percebendo como professores.

que pelas diferenças regionais (aqui se compreende todos os tipos possíveis de diferenças), não e está sendo fiel a realidade específica de cada ambiente escolar. Logo, entende-se que, nesse caso, também não se pode denominar de escolar, pois mesmo, o IFFarroupilha já caracterizado como o recorte do microsistema da política de expansão, ainda deve ser especificado pela realidade de cada Campi; b). Coerência com a problematização que enfatiza justamente o fator – evidências- que por ora, deve estar aberto a todos os tipos de interferências e concepções. Assim, diante dos argumentos apresentados opta-se por apenas utilizar gestão.

⁸ Programa Especial de Graduação - PEG da UFSM - <http://w3.ufsm.br/peg/> (Site acessado em 02/07/2012).

⁹ Nessa proposição a colega de grupo de pesquisa a doutoranda Claudia Letícia de Castro do Amaral, na época de sua defesa dissertativa (2010), argumentou que a Pertença Profissional é compreendida como “uma construção social, uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais. Nesse sentido, não é uma lista de atributos de base, definidos em sentido determinista. [...] Pautando-se nesses pressupostos, entende-se o processo de subjetivação dos professores não como exaurida em si, mas como uma fase de identificação do ser e sua relação com o meio”. (<http://ppge.rswa.com.br/wp-content/uploads/2011/03/CI%C3%A1udia-Let%C3%ADcia-de-Castro-do-Amaral.pdf>) (Site acessado em 25/07/2012).

Nessa perspectiva o estudo teve como objetivo geral: realizar uma análise sobre os aspectos de gestão evidenciados, como exposto na problematização desta. E especificamente traçaram-se como objetivos, os itens:

- Discutir teoricamente as categorias orientadoras da pesquisa: Gestão, Projeto Pedagógico e Educação Profissional e Tecnológica;
- Imbricar as discussões entre a PD e a produção monográfica, como forma de fortalecer a perspectiva teórico-metodológica da síntese dialética em movimento investigativo;
- Ao realizar a análise documental do PPI do PDI, verificar as coerências e/ou as ambiguidades e relacionar com o contexto de expansão de sua criação, como um esforço de constituir relação entre parte-todo.

Desse modo, esses diversos e específicos fatores podem incidir diretamente ou não no trabalho de gestão. É claro que, nesse estudo, não se tem a pretensão e nem a viabilidade até pelo caráter monográfico, de discutir e aprofundar essa argumentação, mas criar proposições a partir de um estudo documental do Projeto Pedagógico Institucional - PPI¹⁰ previsto no PDI do IFFarroupilha que fazem pensar sobre o(s) contexto(s) de expansão da educação profissional e tecnológica, a partir da Lei N.º. 11.892/2008, que, conseqüentemente, implica-se na discussão sobre trabalho. Para tal, estruturou-se o estudo monográfico em capítulos, ora apresentado: No primeiro capítulo a apresentação e justificativa (a qual se discorre), no segundo capítulo os percursos metodológicos, enfatizando desde as condições de produção da pesquisa (estudo documental do PPI no PDI da Instituição citada); as perspectivas teórico-metodológicas (dialética no materialismo-histórico); e os processos operantes na evidenciação de sentidos (a Análise de Conteúdo em Bardin – 2011). Na sequência, apresenta-se como o terceiro capítulo o constructo teórico, abordando a reestruturação produtiva do trabalho, como a resposta a crise dos anos de 1970; a Educação Profissional e Tecnológica, imbricando a discussão do atual contexto de expansão da rede federal à retomada histórica; e a gestão flexível do trabalho, como considerações sobre o pedagógico. No capítulo quatro realizou-se a síntese, com alguns apontamentos e para finalizar, como o enunciado já suscita

¹⁰ Projeto Pedagógico Institucional - PPI previsto no PDI do IFFarroupilha <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110693620341arquivoweb.id.983.pdf> (Site acessado em 10/07/2012).

apresentou-se as considerações finais – à guisa de continuidades e as referências citadas.

CAPÍTULO II

PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Contexto e condições de produção da pesquisa

Como já explicitado na seção anterior, esse estudo vem a subsidiar uma discussão necessária a PD. Objetiva-se possibilitar a partir da produção dialética de síntese de intencionalidades significativas entre parte (estudante-pesquisador) e o todo (Curso de Especialização) que, de alguma forma, se acredita estar imbricado, pelo seu caráter, em uma atitude de gestão. Assim, as condições de produção da mesma, se configuram no campo bibliográfico, em cumprimento de um tempo, que, para além de ser meramente regulatório – por existir um “teto” para a sua defesa – entende-se este, como o encerramento de uma fase, mas com proposições para a continuidade. Agora, se discorre sobre algumas demarcações teóricas necessárias.

2.2 Perspectivas teórico-metodológicas

Aqui, a descrição das perspectivas pelas quais se inscreve a pesquisa tem como orientação fundamentada: situar sobre o que se espera com a mesma, não no sentido de obter respostas prontas, mas elaborar análises, que, em dado momento, possam subsidiar o que se propõe. Acredita-se, de antemão, que o pesquisador, mesmo fazendo esforço para distanciar-se de seu objeto de estudo, não é por completo isento, pois este está imbuído em crenças, opções políticas e ou simplesmente alienado. Mesmo sobre esta última situação, até quando se nega tal condição, é ser político, pois está assumindo, mesmo que inconscientemente, uma opção para dialogar e intervir (positiva ou negativamente) com e sobre o mundo.

Contudo, o cuidado que se tem aqui é de não apontar “verdades absolutas”, mas problematizar o que está posto e, como isso, operar em diverso(s) contexto(s), ou seja, evidenciar a histórica relação entre as partes e o todo. Nesse sentido, Goldman salienta que “[...] toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto” (1979, p. 06). Ou seja, há um imbricamento entre parte - todo no processo análise, e assim “[...] o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais” (GOLDMANN, 1979, p. 06). Portanto, conhecer o objeto dialeticamente implica em “[...] uma

perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente” (GOLDMANN, 1979, p. 06).

Quanto ao método dialético, Boron enfatiza “[...] reproduzir, no plano do intelecto, o desenvolvimento que tem lugar no processo histórico” (2006, p. 40), e compreende-se que “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2001, p.77). Desse modo, a perspectiva teórica é anterior ao método e este realiza “[...] mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (idem, p.77).

Destarte, a relação conhecimento- sujeito- objeto é elucidada por Netto (2011), como:

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal com ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constituiu propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 20-1).

Então, parte-se da compreensão que “[...] os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva”, havendo um “[...] esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 17). Deste modo, olhar para a realidade e questioná-la, na busca por entendimentos teoricamente elaborados, é uma preocupação que, nesse estudo, por se configurar em caráter predominante bibliográfico, fica mais evidente, pois é um esforço de constituir sínteses que contemplem as contradições e possibilitem encaminhamentos de ressignificações.

2.3 Processo(s) operantes na evidenciação de sentidos

Ao compreender-se que o aporte teórico-metodológico deste estudo se constitui através da análise orientada dialeticamente, cabe, agora, descrever, como se operacionalizou a análise em si. Primeiramente cabe enfatizar, que a mesma, do tipo Análise Documental¹¹, incide em analisar o que se evidencia, como processo de

¹¹ Análise Documental como uma abordagem qualitativa, vem a ser “é uma técnica que procura reproduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação

gestão no PPI do IFFarroupilha (aqui, diferentemente da PD, não é necessário realizar o recorte da Região Central do Estado Gaúcho, pois para todos os oito campi¹² do IFFarroupilha, possuem o mesmo PPI). Assim, o objetivo da análise documental “é compreender criticando o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 1998, p. 98). Na proposição objetivada a esse fim, utilizar-se-á da Análise de Conteúdo. Os procedimentos para essa técnica se constituem basicamente em: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para o processo inicial de análise, tem-se a “fase despreocupada”, contudo organizativa. Esta, denominada como leitura flutuante, que, como a própria caracterização suscita, é um olhar geral que o pesquisador lança sobre os dados e, em decorrência busca genericamente pensar como poderá organizar, em blocos, as informações pertinentes e os sentidos constituídos.

Entretanto, é relevante alertar que, “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte de texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para registro dos dados” (BARDIN, 2011, p.130). Logo, na preparação do material, “suportes materiais de um tipo específico podem facilitar a manipulação da análise: entrevistas digitadas e impressas em papel, dispendo de colunas vazias à esquerda e à direita para o código, e respostas a questionários em fichas-padrão para que se possam marcar os contrastes” (ibidem, 131).

Em um terceiro momento, já transpostas a pré-análise e a exploração do material, tem-se o tratamento dos dados, que se constitui pelas inferências que, em síntese, compõem a necessidade de induzir a partir dos fatos. Todavia, para alcançar esse processo de análise é necessário codificá-lo, ou seja, transformá-lo, dar o salto de processos meramente pragmáticos, próprios de sua organização inicial, para o seu tratamento em análise. De tal modo que, para Bardin (2011), codificar:

ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação, ou enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na formas e no conteúdo de comunicação” CHIZZOTTI (1998, p. 99).

¹² Os oito campi do IFFarroupilha corresponde respectivamente a: Campus Alegrete, Campus Jaguari, Campus Panambi, Campus Santa Rosa, Campus São Borja, Campus Santo Augusto, Campus São Vicente do Sul e Campus Júlio de Castilhos.

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (ibidem, 133).

Nessa perspectiva, é necessário diferenciar a unidade de registro, que, por sua vez, consiste no processo de contagem e a regra de enumeração, que seria o modo de contagem. Isso implica, primeiramente, nas medidas de intensidade em que as categorias aparecem e a sua ordem, sendo que, nessa segunda, pode significar uma importância maior para a inferência, vindo a desencadear a investigação do porquê, algo a vir à tona primeiro (e, às vezes, nem tão significativo para o pesquisador) de que outro. Também se faz mister ressaltar que “a ausência de elementos (relativa à certa provisão) pode, em alguns casos, veicular um sentido [...] com efeito, para certos tipos de mensagem, como para certos objetivos de análise, a ausência constitui a variável importante” (ibidem, 138).

Ainda faz sentido enfatizar que, em pesquisas no campo dos discursos sobre as políticas públicas educacionais, o “não dito” constitui força significativa à análise, possibilitando interpretações para além das ambiguidades e naturalizações, sempre ideológicas, que se materializam, por exemplo, em grande parte nos textos legais. Entretanto, na pesquisa, mesmo quando levanta-se hipóteses, sobre as quais se desdobram à problemática, é necessário fazer associações, e quando necessário, relativizar (no sentido de um olhar atento), a relação entre as regras investigativas, que, para Bardin (2011), é tratada como:

[...] qualquer escolha de uma regra (ou de várias regras) de enumeração assenta numa hipótese de correspondência entre a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação da manifestação da linguagem e a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de variáveis indeferidas, não linguísticas. É conveniente procurar-se a correspondência mais pertinente (BARDIN, 2011, p. 143).

E, nesse processo, a categorização, ou seja, como o nome suscita a separação-classificação por afinidades, conceituações, etc., é primordial para a que haja certa organização no tratamento das categorias. A autora, ao sistematizar esse processo, enfatiza:

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por

reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p. 147).

Assim, esse procedimento, embora reduza o volume de informações contidas na comunicação nos discurso que permeia o texto legal, nesse caso, o próprio PPI, consegue tratar os dados especificamente e manter a legitimidade ao contexto das condições de produção em que esses foram submetidos. Logo, é possível ao estudante – pesquisador manter certa coerência na interpretação dos resultados.

Salienta-se, é claro, que esse desafio de “interpretar” um determinado objeto – realidade se constitui em processo que resulta diretamente sob a opção teórica do mesmo, pois esta é orientadora da ação e suscita a elaboração dos questionamentos sobre o objeto. Desse modo, agora, na próxima seção se debruçará sobre o “constructo teórico”, que elabora problematizações e, de antemão, aponta proposições argumentativas.

CAPÍTULO III

CONSTRUCTO TEÓRICO

Nesse capítulo, tem-se por base problematizar teoricamente a discussão propositiva relativa às categorias: Gestão, Projeto Pedagógico e Educação Profissional e Tecnológica. Nesse processo, entende-se que sua fundamentação é crucial para compreender o todo, e possibilitar encaminhamentos possíveis a transformações no âmbito educacional, sempre partindo de uma análise possível sobre realidade pesquisada, compreendendo aqui, como o objeto de estudo.

3.1 Reestruturação produtiva do trabalho: a resposta à Crise nos anos de 1970

No contexto reestruturativo do século XXI, articulado por diversos fatores de poderes e ideologicamente “identificados” como próprios da sociedade de consumo¹³, não é difícil perceber os valores societários às avessas (e aqui livre de qualquer julgamento moral, mas não menos comprometido com uma análise crítica), ao preocupante quadro resultante das naturalizações do modelo socioeconômico capitalista – precarização humana em suas condições de existência, sobrevivência, e capacidade de organização transformadora.

Situação deflagrada sobre a disputa individual pela sobrevivência, o quadro de desemprego, precarização, intensificação e auto intensificação das condições de trabalho nas esferas produtivas contemporâneas, vem reproduzindo, no cotidiano, naturalizações que, em forma de clichês ideológicos, operam discursivamente, como: “se não quer, tem quem queira”, ou, “foi você quem desistiu”, e pior ainda, “você que assinou sua demissão, ao não se suficientemente competente para atingir as metas da empresa”.

Nesse reverso de negociações, o distanciamento entre as diferenças nas relações entre patrões e empregados parece desaparecer, pois agora, esse último ao assumir como um desejo, lado um deslocamento de sentidos sob a subjetividade do trabalhador, a sua função de “colaborador” do seu espaço de trabalho. Mesmo

¹³ Na lógica da sociedade de consumo, praticamente tudo é compreendido como mercadoria. Conforme Antunes há “uma necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do circuito produtivo e desse modo ampliar a velocidade da produção de valores de troca, faz com que a “qualidade total” seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil ao mercado” (ANTUNES, 2009, p. 52).

vendendo a sua força de trabalho, tem-se forçadamente operado um processo de “reconhecimento”, que o faz elaborar os seguintes sentidos: “eu sou o que eu produzo, logo, se eu não produzo conforme as metas estabelecidas, eu sou o responsável por esse fracasso e prejuízo a todos, assim é justo que eu seja mandado embora, pois, afinal, eu mereço, essa é a regra e eu falhei”. Consequentemente a essa nova configuração de naturalização e circulação discursiva, muitos dos direitos sociais materializados por anos de luta correm o risco de desaparecer, pois é a lógica da empregabilidade sendo introjetada pelos sujeitos, através da competência individual. Assim, com a sua adaptação flexível às demandas de mercado, em que o mesmo deve estar sempre em constante e eterno aperfeiçoamento profissional, para permanecer “interessante” à lógica competitiva e permanecer no páreo de disputa, como aponta Gentili (1999):

O apelo à empregabilidade, e seu uso numa neo-teoria do capital humano cujo conteúdo tem-se metamorfoseado com as novas condições de acumulação do capitalismo globalizado, [...] a tese a empregabilidade recupera a concepção individualista a teoria do capital humano, só que acaba como nexos que aquela estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje de uma maior e melhor integração e todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social) (GENTILI, 1999, p.88).

Nessa relação, mercadoria e educação são elementos que se equiparam, sendo possível aproximar a vida relativamente útil de um produto e a vida útil - em termos de validade do conhecimento de um trabalhador. Em partes, ambos se equivalem, ou seja, a aparência de um produto e trabalhador vale mais do que a utilidade do primeiro e a profundidade de conhecimento do segundo. Ricardo Antunes (2009) problematiza essa questão, enfatizando que:

[...] precisando acompanhar a competitividade em seu setor, cria-se uma lógica que se intensifica, e da qual a “qualidade total” está totalmente prisioneira. Mas que isso, ela se torna mecanismo intrínseco de seu funcionamento e funcionalidade. Com a redução dos ciclos de vida útil dos produtos, os capitais não tem outra opção, para a sua sobrevivência, senão inovar ou correr o risco de ser ultrapassados pelas empresas concorrentes (ANTUNES, 2009, p. 53).

Nesse sentido, a educação, nessa “necessidade” em acompanhar os processos de modernização do país, veio historicamente adaptando o próprio

trabalho de gestão aos interesses do capital. Mais enfaticamente, por meio das teorias produtivas da Administração Científica - molde produtivos Fayol e Taylor, que conseqüentemente buscou reduzir o processo de gestão escolar a uma questão técnica, sem sentido político. E, assim, incorporadas à organização gerencial educacional:

[...] durante o pós-guerra, um sistema de “compromisso” e de “regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradora e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho, mediado pelo Estado (ANTUNES, 2009, p.40).

De tal modo, da promessa capitalista à realidade, desde o início da década de 1970, marca-se um preocupante diagnóstico, como aponta Antunes (2009), que se dará após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase Keynesiana, o capitalismo, começa a dar sinais de um quadro crítico, como: queda da taxa de lucros; o esgotamento no padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; hipertrofia da esfera financeira; fusão de empresas monopolista e oligopolistas; o que estimulou a concentração de capitais; a crise do Welfare State ou do “Estado do bem-estar-social”; incremento acentuado das privatizações. O autor, ainda enfatiza, afirmando que,

[...] era também a manifestação [...] tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontabilidade do sistema de metabolismo social do capital. Com o desencadeamento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de “regulação” que vigorou durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa (ANTUNES, 2009, p. 33).

Em resposta à sua própria crise, a alternativa encontrada foi reestruturar o capital, através de seu sistema ideológico político dominante, que basicamente consistiu:

[...] no advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] seguiu também um intenso processo de reestruturação produtiva da produção e do trabalho, com vistas a adotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expressões anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33).

Saviani (2002) destaca que as influências desse advento para o âmbito educacional demarcam um conjunto de medidas e reformas, que ainda em andamento, vão (re) adaptando a educação às necessidades de produção mercadológica, assim:

[...] entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toytismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação aperfeiçoam-se os mecanismos de controle inserindo-se no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2002, p.23)

Nessa perspectiva, a condução das políticas públicas educacionais no âmbito da gestão, nesse período de reestruturação produtiva, foram as mais perversas possíveis, pois, sutilmente, ou seja, confluídas em discursos que, aparentemente, primam por princípios de “democracia, descentralização dos processos de gestão e autonomia”, acabam mascarando as formas mais ‘sofisticadas-invisíveis’ de controle e regulação, inclusive sobre o trabalho. Logo, a década de 1990 é incisivamente caracterizada como a década dos ajustes sociais e educacionais ao remodelado plano neoliberal (expansão e perpetuação econômica do capitalismo, como sistema eterno ao capital). Programa-se, então, no campo estratégico de efetivação, finalidades para a educação, como a preparação para o trabalho, mas nesse “novo contexto”. Sobre as políticas, Frigotto (2001) destaca que:

[...] as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de regulação social e ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões, pública e privada e que, no caso específico do Brasil, apontam para a concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade (2001, p. 64).

De tal modo, o discurso da empregabilidade é reforçado, como uma forma “inovadora” - de organizar e constituir sentidos à educação, em especial a profissional, em que parece ser inevitável não se adaptar às vontades e

necessidades do mercado. Nesse sentido, Oliveira (2004), contundentemente, amplia a discussão, compreendendo que esse processo,

[...] passa a ser um imperativo dos sistemas escolares, formar indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo e que deveria desempenhar papel preponderante na condução das políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1129)

Considerando contexto argumentativo semelhante, Kuenzer (2001) afirma que esse discurso, na dinâmica do mundo do trabalho, refere-se enfaticamente à formação de:

[...] um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível [...] o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador [...] as palavras de ordem passam a ser qualidade e competitividade (2001, p.37).

Entretanto, eis aqui uma das fragilidades da reestruturação produtiva do trabalho, pois, nesse discurso, fica claro que não há vagas no mercado para todos, ocasionando uma crescente taxa de desempregados, que vem aumentando até mesmo para as pessoas com um nível maior de escolarização.

Desta maneira, a elevação dos níveis de escolaridade – em um quadro de estagnação econômica e baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho - acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração do trabalho (POCHMANN, 2004). Portanto, os empregos mais rentáveis e de maior prestígio são destinados aos mais bem posicionados socialmente e os menos favorecidos e com escolaridade de alto nível ficam em situação de desemprego, pois a expansão da escolaridade, no ponto de vista produtivo tem sido inviável ao sistema. Castel (1998), tratando do assunto, permite a reflexão sobre a “não empregabilidade dos qualificados”, em que “é ilusório deduzir daí que os não empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de escolaridade” (1998, p. 521). Essa proposição pode ser observada, como discute Frigotto (1999), em que,

[...] já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Os desempregados devem buscar 'requalificação' e 'reconversão profissional' para se tornarem empregáveis ou criarem o auto-emprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência. Estes compõem mais de um bilhão de pessoas no mundo e vivem o tempo todo procurando emprego (FRIGOTTO, 1999, p. 15).

É perceptível que a lógica da reestruturação produtiva, opera justamente na naturalização da desregulamentação do Estado, na ênfase da autonomia de livre mercado, transferindo dessa forma, questões essenciais como o emprego (entendendo-o como uma condição de sobrevivência na sociedade capitalista) para a competência, ou não, do indivíduo, em ser, ou manter-se empregado. Ora, trata-se de um jogo de poderes dominantes, que na aparência livra-se de suas responsabilidades sob a catástrofe do desemprego estrutural, que é necessário para o funcionamento do capitalismo como lógica ao capital. E assim, as políticas públicas especialmente as educacionais, acabam por adotar esse caráter, como estratégias para minimizar os danos, que na realidade estão na esfera estrutural. Complementando a discussão, Meszáros (2005), alerta que:

[...] a estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as "reformas", na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro de uma estrutura estabelecida de sociedade. Dessa forma torna-se claro que o objeto real do reformismo não é de forma alguma aquele que ele reivindica para si próprio: a verdadeira solução para os inegáveis defeitos específicos, mesmo que o modo planejado para lidar com eles seja reconhecidamente, mas de forma a isentar a própria responsabilidade (MESZÁROS, 2005, p. 62).

Em meio a este 'conservadorismo – com aspecto de novo', os desafios para a educação, em particular, a profissional, pela sua relação mais contundente com as esferas produtivas, acaba sempre que avançam no sentido de se tornar atrativa ao gosto dos jovens estudantes, incorporando a lógica de mercado, que, pelo comprometimento na produção do conhecimento técnico-científico, reduz-se às necessidades lucrativas e descompromete-se das necessidades socialmente úteis.

3.2 Educação Profissional e Tecnológica: do atual contexto de expansão da rede federal à retomada histórica

O atual contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estimulado a partir de sua criação - Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - reconfigura no cenário nacional, sentidos diferenciados e ousados para a educação brasileira, como aponta Eliezer Moreira Pacheco (2011), na época de criação, Secretário da Educação Profissional e Tecnológica, em recente estudo sobre o caráter da expansão:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (PACHECO, 2011, p.14).

É perceptível, na análise do estudioso, que os desafios assumidos na esfera Estatal, por se tratar de uma política de Estado, vêm a articular as reivindicações educacionais às demais demandas das esferas sociais. Assim, não reduzida ao atendimento exclusivo do reposicionamento econômico na divisão internacional do trabalho¹⁴, interviu enfaticamente em preceitos de democratização social. Prova disso, percebe-se quando enfatiza a “necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional” (ibdem).

Uma “outra configuração” para aquilo que historicamente foi sendo elaborado como plano neoliberal para a educação profissional e tecnológica (será exposto no decorrer da argumentação) implica em unir o desenvolvimento socioeconômico do país, com qualidade social, que, em síntese, pode ser caracterizada como uma incessante busca em:

[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais

¹⁴ A divisão internacional do trabalho “corresponde às funções produtivas desempenhadas por cada Estado nação no sistema internacional e, deste modo, está diretamente ligada a uma divisão do trabalho que também se dá no interior do território nacional” (SANTOS, 1996, p.106).

na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele (PACHECO, 2011, p.15).

Aqui seria fácil, em uma análise simplista, condenar essa proposta por compreendê-la unicamente como uma estratégia de reelaboração educacional para atender ao capital, o que não é de todo modo negado, mas acredita-se ser em primeira instância, uma atitude de gestão educacional, que visa possibilitar a proposição democratizante do acesso de grupos historicamente desassistidos. Conseqüentemente, operando entre as interfaces de necessidades e oportunidades, em que, se diga de passagem, a primeira é consideravelmente urgente e imediata, quando firmado como um compromisso de Estado, se possibilita a articulação em um compromisso pedagógico, em que os “gigantes” que se estruturam (os próprios Institutos Federais), em um espaço e tempo em disputa.

Nessa perspectiva, cabe aos trabalhadores em educação, em um processo de gestão articulada, reelaborar sentidos para o trabalho, que, para além de uma adaptação passiva ao sistema, seja agente transformador e emancipatório. Nesse sentido, é pertinente destacar que “trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social” (PACHECO, 2011, p. 17).

Nessa articulação, a gestão é fundamental, pois se trata de um plano que se imbrica entre as esferas dos macro(s) e micro(s) sistemas, em que o pano de fundo com fundamento democrático - em constituição radical universalizante- faz-se crucial na constituição de sentidos, como função social:

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que esses institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública (PACHECO, 2011, p.18).

Nesse sentido, em meio a tantas desconstruções identitárias, que se não pelo seu desmonte em esvaziar os sentidos das gêneses que se constituírem como tais,

e aqui, um destaque especial para as funções sociais das instituições, paralelamente vêm a somar ao ponto de possibilitar o diálogo com as diversidades de demandas. Nesse reestabelecido contexto, reafirma-se existir um papel social previsto para ser desenvolvido pelos Institutos Federais, sendo:

[...] é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil. Tal desafio legítima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e no resgate da cidadania e da transformação social (PACHECO, 2011, p.20).

Contudo, como ainda aponta o autor, é indispensável pensar que, no contexto macroestrutural “o universo do trabalho no Brasil contemporâneo é bastante complexo e heterogêneo. Nas últimas décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), instalou-se um novo paradigma, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na microeletrônica. Esse contexto vem gerando novas demandas para a formação dos trabalhadores” (PACHECO, 2011, p.28).

Assim, dialeticamente em um contexto socioeconômico que é contraditório, a luta que deve ser disputada, é a que, não permita que todo um processo pedagogicamente elaborado sobre as reais funções sociais dos Institutos se submeta passivamente aos interesses mercadológicos que operam. Reitera-se que “o que está colocado para os Institutos Federais exemplifica claramente a relatividade da autonomia e demonstra a distinção entre esta e a soberania. A última é prerrogativa da nação, emanada do povo, como expressão maior da democracia. Por outro lado, a autonomia é poder concedido para autogestão com limites bem definidos pela missão social do agente. Em decorrência, a autonomia deve ser exercida nos limites de um projeto de nação esculpido democraticamente pela população. E à sociedade devem estar submetidos os interesses específicos de qualquer representação, por mais legítimos que sejam” (PACHECO, 2011, p.31).

... Retomada histórica da educação profissional e tecnológica

De antemão, salienta-se que a categoria ‘educação profissional’ - é carregada de uma carga ideológica dominante, pela sua própria constituição (educação + profissional = educação que prepara para profissão). Tal argumento é fortificado, se analisado, como operaram discursivamente no constructo histórico, as relações de

poder e se reforçaram-se sentidos duais sobre a luta de classes¹⁵, por existir uma educação para elite e outra para os pobres.

No sentido de especificar e retomar historicamente esse contexto educacional no caso brasileiro é datada oficialmente no ano de 1909, a criação das famosas “Escolas de Aprendizes e Artífices”, através do Decreto – Lei Nº. 7.566. As mesmas eram especificamente destinadas aos não favorecidos socioeconomicamente, que, em síntese, deveriam enquadrar-se a esse modelo e atender os interesses produtivos dominantes. Tal proposição pode ser exemplificada em consonância à Moura (2010, p. 62):

[...] nesse mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes. Observa-se claramente o caráter elitista de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização [...] torna-se importante lembrar que, na mesma década, foram criadas várias escolas – oficinas- para a formação de ferroviários, as quais também se tornaram uma experiência marcante na organização do ensino técnico, mediante a sua estruturação básica de aliar teoria e prática (2010, p. 62).

Diante do processo de industrialização do país, mais tarde, o presidente Getúlio Vargas (1930) adotou uma política industrializante, substituindo a mão de obra imigrante pela nacional. Foi necessária a criação de um projeto de educação profissional que atendesse a acelerada demanda causada pelo rápido ritmo de urbanização e industrialização naquele momento histórico (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009). É nítida a preocupação dos governantes em favorecer, principalmente pelos meios educacionais, a implementação urgente de um projeto nacional de industrialização. Contudo, um avanço - mesmo diante das preocupações educacionais estarem voltadas para uma questão de interesses dominantes, foi que

[...] a Constituição Brasileira de 1934 inaugurou uma política de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. Além disso, pela primeira vez, uma constituição criou a vinculação de recursos à educação (MOURA, 2010, p.63).

Readaptando, como já enfatizado anteriormente, aos interesses econômicos, a Constituição Brasileira de 1937 (Ditadura Vargas) veio a desarticular e “[...] acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação” (MOURA, 2010, p. 63). E ainda, o autor denuncia que “[...] é nela que aparece pela primeira

¹⁵ Dialeticamente, “toda a história escrita até os nossos dias foi à história da luta de classes, da dominação e das vitórias de certas classes sociais, umas sobre as outras” (LENIN, 2009, p. 54).

vez a definição de ‘escolas vocacionais ou pré-vocacionais’ (Art. 129), destinadas a preparar filhos de operários para os ofícios e deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias” (idem). Em outras palavras, ou mais precisamente, conforme elucida Kuenzer (1997) sobre a definição “[...] havia um curso primário com duração de quatro anos para aqueles cujo percurso tinha como fim a educação superior. Alternativamente, existiam os cursos rural e profissional, destinados às crianças das classes populares”.

Percebe-se que os sentidos democráticos educacionais confluem-se em dualidades escancaradas. Ora, se nem a lei maior (a Constituição de um país), não trata, no seu teor discursivo, seus cidadãos como sujeitos dotados de direitos-garantias à acessibilidade da educação formal, de maneira igual, eis que se constata a existência de seus ranços com essa modalidade de ensino, já de longa data.

Com respaldo normativo Constitucional, na década de 1940, “[...] são promulgados vários decretos-lei para organizar a educação básica coerentemente com a lógica estabelecida. Esses decretos ficaram conhecidos como as Leis Orgânicas da Educação Nacional- a Reforma Capanema¹⁶” (MOURA, 2010, p. 64). Assim, passando essa fase de reforma a educação brasileira (regular) fica estruturada em dois níveis a educação básica e a superior, como descreve Moura (2010) nessa divisão:

[...] a educação básica divide-se em duas etapas. O curso primário, com duração de cinco anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com três anos. [...] a vertente profissionalizante 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 habilitava para o ingresso no ensino superior (idem, p.65).

Nesse sentido e em concordância com o caráter dualista, cria-se o “Sistema S”, com contribuições de interesse das categorias profissionais e econômicas, composto na época- e ainda, mas, já acrescido por outros seis sistemas: o desbravador, ou seja, o primeiro a ser criado, o SENAI - Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial; logo mais, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); o Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI). Em suma, a criação desses “S” ao longo das décadas seguintes, “revelam a opção

¹⁶ Para saber mais sobre a Reforma Capanema- acessar o site: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm (acessado em 01/05/2012).

governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão de obra para o mundo produtivo” (MOURA, 2010 p. 65).

Nesse contexto, a parceria entre o Estado Brasileiro e o empresariado parece ser o novo modelo a ser seguido, havendo, de certo modo, uma euforia desenvolvimentista no país, que não poderia ser ameaçada. Mas, contrariando esse “desejo”, o que já estava acontecendo em âmbito mundial¹⁷, o “pacto”, logo demonstrou seus primeiros sinais de fragilidade, por várias razões:

[...] pressão das camadas subalternas aviltadas pelos salários, já que o modelo revelou-se extremamente concentrador de riquezas; parte as classes médias (profissionais liberais, Forças Armadas) empobrecidas pela inflação sente-se excluída das decisões tomadas pelo Estado populista; e o capital estrangeiro vê no modelo vigente uma barreira aos seus interesses de absorção do mercado interno (MOURA, 2010, p. 66).

Desse modo, a educação na década de 1960 ainda se reduzia intensamente a treinamentos para produção em série, e os operários eram semiqualficados, desempenhavam atividades simples, delimitadas sem nenhuma autonomia. Até esse momento a baixa escolarização dos funcionários não influenciava na expansão econômica das indústrias (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009). E é exatamente em 1961, datada a primeira LDB- Lei de Diretrizes e Bases, que redefine a que(m) serviria dali pra diante, a educação brasileira, e assim:

[...] a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro lado, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento (MOURA, 2010, p. 67).

Nessa mesma década em que se cria a LDB, o país vivencia um golpe civil-militar, configurando a Ditadura Militar de 1964 (até aproximadamente 1985), e imediatamente a educação é colocada como em primeiro lugar nas prioridades, pois “a meta a ser alcançada é a transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constitui o modelo brasileiro de

¹⁷ Contextualizando a expressão de ameaça - crise em nível mundial, destacaria: “[...] o surgimento de excesso de capacidade e de produção, acarretando perda de lucratividade nas indústrias de transformação a partir do final da década de 60, foi a raiz do crescimento acelerado do capital financeiro a partir do final da década de 70. [...] As raízes da estagnação e da crise atual estão na compreensão dos lucros do setor manufatureiro que se originou no excesso de capacidade e de produção fabril, que era em si a expressão da acirrada competição internacional” (BRENNER, 1999, p. 12-3).

desenvolvimento” (NISKIER, 1974 p. 19). Com esse objetivo, “pacotes” como o do MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e Uited States Agency for International Development), para aliar-se politicamente aos Estados Unidos da América- USA, eram impostos a realidade brasileira (bem diferente - país de industrialização tardia), como forma de garantir o futuro do país na competitividade internacional. Desse modo, “a educação aparece como a grande alavanca do desenvolvimento, sendo utilizada como meio de inculcação da ideológica do governo autoritário” (MOURA, 2010, p. 67).

Ainda sob a influência ditatorial, em 1970, a Lei 5.692/71 é criada e “instituiu o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória, porém por falta de docentes habilitados, em 1982, o Estado extinguiu a profissionalização compulsória” (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009). Nesse período, enfaticamente, o Brasil promoveu,

[...] associações com o modelo de desenvolvimento capital, pois apesar de o país possuir um sistema industrial diversificado, não se equiparava aos sistemas das economias centrais. Assim funde-se a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais, como maneira de atingir as metas estabelecidas pelo desenvolvimento econômico global, deste modo à educação tem como objetivo atender as exigências do mercado de trabalho” (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Recentemente, na década de 1990, com a expansão plena da política neoliberal, a mundialização do capital, sob o discurso de globalização, promove-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem¹⁸, em Jomtien, como forma de criar mecanismos- políticas públicas de financiamento da educação básica, principalmente em países de terceiro mundo. Logo, no caso brasileiro cria-se a LDB – Lei 9394/96, instituída até hoje (2012), vem definindo os caminhos a serem seguidos na educação do país, em todos os seus níveis de escolaridade. Assim, muitas ações tiveram início no Governo do Presidente Fernando Collor de Mello, porém a continuidade se constituiu durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Essas ações que foram articuladas e implementadas na educação, como por exemplo, a LDB, provém dos financiamentos internacionais como FMI, UNESCO. A educação passa a pertencer à esfera do mercado e, portanto, é orientada pelas políticas neoliberais (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

¹⁸ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível no Site: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> (Site acessado em 02/05/2012).

Contudo, nesse contexto, a nova Legislação propõe a oferta pública da educação profissional técnica de nível médio, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Esses princípios estão imbricados e são norteadores na organização curricular integrada ao ensino médio (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Sob esses preceitos, aparentemente organizativos, em termos de desencadeamento de um processo humanamente emancipador à transformação social através da educação, faz-se pertinente a indagação: será que a educação vem se firmando como uma esfera aberta a um processo de gestão dos diversos desafios socioeconômicos- culturais contemporâneos e/ou somente vem a favorecer a promoção do individualismo exacerbado, protagonizando-o na busca incessantes dos interesses do/pelo capital? É com essa indagação (demasiadamente ampla, mas processualmente com sentidos), que se articula à sessão seguinte, a discussão sobre os limites constitutivos entre emancipação e adaptação na flexibilidade pedagógica.

3.3 Gestão flexível do trabalho: considerações sobre o pedagógico

Flexibilidade – denominação adjetiva, aparentemente sedutora e necessária ao(s) contexto(s) de reestruturações em todas as ordens e sentidos, vivenciadas pela sociedade contemporânea em seu conjunto. É inquestionável que se vive em um contexto completamente diferenciado se comparado, com um passado recente, como o dos anos de 1980, década caracterizada como intensa no campo de lutas e conquistas no contexto sócio-político brasileiro. Esta uma década de conflitos e rupturas significativas, como a superação da ditadura militar e o advento da sociedade democrática. Contudo, ao ingressar no século XXI, em âmbito mundial (até mesmo pelo “mito” de sociedade global), parece que não há mais nada a conquistar, pois a sociedade em sua esfera contextual mais ampla, parece não precisar ou conseguir caminhar para as “utopias de um outro mundo possível”, tese defendida pelo cientista político americano Francis Fukuyama, entre outros estudiosos, como “o fim da história”.

Essa recontextualização sócio-histórica faz-se necessária para compreender como esses aspectos ideológicos ou não ideológicos (em que a negação, também faz parte da disputa dos espaços educacionais, principalmente pela via de

naturalizações discursivas), vêm influenciando e determinando, em muitos casos, através das políticas públicas e suas ações no campo da educação.

No contexto neoliberal de (des)organização social, as políticas educacionais revelam um processo de reestruturação do Estado que busca adaptar-se às exigências de mercado, como já apontava Offe na década de 1980:

[...] parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas (OFFE, 1984, p. 128).

A partir desse excerto podem-se fazer relações com a denominação adjetiva, enfatizada no início dessa seção, a flexibilidade, pois, em suma, o seu objetivo final, mesmo que sob aspectos de proposições sobre a autonomia, reduz-se a concepção de adaptação. Esta, conforme os interesses e necessidades produtivas dominantes, vulgo, no atual contexto, às necessidades de mercado da sociedade capitalista.

Assim, parece que tudo se volta para uma única argumentação contextual, o fatalismo é inevitável, nada pode ser feito como um processo de ressignificação e resistência. Como a realidade é movida constantemente pela oscilação entre parte e todo, e, por excelência, é contraditória, essência da base de compreensão sobre o real na dialética do materialismo histórico, é possível promover movimentos de sentidos que contestam tudo que é dado, pronto, estático e determinado. E, nesse esforço, Silva (1996) enfatiza ser no caso dos professores (historicamente responsabilizados aos extremos – as mazelas ou a salvação do mundo) um,

[...] desejo profundo de mudança para melhor, presente em todos que atuam na escola, ao entrar em contato com o instituído pode deparar com duas possibilidades: ou encontra sua realização mediante o trabalho ou encontra sua realização mediante a lei, entendida como a norma que torna impessoal a ação de cada um (SILVA, 1996, p.53).

Nessa perspectiva argumentativa, Silva (ibdem), ainda alerta sobre a necessária cautela ao trabalhar com esse “desejo de mudança”, sem precipitadamente frustrar-se diante dos desafios, que por ora surgem, e não são poucos, considerando o complexo contexto que se insere a escola e a sociedade como um todo:

[...] nada confirma, na prática, que esse desejo de participar esteja em estado de prontidão, ansioso por manifestar-se à primeira oportunidade. Ao contrário, a experiência demonstra que a participação é fruto de um

processo de gradativa libertação de esquemas individualistas, paternalistas, burocráticos e não ocorre espontaneamente em uma sociedade como a nossa, cuja tradição é mais de antiparticipação do que de envolvimento efetivo e autêntico das pessoas (SILVA, 1996, p.71).

Sob essas condições que se efetiva, ou não, o trabalho dos professores, parafraseando Ferreira (2009, 2010, 2011), orientadora desse trabalho e pesquisadora sobre a temática, trabalhar como professor - profissional em sua essência, intelectual - vai além de que dominar conhecimentos historicamente acumulados, sendo sua função histórica produzir conhecimentos em aula, juntamente com os estudantes, em socializações mútuas, mediadas pela linguagem. Apesar disso, o mesmo pode se descaracterizar, quando se reduz ao cumprimento de um determinado tempo destinado à reprodução acrítica, de meros conteúdos programáticos, tornando-se cumprimento de emprego.

Nessa perspectiva, a autora afirma que “o pedagógico é a centralidade no trabalho dos professores”, logo, passa a também ser, centralidade nos processos que envolvem uma efetiva gestão escolar (FERREIRA, 2008, 2010). É claro que aqui o termo efetivo, compromete-se com uma compreensão que supera o reducionismo, por ora, divulgado pelas próprias políticas públicas e naturalizado nos discursos de muitos professores, que estão em funções específicas de gestores. Recorrência discursiva, que atrelada em uma excessiva preocupação com os cumprimentos da esfera burocrática, como prazos, metas e papéis a serem preenchidos às instâncias maiores (reguladoras e “más” com os que assim não cumprir), muitas vezes, sem sentidos No cotidiano e a realidade escolar.

Em meio às questões levantadas e problematizadas no campo teórico, se passará nesse momento, para a outra fase do estudo, que não desvinculada, até porque não seria possível fazer pelo viés crítico, o qual se inscreve como escrita acadêmica, tal cisão entre o que é do campo teórico e o que é da percepção da prática, mas, necessária ao ponto de sistematizar no âmbito da materialidade e constituir sentidos na e para a problematização da pesquisa como um todo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO PPI DO IFFARROUPILHA: APONTAMENTOS

Nesta seção, foram analisadas as categorizações evidenciadas sobre gestão (nos itens 2.6, 2.6.1, 2.6.2 – que tratam especificamente do tema), a partir da análise realizada sobre o PPI do IFFarroupilha/RS, a fim de obter os objetivos traçados nesta pesquisa.

Conforme já citado na metodologia, sob o viés do materialismo histórico, a técnica de produção de dados utilizada foi a Análise de Conteúdo - Bardin (2011), que, por sua vez, propõe as etapas e os procedimentos: pré-análise; análise; e categorização. Dessa maneira, a organização dessa seção segue tal sequência de análise.

4.1 A pré-análise

Etapa de organização do material, em que se desenvolvem as primeiras percepções, com o intuito de sistematizar as ideias iniciais. Esta fase introdutória, com base em Bardin (2011), divide-se procedimentalmente em: leitura flutuante; escolha dos documentos – em seu conjunto; a formulação de hipóteses e objetivos; referenciação de índices e elaboração de indicadores; a apreciação do material.

Assim, optou-se pela utilização do PPI do IFFarroupilha, como corpus analítico da pesquisa e, tão logo, realizou-se a leitura flutuante (descomprometida analiticamente, mas atenta). Esse momento foi um exame inicial para referenciação de índices e, conseqüentemente, elaboração de seus indicadores.

4.2 Exploração e análise do material

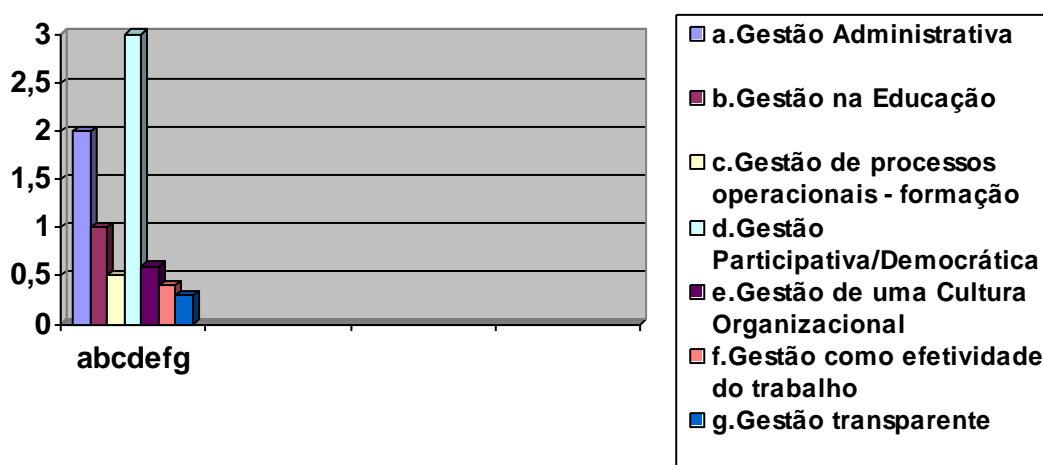
Com as categorias de análise previamente elaboradas, foi possível sem demora, ter uma noção do panorama geral de como o documento se organiza e evidenciar o aspecto de gestão, ainda mais por se tratar de um documento com poucas páginas. Logo, possibilitou-se estabelecer a relação entre o tema e os objetivos do estudo.

Assim, verificou-se que o documento, ao tratar de gestão no item 2.6 Políticas de Gestão, envolve organizativamente mais dois subitens: 2.6.1 Mecanismos de monitoramento da Gestão; e 2.6.2 Objetivos da Gestão. Sem discriminar essa

separação, tendo em vista a busca por aspectos de gestão, foi possível encontrar sete (07) evidenciações, enumeradas alfabeticamente (a-g): a. Gestão Administrativa; b. Gestão na Educação; c. Gestão de processos operacionais; d. Gestão Participativa/Democrática; e. Gestão de uma Cultura Organizacional; f. Gestão como efetividade do trabalho; g. Gestão transparente.

Evidenciações que podem ser observadas no gráfico abaixo, que constituem uma noção básica de como a gestão aparece nos itens destacados do PPI do IFFarroupilha/RS:

GRÁFICO I



Fonte: KEHLER, 2012, dados construídos com base no PPI do IFFarroupilha/RS.

OBS: As variações destacadas verticalmente não se restringem a números inteiros, por se tratar de dados não precisos (em partes evidenciados, mas compreendidos como subdivisões categóricas).

Verifica-se, diante dos dados, que a evidenciação categorial mais relevante vem a ser “sem muitas surpresas”, pela influência que os textos legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, a “Gestão Participativa/Democrática”, com média de três (03) aparições em momentos distintos. Contudo, o que chama a atenção é a sua utilização como sinônimas, discussão que será enfatizada na sequência, em análise específica. Paralelamente nessa disputa de evidenciações, está a “Gestão Administrativa”, com média de duas (02) aparições, também em momentos distintos e mais timidamente, uma abordagem com um aspecto mais amplo, no que concerne ao seu aspecto discursivo, a “gestão na educação”, com aparição que chega a formular uma (01) proposição categorial.

As demais foram classificadas, como meros argumentos que surgiram por si mesmas, sem estarem imbricadas de alguma forma a essas três categorias (aqui denominadas de gerais). Desse modo, sem sentidos próprios para a análise, não chegam a formular evidências categoriais distintas, ou seja, uma quarta, quinta ou sexta categorias. Observam-se os casos:

c. Gestão de processos operacionais – formação

*“[...] a gestão e os processos operacionais da instituição também são **elementos formativos**¹⁹ e devem primar pela formação pessoal e profissional dos sujeitos, atendendo aos **princípios básicos** para a sobrevivência e desenvolvimento do planeta sem comprometer a possibilidade de satisfação das necessidades das gerações futuras”.*

Aqui, surge o fator “formação” imbricado com um discurso de sustentabilidade, que em meio a uma preocupação que embora pareça pertinente, não ganha autonomia argumentativa, pois, no máximo, estes fatores podem constituir uma noção de gestão democrática, no sentido mais filosófico (princípios) de um bem comum, com uma preocupação de desenvolvimento de uma consciência cidadã e ambiental.

e. Gestão de uma Cultura Organizacional

Aqui, o termo suscitado sobre cultura organizacional, ao mesmo tempo em que remete a pensar sobre aspectos da gestão administrativa, apresenta uma variável interessante que se volta para a organização cultural para a aprendizagem. Esta, como foco de gestão, remete diretamente para uma qualificação do termo, que é o pedagógico. Porém, nem a diz, nem a assume como proposição argumentativa. Logo, não passa de um aspecto secundário e submisso ao aspecto dominante, que é o administrativo, claramente exposto. Observa-se o trecho:

*“[...] o fundamento da gestão está também no desenvolvimento de uma **cultura organizacional voltada ao aprendizado**, e até mais que ele, uma cultura voltada ao apoio mútuo entre todos os sujeitos imbuídos ou não de cargos de gestão, por meio da socialização do conhecimento em suas indistintas áreas, **tanto relacionadas aos meios quanto aos fins da instituição**”.*

¹⁹ Grifos no decorrer do texto, de autoria do autor-pesquisador desse estudo monográfico, para enfatizar mais precisamente os aspectos discutidos.

No próximo ponto, é nítida a presença de variáveis da gestão administrativa, contudo, ambigualmente, se define como princípio da gestão democrática, conforme o exposto:

f. Gestão como efetividade do trabalho

*“[...] deve **administrar** tendo em vista **indicadores de desempenho** para todas as atividades, definidos em conjunto com a comunidade acadêmica e **pautados nos princípios da gestão democrática**”.*

E, no último aspecto, denominado de “gestão transparente”, o curioso e pertinente à indagação é: será que nas demais evidenciações categoriais já expostas aqui, não estão imbricadas, ou até mesmo, subentendidas a necessidade de transparência, ao ponto de se fazer necessário levar aspectos específicos para tal? Esta, que parece uma questão desnecessária, pode evidenciar outros sentidos não revelados, como por exemplo, da gestão democrática, que *a priori* demonstra-se por excelência e caráter, a evidenciação categórica, quando se trata de gestão, mais completa em princípios, não necessitaria operar necessariamente com o aspecto de “transparência”, confluindo-se. Observa-se o enfoque:

g. Gestão transparente

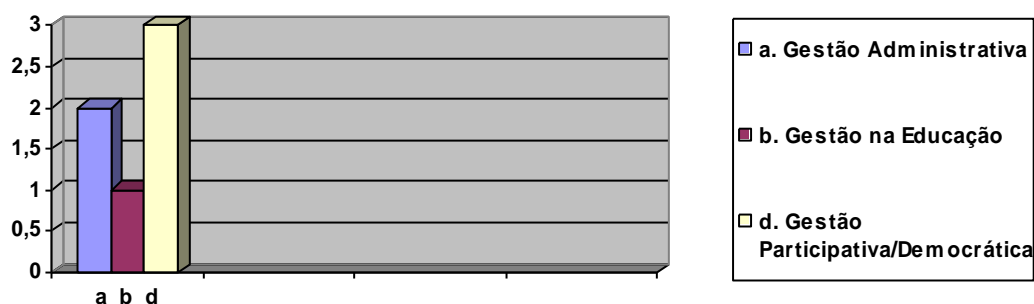
*“[...] promover uma **gestão transparente** em todas as instâncias”.*

Na sequência, discute-se a base geral das evidências sobre gestão:

Categorias “gerais” - evidências sobre Gestão (a, b, d)

Mediante a exposição acima que apresenta uma vasta, imprecisa e, muitas vezes, desnecessária subdivisão categorial sobre evidências sobre gestão, pode-se sintetizá-las pelos sentidos atribuídos, em três categorizações gerais sintetizadoras: a. Gestão Administrativa; b. Gestão na Educação; d. Gestão Participativa/Democrática. Evidenciação que pode ser observada no gráfico abaixo:

GRÁFICO II



Fonte: KEHLER, 2012, dados construídos com base no PPI do IFFarroupilha/RS.

Obs: Gráfico demonstrativo das três evidenciações gerais sobre gestão (a, b, d), que manteve a marcação alfabética, já definida no gráfico anterior.

a. Gestão Administrativa:

Esta evidenciação categorial pode ser considerada a segunda mais acentuada no documento analisado, pois não fugindo das determinações da relação entre gestão educacional e os moldes tecnicista, que historicamente a educação foi (de certa forma ainda 'é') compilada, as teorizações do campo da administração, ainda vêm organizando o(s) discurso(s) sobre os processos de gestão, como pode ser observado nos seguintes trechos:

*“[...] **Condução, direção e governança.** Significa pensar e dirigir de forma abrangente o conjunto complexo de uma instituição por intermédio da **prática efetiva da administração**”.*

Ênfase nítida sobre a “necessidade” de cunho administrativo em sobrepor-se a organização institucional. Que no trecho seguinte se atribui ao controle da divisão do trabalho realizado pelos sujeitos:

*“[...] Sua prática representa a fluência do trabalho de planejamento, da organização da estrutura e infra-estrutura, da direção e liderança dos sujeitos e do controle de todas as atividades, diferenciadas pela **divisão de trabalho que ocorre em todas as organizações**”.*

Contudo, quando o documento enfatiza especificamente a esfera da gestão da educação, se dilui os sentidos, que *a priori* é compreendida fundamental à organização de uma instituição, se vê contemplando uma discussão, discursivamente mais ampla, como pode ser observada na próxima evidenciação.

b. Gestão na Educação:

Como evidenciação mais da problematização sobre as esferas de organização da gestão para a educação, define-se:

*“[...] foco principal o **bem comum**, o que exige responsabilidade e transparência no **trato do bem público**. A **complexidade aumenta** quando se considera a gestão na educação”.*

Mesmo, alicerçado sob princípios administrativos, percebe-se um esforço em compreender, por parte do IF Farroupilha que a gestão no campo educacional não é algo dado, meramente controlado e regulado, mas que compreende uma gama de fenômenos complexos, que, por ora, necessitam de mecanismos potencializadores à efetiva participação coletiva, orientados sob o viés democrático. Discussão que entra no próximo e último tópico categorial.

d. Gestão Participativa/Democrática:

É interessante destacar aqui que nesse enfoque, a gestão compreendida sob as denominações ‘Participativa-Democrática’, como “sinônimas”, demonstra certa confusão em suas constituições semânticas e políticas. Enfatiza-se esse aspecto, muitas vezes banalizados nos textos legais e nos discursos pedagógicos, pois apesar de ambas estarem atreladas e se complementarem, em alguns aspectos, é complicado colocá-las em condições de igualdade e equivalência. A gestão democrática prevista, na LDB 9394/96, é clara quanto a sua natureza representativa, até pelo seu caráter institucional, ou seja, uma lei de regulamentação, que define sobre os processos de democracia na gestão escolar.

Deste modo, a especificidade da participação não pode ser considerada um discurso naturalizado, como, muitas vezes, é o da democracia, constituído em uma confluência perversa²⁰. Acredita-se ser essencial perguntar-se: quem tem o poder em participar da gestão? E, principalmente, como se articula o processo que possibilita a participação de toda uma comunidade escolar na gestão, que

²⁰ Dagnino ao tratar sobre o aspecto democracia enfatiza, a sua perversidade em termos de confluências, que “[...] ao assumir então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns nos abrigam significados muito distintos, instala o que pode chamar de crise discursiva: linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos” (2004, p. 142).

geralmente já é aceita na “retórica sob o papel, o qual se escreve o Projeto Pedagógico”?

Para demonstrar as complicações, atribuídas à utilização dos sinônimos, abaixo alguns trechos, deste, que foi o eixo categorial amplo mais evidenciado:

*“[...] o trabalho responsável e sustentável não ocorrerá se não forem praticados os pressupostos da “gestão participativa” (gestão democrática). Esta se caracteriza como um processo político por meio do qual **as pessoas** discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento das instituições. Todo esse processo é sustentado pelo diálogo, considerando os preceitos da alteridade, responsabilidade, empoderamento e autonomia das pessoas”.*

Aqui, a gestão participativa/democrática promovida pelas “pessoas”, definição no mínimo ampla, emerge no vazio, pois não se define quem são os sujeitos que fazem acontecer esse processo de gestão, pois um conceito para pessoas, também pode ser que não seja um consenso, conforme a perspectiva de análise. Todavia, abaixo, contraditoriamente a ausência e amplitude da representação sobre o termo “pessoas”, se define precisamente quem “conduz” o processo de gestão democrática:

*“[...] a gestão democrática é educadora na sua prática e como instituição educadora deve-se ter o cuidado com modos de gestão que alienam e submetem os sujeitos, reproduzindo a relação de dominantes e dominados, tão comum na sociedade e nas organizações tradicionais. **Ela não acontece sem a intencionalidade dos gestores** e para isso alguns elementos são importantes: a **escolha direta dos representantes** e a **garantia da efetiva representatividade** por meio do diálogo permanente com os representados onde as decisões não são pessoais, mas do **coletivo**; assegurar a efetiva representação nos Conselhos do Instituto, tanto em nível de Reitoria como nos campi garantido sua participação na implementação do Plano Pedagógico Institucional – PPI, e no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI”.*

No trecho ora citado, se não pela sua ambiguidade em relação à citação anterior, pelo menos se assume claramente, que não se abandona a figura do gestor como condutor e que a gestão democrática se constitui no âmbito representativo. Contudo, no esforço argumentativo do excerto a seguir, em compreender a

importância de uma efetiva comunicação para o andamento da gestão, não se sabe ao certo, se a mesma tentou de forma tímida comprometer-se com a perspectiva Habermasiana²¹ da “ação comunicativa” em que as hierarquias se diluem e a razão sobre as coisas se constituem argumentativamente entre seus pares, ou simplesmente, quis dizer de forma pragmática e rasa, que a comunicação é importante e isso auxiliará na gestão. Observa-se:

*“[...] toda base da gestão participativa terá efeito se houver um bom trabalho de comunicação. **A comunicação assume papel estratégico** na medida em que o resultado efetivo é objetivo sinérgico dos sujeitos da instituição, tanto docentes, discentes e técnicos”.*

E, dessa forma, sistematiza-se o que se evidenciou categoricamente sobre gestão nos itens que anunciam, justamente tal categoria no PPI do IFFarropilha/RS. Entre uma vasta mistura de concepções, elucida-se em alguns aspectos e momentos, que o tripé administração - gestão participativa/democrática e educação, na compreensão de gestão são estruturantes da proposta institucional, mesmo que outros aspectos venham à tona, ainda não constituem evidenciações categóricas próprias para se sustentar sem a relação destacada.

²¹Como perspectiva Habermasiana da “ação comunicativa”, compreende-se, o que o filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1929), desenvolveu na contemporaneidade à Teoria Crítica da Escola de Frank-Furt, que em crítica a racionalidade instrumental, propõe através da razão comunicativa, uma ação que ampliasse o conceito de razão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - à guisa de continuidade(s)

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. (PACHECO, 2011, p.12).

Como anunciado outrora, esse estudo por estar vinculado a outra proposta investigativa (PD), em interlocução subsidiada pela relação entre concepções de trabalho e aspectos de gestão no recorte de campo do Instituto Federal Farroupilha/RS, não tem a pretensão e nem poderia de encerrar a problematização, em tal abordagem. Primeiro, porque não se estaria sendo coerente com o argumento que o justificou, no recorte investigativo, apresentando a gestão como subsídio interlocutivo aos estudos sobre trabalho. Segundo, pela compreensão de que a análise por ora realizada precisa ser ampliada e problematizada com outros elementos investigativos, ao ponto de aprofundá-la. Contudo, o permitido para o momento é tecer algumas consideração parciais, como o título sugere “à guisa de continuidade(s)”.

Desse modo, sob opção de abordagem dialética do materialismo-histórico e teórico-metodológico na perspectiva crítica de abordagem sobre o real, acredita-se em primeira instância, que a criação dos Institutos Federais, caracteriza outro contexto social possível, para discutir as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, em uma redefinição de sentidos sobre a díade “Estado e Público”. Tal afirmação se constitui em meio a um contexto em disputa, em que o Estado, ao assumir a responsabilidade e compromisso com o ensino público, em um campo minado por políticas neoliberais, promove um avanço histórico à essa modalidade de ensino, considerando que o seu percurso sempre fora representado pelo dualismo educacional classista.

Nesse ponto, seria fácil, em uma análise simplista, condenar essa proposta por compreendê-la unicamente como uma estratégia de reelaboração educacional para atender ao capital, o que não é de todo modo negado, mas acredita-se ser, em primeira instância, uma atitude de gestão educacional, que visa possibilitar a proposição democratizante do acesso de grupos historicamente desassistidos.

Contudo, a articulação em termos de gestão deste “gigante” (Instituto Federal como um todo) que ainda imaturo (por estar completando este ano, apenas quatro anos), é fundamental, como orientação em prol de seu efetivo caráter – expansão com qualidade social. Enfatiza-se esse aspecto, por compreender que a articulação da gestão se constitui em uma fronteira de disputas entre projetos políticos antagônicos, estando, de um lado, o processo de democratização de acesso e oportunidades e, de outro, a política reestruturativa neoliberal.

Assim, mais que um desafio, desenha-se um compromisso, que firmado no PPI no recorte da pesquisa, o Instituto Federal Farroupilha/RS, apresentou algumas variáveis que, ora ampliam a noção de responsabilidade de gestão compartilhada, vulgo, democrática – participativa; ora se fazem por um cumprimento centralizado de “condução, direção e governança”, entendida como prática a uma “administração efetiva”. Assim, em uma vasta mistura de concepções, elucida-se em alguns aspectos e momentos, que o tripé administração - gestão participativa/democrática e educação, na compreensão de gestão, são estruturantes da proposta institucional, mesmo que outros aspectos venham à tona, e ainda não constituem evidências categóricas próprias para se sustentar sem a relação destacada.

Constatou-se em média sete variáveis semi-categóricas sobre gestão (a. Gestão Administrativa; b. Gestão na Educação; c. Gestão de processos operacionais; d. Gestão Participativa/Democrática; e. Gestão de uma Cultura Organizacional; f. Gestão como efetividade do trabalho; g. Gestão transparente), sendo que dessas, o tripé descrito anteriormente, acabaram imbricando, em partes, as demais. É claro, que para operacionalizar através da análise de conteúdo, tais evidências de forma mais enfática e ampliada, seria necessário um maior volume de informações nas mensagens, pois se tratou, nesse caso, de uma análise documental simples, sem muito material exploratório.

Todavia, volta-se a reforçar sobre o não esgotamento desse estudo nessa análise, já que esta se imbrica na PD, mas já aponta para uma noção dos desafios que se estruturam para o âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, em seu processo de expansão, considerando que a noção de gestão, no caso do IF Farroupilha/RS apresenta-se discursivamente ampla, mas trata de um plano que se imbrica entre as esferas dos macro(s) e micro(s) sistemas, um pano de fundo com fundamento democrático, em sua constituição radical universalizante, faz-se crucial na constituição de sentidos, como verdadeira função social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Claudia Letícia de Castro do. **À procura de pertença profissional: as interfaces do trabalho nos discursos de egressos (as) do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Santa Maria.** Dissertação – PPGE/UFSM: <http://ppge.rswa.com.br/wp-content/uploads/2011/03/C1%C3%A1udia-Let%C3%ADcia-de-Castro-do-Amaral.pdf> (Site acessado em 25/07/2012).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** (trad. Luíz Antero Reto Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.

BELONI, M, B; WONSIK,C,E; PEREIRA, L, A. **Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI:** Apontamento Introdutórios. IV EPCT, São Paulo: 2009.

BRASIL, **Decreto Lei Nº. 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm(Site acessado em 28/07/2012).

BRENNER, Robert. A crise Emergente do Capitalismo Mundial: do Neoliberalismo à Depressão? Outubro, nº 3, Xamã, São Paulo, 1999.

BUEY, Francisco Fernández. “Marx e os Marxismos - uma reflexão para o século XXI”. IN: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs) **A teoria marxista hoje - problemas e perspectivas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006. p.183-200.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. 5 ed. Petrópolis: 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais,** 3ª ed. Cortez São Paulo, 1998.

DAGNINO, Evelina. **Confluência Perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva.** 2004
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_crisis/11Confluencia.pdf
(Site acessado em 25/07/2012).

FERREIRA, Liliana Soares. **O trabalho dos professores e o discurso sobre competências:** questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. In: Revista Currículo sem Fronteiras, on-line 2011.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/ferreira.pdf>(Site acessado em 10/07/2012).

_____. **O trabalho dos professores na escola:** quando o tempo de trai. In: Revista HISTEBR, on-line, 2010 http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art13_38e.pdf (Site acessado em 10/07/2012).

_____. **Pedagogia como ciência da educação:** retomando uma discussão necessária. In: Revista RBEP 2010. <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1493/1319> (Site acessado em 10/07/2012).

_____. **Gestão do Pedagógico:** De qual pedagógico se fala? In: Revista Currículo sem Fronteiras, on-line 2008. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf> (Site acessado em 10/07/2012).

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. **O conceito de Empregabilidade**. In: Avaliação do PLANFOR: uma visão política pública de educação profissional em debate. São Carlos: Unitrabalho, 1999.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. RJ: Paz e Terra, 1979.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo, Cortez, 1997.

LENIN, Vladimir. **As três fontes** – Karl Marx, Friedrich Engels – As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo carta a um camarada. – 4ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Dante Henrique. “Ensino médio e educação profissional- dualidade histórica e possibilidades de integração”. IN: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo** – desafios, tensões e possibilidades. Jaqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 59-79.

NETTO, Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**.- 1ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NISKIER, A. **A nova Escola**. Rio de Janeiro: BLOCH, 1974.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização**. Campinas, Educação e Sociedade, vol. 25, n° 89, 2004.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília - São Paulo: Ed. Moderna. 2011.

POCHMANN, M. IN: **Educação e Sociedade**. “Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?” Revista de ciência em educação. Campinas: CEDES, 2004.

ROSA, M. I. **Do governo dos homens: as “novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos**. Educação e sociedade, 64, número especial: Competência, Qualificação e trabalho. São Paulo: setembro/1998. p. 130-147.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço. **Técnica e Tempo**. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SILVA, J. M. da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ANEXOS

Anexo I - Lei Nº. 11.892/2008 – Criação dos Institutos Federais

Anexo II – (2.6) Políticas de Gestão previsto no PPI/PDI do IFFarroupilha/RS

**Anexo I - Lei Nº. 11.892/2008 – Criação dos Institutos
Federais**

Anexo II – (2.6) Políticas de Gestão previsto no PPI/PDI do IFFarroupilha/RS