

REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CRISE DAS IDENTIDADES PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS

VERA LÚCIA BUENO FARTES

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
verafartes@uol.com.br

RESUMO

Tendo como base pesquisa sobre o processo de elaboração dos projetos pedagógicos em três instituições de educação profissional e suas decorrências para a reconstrução das identidades pedagógicas e institucionais em um contexto de transição nas políticas curriculares implementadas no anos 1990 no Brasil, o artigo analisa macrorrelações a partir de microrrelações: as falas dos representantes das equipes pedagógicas, dos professores e gestores das instituições estudadas. Em que pesem os esforços isolados de docentes e professores, falta clareza ao papel das referidas instituições, reguladas por mecanismos de avaliação das competências formadas, por redefinição de procedimentos administrativos e financeiros, bem como pela ampliação de encargos e responsabilidades que, ao fim e ao cabo, direcionam para um modelo que atende aos imperativos do mercado e, com isso, formulam exogenamente as identidades pedagógicas e institucionais.
ENSINO PROFISSIONAL – EDUCAÇÃO – REFORMA DO ENSINO – IDENTIDADE

ABSTRACT

PROFESSIONAL EDUCATION REFORMS AND THE CRISIS OF PEDAGOGICAL AND INSTITUTIONAL IDENTITIES. Departing from the process of elaboration of pedagogical projects in three institutions of vocational education and its consequences to the reconstruction of the pedagogical and professional identities in a setting marked by changes in the Brazilian curriculum policies implemented in the 90's, this article analyses the macro-relations by setting up out from micro-relations: the speeches of representatives of pedagogical teams, teachers and the head-teachers of the institutions studied. Despite the isolated efforts of individual teachers, it was found that there is no clarity in relationship to these educational institutions' role, which are regulated

Este artigo é um recorte de pesquisa mais ampla, financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisas Tecnológicas – CNPq –, "Projeto Pedagógico e Formação Profissional: um estudo nos Centros Federais de Educação Tecnológica da Região Nordeste no Contexto da Reforma do Ensino", desenvolvida pela equipe componente do Grupo de Pesquisa Ensino Médio, Trabalho e Educação Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, coordenado pela autora. Tomaram parte na pesquisa os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic – Marcos Araújo Nascimento e Jacilene Fiúza de Lima.

by mechanisms for assessing the competences acquired, by the redefinition of administrative and financial procedures, as well as by widening their duties and responsibilities. These, at the end, would lead to a model that meets the imperative needs of the market and, consequently, to an exogenous formulation of the pedagogical and institutional identities.

VOCATIONAL EDUCATION – EDUCATION – EDUCATIONAL REFORM – IDENTITIES

Junto ao novo padrão de regulação do Estado na reconfiguração dos setores produtivos nas duas últimas décadas do século XX – no caso brasileiro, desde o governo Collor, no início dos anos 90 –, propagou-se a idéia da necessidade de recursos humanos mais qualificados, que dessem conta das novas demandas do setor produtivo. Mudanças nos âmbitos econômico, político e cultural promoveram e reforçaram perspectivas e interesses globais sobre as políticas sociais locais (Burbules, Torres, 2004; Kellner, 2004).

Uma interpretação mais cautelosa, no entanto, sugere que tais dimensões não se desenvolvem em todo lugar da mesma forma e com iguais decorrências. Isto significa que se devem avaliar tendências e pressões globais sobre contextos locais, considerando que as referências locais exibem diferentes ritmos e compreensões que, mesmo incorporando políticas globalizadas, produzem singularidades recontextualizadas e diferenciadas. Esta é a síntese do primeiro argumento que norteou a pesquisa.

Inúmeros textos já tornados clássicos, com foco nas transformações do setor produtivo na passagem dos processos tayloristas-fordistas para o modelo tendencial do toyotismo, como os de Boyer (1986), Braverman (1977), Burawoy (1980), Kern e Schumann (1980), dentre outras não menos importantes contribuições, além dos recentes trabalhos de Beck (2000), Zarifian (2004), Apple (2004) e Canclini (2007), preocupados com as contradições da globalização e das pressões neoliberais sobre a economia, a política, a educação e a cultura, têm balizado a perspectiva adotada pelos que se dedicam aos estudos da relação trabalho-educação no contexto das transformações no mundo do trabalho.

Esses autores permitem considerar como pano de fundo para as análises a que nos propomos uma conjuntura em grande parte resultante de aspectos largamente estudados desde o final dos anos de 1980 pela Sociologia do Trabalho e, pouco depois, pelo campo da Educação. Tal conjuntura pode ser assim resumida: pela crise geral do capitalismo nos anos 70 (particularmente

do *Welfare State* e do modelo taylorista-fordista de produção); pela intensificação do movimento de internacionalização do capital (especialmente do capital financeiro); pela implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista; pela adoção das políticas neoliberais que preconizam o mercado como princípio regulador da economia; pelas decorrências para o sistema educacional, em especial pela ênfase conferida às novas políticas curriculares¹ para as instituições de educação profissional.

Nesse contexto, há que se levar em conta a influência de agentes internacionais e nacionais, objetivando reduzir a esfera pública e ampliar a esfera privada, ao tempo em que investe nas políticas para a educação profissional, tomando-as como panacéia para o desemprego que as políticas neoliberais acentuaram (Torres, Morrow, 2004; Lingard, 2004). Conquanto muito já se tenha refletido sobre tais questões, alguns pontos ainda merecem especial atenção, particularmente no que o sociólogo inglês Basil Bernstein (1996, 1996a) e seu discípulo e colaborador Michael Young (2000, 2005) possibilitam entender como “crise das identidades pedagógicas e institucionais” nas instituições formadoras voltadas para o mundo do trabalho.

Os elementos da conjuntura atual, que Bernstein e Young analisam, tornam visíveis novas tensões, exigências e desafios que interrogam o papel social, político e cultural dos centros formadores e a reconfiguração de suas identidades, especialmente no tocante à produção do conhecimento e à forma como as instituições, por meio de seus atores – gestores, professores e equipe

1. Tais políticas, acompanhadas por intensos debates na sociedade, em especial dentro das próprias instituições de educação profissional e nas universidades, tiveram como foco o conjunto de normas legais oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, que resultou em profundas mudanças para as instituições de educação profissional. O amparo legal foi dado pelo Decreto n. 2.208/97 que, de modo geral, estabeleceu os objetivos, níveis e modalidades da educação profissional, tendo como principal decorrência para as políticas curriculares – e motivo de intensos debates – a separação da educação profissional de nível técnico do ensino médio. A revogação deste Decreto, pelo de n. 5.154/04, embora possibilite a rearticulação do ensino técnico ao ensino médio, com matrícula única e concedendo ao aluno um só diploma, remete aos estados e instituições a decisão de ofertar a educação profissional seguindo os modelos já existentes – concomitante ou subsequente – ou optando por uma nova forma curricular – a integrada. Para uma leitura mais aprofundada do tema, remetemos aos textos bastante conhecidos de Ferretti (2000, 2002, 2004), Kuenzer (2000, 2002), Manfredi (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). A propósito da polêmica estabelecida entre os conceitos de *qualificação* e *competência*, que também estiveram no centro dos debates, remetemos ao texto de Ramos (2001).

técnico-pedagógica – interagem e dão significação às políticas curriculares em face dos desafios que atualmente lhes são impostos.

O segundo argumento que orientou a pesquisa é corolário do primeiro: a reforma atual dos currículos para a educação profissional decorre dos requisitos necessários à participação das escolas nas mudanças econômicas, tecnológicas, políticas e culturais contemporâneas, por meio de processos de recontextualização (Bernstein, 1996, 2003) das políticas geradas no campo oficial (as macropolíticas das agências internacionais e nacionais) e no campo pedagógico (as micropolíticas do cotidiano escolar). Essas duas dimensões, de relações interdependentes e mutuamente influenciáveis, se expressam nas experiências de professores que se vêem compelidos a configurar e reconfigurar continuamente as identidades pedagógicas da escola em busca de uma “identidade” forjada externamente (Young, 2005) por *experts*, em muitos casos, alheios às comunidades de praticantes da educação.

Cada uma dessas dimensões sugere um extenso nível de pesquisa, e poderíamos ter tomado apenas uma delas para tentar dar conta do objeto proposto. Todavia, resolvemos assumir o risco de trabalhar na interface de ambas, por entendermos que, situando-nos na perspectiva da intercessão entre esses dois campos (o oficial e o pedagógico), poderíamos ampliar o entendimento sobre a tensão existente entre os referidos campos. Em outras palavras, interessou-nos analisar as macrorrelações a partir das microrrelações, o que se traduz, em termos empíricos, em assumir o trabalho considerando as falas dos representantes das equipes pedagógicas e dos docentes das instituições estudadas, seus pontos de vista, suas experiências e vivências com as constantes desconstruções/reconstruções dos projetos pedagógicos, bem como o significado latente nos discursos legais, tendo como pano de fundo algumas das principais políticas curriculares para a educação profissional, geradas no âmbito dos organismos internacionais e nacionais.

São esses os argumentos que nortearam a pesquisa realizada em três Centros Federais de Educação Tecnológica, situados na Região Nordeste do Brasil, procurando entender e explicar, juntamente com os profissionais envolvidos com a prática pedagógica naquelas instituições, qual o sentido que professores e equipe técnico-pedagógica atribuem às recentes mudanças nas políticas para a educação profissional; e quais as decorrências das mudanças para a identidade pedagógica e institucional dos centros de educação profissional.

IDENTIDADES PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS NO CONTEXTO DAS CRISES MUNDIAIS

Bernstein acredita que o controle capitalista da sociedade tende a impor uma orientação para o conhecimento segundo os interesses de mercado, o que afeta diretamente o “discurso pedagógico”, que se expressa em “consequência da ascensão do novo conservadorismo do mercado e da ascensão de seus agentes como gerentes da política e da prática da educação” (1996a, p.217).

É nesse contexto mais amplo que entendemos a formação das “identidades pedagógicas e institucionais”. As identidades, esclarece Bernstein, resultariam da inserção de uma carreira profissional em uma dada base social, tomando-se por carreira profissional um conjunto de processos aquisitivos que envolvem os conhecimentos, a construção de um sentido moral do trabalho e uma carreira, constituídos pelo princípio de ordenamento social institucionalizado pelo Estado e transmitido pelas escolas.

Ampliando a premissa de Bernstein sobre identidades e discurso pedagógico, Young (2005) conecta ambas as categorias às políticas curriculares para a formação profissional, ao enfatizar que as estruturas particulares do conhecimento podem estar relacionadas com a formação de identidades ocupacionais. Isso porque a prática profissional tem passado por um processo de transformação e reestruturação provenientes não mais das influências diretas do conhecimento produzido no interior da academia ou de um grupo de profissionais dedicados a seus fazeres específicos, mas por interesses nas mudanças expressas pela transformação na natureza do trabalho. Dito de outro modo, a argumentação de Young evidencia uma crítica às abordagens cada vez mais instrumentais da política educacional que conduzem as escolas à perda de sua autonomia e de sua identidade, bem como à desvalorização dessas instituições como instâncias de formação humana.

Outro não é o entendimento de Ball (1998), para quem as políticas da reforma educacional podem ser interpretadas como utilização de técnicas e métodos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais, a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, cujas novas finalidades passam a ser a produção de informações e o monitoramento voltados para o controle do desempenho

que muda não apenas o fazer educacional, mas aquilo que ele e seus agentes representam, moldando novas identidades sociais. Isso significa que a adoção de critérios externos que demonstrem a relevância do trabalho pedagógico, de acordo com as novas missões institucionais enunciadas, tem uma face visível, expressa particularmente no superdimensionamento dado aos processos de avaliação, e outra face não tão nítida, representada pelo discurso pedagógico que permeia a prática docente.

Moore (2004) contribui para o entendimento desse processo, ao analisar o contexto atual das políticas curriculares e suas decorrências para as identidades institucionais e pedagógicas, chamando a atenção para o fato de que os estudos do campo educacional têm negligenciado algo que é intrínseco à própria natureza da educação: a “voz do discurso pedagógico”, que é a mais profunda e importante condição dentre as ações educativas. Para o autor, não é tarefa das mais fáceis ilustrar o que isso significa, porque existe uma condição invisível nas escolas, em outras palavras, algo que não podemos ver ou ouvir, mas que constitui uma ordem simbólica emanada da estrutura de poder presente nas relações sociais. Esse seria o mais importante meio de controle (o controle simbólico), expresso no processo de comunicação pedagógica, estabelecido pelas práticas organizacionais, discursivas e de transmissão presentes nas escolas.

A PESQUISA E AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS

Para dar conta das questões propostas, a pesquisa focalizou três Centros Federais de Educação Tecnológica como representantes da diversidade intra-regional do Nordeste, doravante denominados Instituições A, B e C. Os estados nos quais se localizam as instituições selecionadas, ainda que pertençam a uma mesma região brasileira, marcada por severas desigualdades socioeconômicas, exibem algumas peculiaridades que os distinguem entre si. O estado que abriga a Instituição A, por exemplo, possui um parque industrial grande, com taxas de analfabetismo reduzidas; o estado no qual está situada a Instituição B possui um parque industrial médio e menor índice de analfabetismo em relação aos demais; e o estado que abriga a Instituição C possui um diminuto parque industrial, um dos maiores índices de analfabetismo e de desigualdade econômica da região, assim como é precário seu sistema de saúde e habitação.

No que respeita às instituições escolhidas, em uma observação mais superficial, ter-se-ia a impressão de que obedecem a uma única e homogênea sucessão de mudanças no tempo, dada a sincronia com que foram se transformando de “escolas para os pobres e desvalidos da sorte”, desde os primórdios do século XX², em instituições de médio e grande porte, de organização complexa e estreitas ligações com importantes setores produtivos locais na atualidade. Uma visão mais atenta, todavia, não deixará de considerar seus processos de diferenciação interna, por conta das “complexas relações entre idéias, sua disseminação e recontextualização [...] que ocorrem no interior e entre campos ‘oficiais’ e ‘pedagógicos’” (Bernstein, 1996, p.24).

O desenho metodológico da pesquisa valeu-se de estudos qualitativos e análises documentais, sem a preocupação de trabalhar com representatividade estatística. Para isso, foram realizadas entrevistas individuais com gestores e grupos focais com membros das equipes técnico-pedagógicas e docentes, assim distribuídos nas instituições estudadas: 3 gestores dos setores de Relações Escola-Empresa; 12 pedagogas pertencentes às equipes técnico-pedagógicas; 15 docentes; 12 alunos de cursos técnicos. Foram realizadas ainda entrevistas em empresas da região, sendo 6 representantes dos setores de Recursos Humanos (dois em cada um dos Estados em que se localizam os centros estudados, escolhidos entre aqueles que mais absorvem trabalhadores formados por aquelas instituições) e 15 egressos das mesmas instituições (5 em cada estado), empregados naquelas empresas.

O intervalo de tempo escolhido para a realização da pesquisa abrange de 1997 a 2006, período que possibilitou analisar as percepções sobre duas das principais políticas curriculares que orientaram a reforma da educação profissional nos últimos tempos – as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, o Decreto n. 2.208/97 e o que lhe sucedeu, o Decreto n. 5.154/04. Em relação aos entrevistados, foram escolhidos aqueles com mais de quinze anos nas instituições estudadas, visando colher informações dos sujeitos que efetivamente vivenciaram as modificações ocorridas.

-
2. Tais instituições surgiram no ano de 1909, no contexto de uma ação político-educacional do então presidente Nilo Peçanha, que objetivou conceder instrução primária e profissional a filhos de trabalhadores, criando, pelo Decreto n. 7.566, 19 escolas de aprendizes artífices e implantando o ensino técnico industrial, em todo o território nacional. Para uma caracterização dessas instituições, ver o trabalho de Fartes (1994).

Para o recorte que agora apresentamos, foram selecionadas apenas as entrevistas com a equipe técnico-pedagógica (composta majoritariamente por mulheres, oriundas de cursos de Pedagogia ou licenciaturas diversas) e docentes (oriundos de cursos de Engenharias, de Química ou outras áreas técnicas superiores). O fato de a pesquisa exibir um número bem maior de entrevistados pertencentes às equipes técnico-pedagógicas do que de docentes, nas três instituições, já por si revela a diminuta importância dada aos aspectos pedagógicos por parte destes últimos. Esse aspecto é minimizado, todavia, na Instituição B, a qual, não por acaso, é a que demonstrará um nível de maturidade institucional e pedagógico mais consolidado no momento da pesquisa.

Instituição A

Reformas do ensino e mudanças curriculares

Dentre os dois decretos (n. 2.208/97 e n. 5.154/04) que implementaram as mudanças na educação profissional a partir da LDB n. 9.394/96, ainda é o primeiro desses que mais impactos trouxe ao cotidiano dos professores e às suas percepções acerca do cenário de mudanças que ainda hoje transcorrem na instituição. O Decreto atual (n. 5.154/04) veio, segundo os entrevistados, “recolocar as coisas mais ou menos no lugar”, sem no entanto apagar o sentimento de insegurança decorrente das modificações pelas quais a escola continuaria a passar, com atribuições de novas responsabilidades, como a de incluir entre seus cursos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja –, instituído pelo Decreto n. 5.840/06 e, concomitantemente a este, os cursos de formação de docentes para atuarem naquela modalidade de ensino.

As finalidades da escola, sua identidade tradicional como formadora de técnicos bem preparados para atuar no mercado de trabalho, seu alto conceito como celeiro de trabalhadores requisitados pelas melhores empresas da região, tudo isso aliado a um contexto econômico altamente desfavorável em comparação com a década de 1970, quando da instalação do pólo industrial, trouxe um alto grau de instabilidade e indefinições em relação à existência da própria instituição, bem como ao papel dos docentes, agora chamados a participar da elaboração dos projetos pedagógicos das escolas.

As entrevistas com a equipe técnica da escola, atentas às peculiaridades pedagógicas na instituição, deixaram entrever que, de maneira geral, os professores, ao ingressarem na docência nessas instituições estudadas, não apresentam vivência pedagógica anterior, não se percebem como professores. Pode-se dizer que essa é uma característica marcante da identidade do corpo docente, observada não apenas nessa instituição, mas nas duas outras, B e C. Ao investir na carreira acadêmica, os docentes o fazem relacionando-a à própria área de formação técnica, acentuando o distanciamento das questões inerentes à prática educativa. Percebe-se que os princípios da racionalidade técnica como modelo de atuação e de prática pedagógica, para esses professores,

... consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos desejados. (Contreras, 2002, p.105)

Os professores, de certa forma, se vêem diante de conflitos entre a certeza do conhecimento de base tecnológica, a superação da relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico, a insuficiência de entender o fenômeno educacional e a necessidade da reflexão pedagógica trazida pelas novas políticas. Isso permite levantar a hipótese de que essa mesma racionalidade técnica é responsável pela pouca importância atribuída aos conhecimentos que não sejam necessários ao desempenho técnico das atividades dos alunos. O âmbito do domínio dos saberes pedagógicos e das implicações advindas da sala de aula, tais como questões sobre a aprendizagem, interesse/desinteresse dos alunos, problemas de evasão, identificação ou não com o curso, construção de determinados valores e condutas, dentre outros aspectos, não seriam problemas do professor. O foco das preocupações está no domínio da técnica, no sucesso do desempenho escolar mensurado pelos modelos quantitativos, na adequação dos alunos aos requisitos das empresas, bem como na inserção destes no mercado de trabalho e, sobretudo, nos mecanismos constantes de avaliação institucional. Todavia, como a reforma trouxe uma série de exigências pedagógicas aos docentes, em função da adequação dos trabalhadores à nova lógica da produção, as

certezas antes presentes na prática docente, aos poucos foi substituída por um sentimento de insegurança em razão das situações que esses profissionais tiveram de enfrentar como, por exemplo, a necessidade de ensinar e avaliar a aprendizagem mediante parâmetros da chamada “pedagogia das competências”.

Em uma exegese do pensamento de Bernstein, Ball trata desse aspecto, quando atribui ao comportamento profissional de uma boa parte dos professores, o caráter de uma “força de transformação”.

O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. [...] Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público. (Ball, 2005, p.545)

Essas observações de Ball foram visíveis e freqüentes entre os entrevistados, tanto docentes quanto equipe técnico-pedagógica, quando reiteraram que a maior razão das dificuldades enfrentadas pela instituição a partir do Decreto n. 2.208, bem como do Decreto que lhe seguiu, o n. 5.154/04, deveu-se ao fato de que as mudanças foram impostas à escola: “Poucos sabiam do que se tratava, foi algo que ficou mais no âmbito da direção, e só depois é que as informações foram chegando nas salas de aula” (Docente).

Interessante observar que, embora crítica, por vezes, a perspectiva da maioria dos docentes refletiu uma certa ambigüidade em relação às mudanças implementadas. Localizavam os problemas ora nas dificuldades encontradas para a operacionalização das políticas de financiamento e de implementação de novas propostas curriculares, ora no viés economicista e fragmentário das políticas voltadas à formação aligeirada de técnicos mediante a desarticulação da educação geral da formação profissional.

O pensamento da equipe técnico-pedagógica, no entanto, reflete uma posição mais definida e consensual. Diante da reforma pelo Decreto n. 2.208 e de sua revogação pelo Decreto n. 5.154/04, esse grupo assume uma postura

diferente daquela um tanto contraditória evidenciada pelos professores. Consideram que a instituição não se organizou, “não brigou por sua autonomia, não disse um ‘não’ ao MEC, não argumentou que o prazo dado era insuficiente, não fez valer sua palavra”. As mudanças, disseram, requerem tempo, reflexão, maturação e uma ampla discussão com o corpo docente, com o segmento estudantil e com os pais ou responsáveis pelos alunos. Diferentemente dos docentes, observaram que nem todos os alunos faziam o ensino médio na instituição com o propósito de ingressar na universidade, mas, sim, visualizando “uma oportunidade de inserção no mundo do trabalho” que era a vocação tradicional das escolas técnicas.

Chamou-nos particularmente a atenção a declaração de um dos docentes. Com a reforma e o novo perfil dos alunos, muitos professores da instituição viram ameaçada sua segurança em relação ao conhecimento “que detinham”, porque perceberam que não poderiam manter as mesmas relações com o novo perfil de aluno que aportou à escola após o Decreto n. 2.208/97, dado que esse vinha para a escola com experiência prévia no trabalho, além de se situar em uma faixa etária mais elevada.

O aluno com esse novo perfil, que teve experiência, a vivência do mundo do trabalho já possui uma experiência de vida. Na medida em que chega um novo aluno que já esteve no mundo do trabalho, que já conviveu em diversas atividades profissionais, que tem o conhecimento da prática [...] ele não domina a teoria, mas ele visualiza tudo aquilo que vai sendo trazido pela teoria... assim, o professor já não tem aquela segurança de se errar ninguém sabe e aí o professor tem que deixar aquela idéia de ser aquele que está no patamar superior, que não pode errar e ele vai ter que começar a estudar mais, vai ter que observar que tem questões que o aluno sabe mais do que ele, tem questões que o aluno pode vir ajudar, e isso aconteceu comigo diversas vezes em atividades nas minhas aulas, em que a gente trazia o aluno para poder favorecer com a visualização de um objeto. (Docente)

Essa série de observações em relação ao antigo Decreto n. 2.208 trouxe-nos algumas surpresas pelo teor das falas dos professores. Muitos docentes entrevistados viram pontos positivos no cotidiano das salas de aula e não apenas pontos negativos. Surpreendemo-nos com o que foi relatado

sobre a prática, isto é, sobre o cotidiano de alguns professores que declararam que o decreto foi

... muito rico e teve pontos positivos ao oportunizar a troca de conhecimentos entre os alunos de 50, 60 anos que tinham toda uma experiência de vida e, no mercado de trabalho, com os mais jovens de 13, 14 anos que nunca tiveram contato com a indústria, com o mercado de trabalho e com os próprios professores que podiam agora contar com a contribuição desse aluno mais experiente [...] isso deu um outro tipo de vivência acadêmica, vivência da sala de aula, vivência das relações internas na instituição, esse é um lado extremamente positivo. (Docente)

Esses mesmos professores reconhecem que suas opiniões não refletem o pensamento total da instituição, mas de uma parcela razoável. Observaram que existe entre eles muitos discursos que não condizem com a prática, além de chamarem a atenção para o fato de que muitos professores da instituição têm dificuldade em perceber algumas questões mais práticas do mundo do trabalho, devido ao fato de que muitos deles tiveram pouco tempo de experiência na indústria, pois “fizeram alguma pós-graduação, mestrado e um concurso para docente e acabaram indo parar na sala de aula”.

Ainda nessa linha de raciocínio, declararam que a falta de uma perspectiva fundamentada sobre os diversos conceitos que aportaram à escola trazidos pelas novas políticas, como flexibilidade, interdisciplinaridade, competências, refletiu, pelo menos nos primeiros momentos, a carência de recursos para capacitar o corpo docente; outra razão, ainda segundo os docentes, foi uma certa demora nas questões administrativas do próprio MEC e da escola; num segundo momento, atribuem a responsabilidade aos próprios professores que não queriam a reforma por considerarem-na uma questão política, uma reforma do Banco Mundial para acabar com o ensino técnico e com as escolas técnicas, enquanto alguns reconheceram que havia um componente de acomodação entre os docentes, que “não queriam se incomodar com muita novidade”. Citaram como exemplo o fato de a escola ter conseguido um curso para capacitação dos docentes dentro das novas perspectivas adotadas nas políticas curriculares, com o fim de discutirem os novos conceitos pedagógicos da reforma e a frequência ter sido muito baixa.

Competências e identidade da escola no currículo

Uma das principais características da reforma foi, sem dúvida, o contravertido modelo das competências que acompanhou as políticas curriculares. Se os docentes já se sentiam desorientados pelas mudanças nas finalidades das escolas, com a separação do ensino técnico do ensino de nível médio trazido pelo Decreto n. 2208/97, com a introdução do modelo das competências, ainda hoje mal definido, as inseguranças se acentuaram. Segundo relato da equipe técnico-pedagógica, percebia-se nas reuniões do conselho de classe que havia uma grande confusão conceitual entre os todos os professores, dado não compreenderem o que seria a prática do chamado ensino por competência, preconizado nas novas orientações.

Relações de poder na instituição

No decorrer da pesquisa foram evidenciadas as relações de poder nas três instituições estudadas, com algumas variações quanto às motivações das tensões. Na Instituição A, da qual nos ocupamos agora, em que pese a excelente qualificação do corpo docente, com um número significativo de doutores, mestres e especialistas, bem como de alunos de pós-graduação, não se observou a preocupação com o exercício da prática educativa fundada nos princípios da formação integral do educando, o que corrobora a observação há pouco registrada, quando nos referíamos à ênfase atribuída pelos docentes às questões instrumentais da educação e à pouca valorização dos aspectos formativos da escola e do trabalho.

É esse, talvez, o maior ponto de atrito observado entre equipe técnico-pedagógica e docentes, mediante o qual as relações de poder mostram, pelo menos em parte, sua face visível. Isso é percebido pelas entrevistadas como expressão do desprestígio das funções exercidas por elas dentro da instituição, particularmente na dificuldade que dizem sentir quando tentam dissolver as relações de poder assimétricas entre elas e o corpo docente.

Nós temos práticas autoritárias de professores com professores, temos práticas autoritárias de professores com alunos, nós temos práticas autoritárias de alunos para professor, temos práticas autoritárias de funcionários com alunos, práticas

autoritárias de aluno com professor, práticas autoritárias de professores com técnico-pedagógicos. (Integrante da equipe técnico-pedagógica)

Observam, igualmente, que no interior dessas relações de poder, os espaços em que esses atores exercem suas atividades são compreendidos como territórios de propriedade particular dentro da instituição. Os membros dessa comunidade, disseram, estão constantemente disputando entre si para estabelecer ou manter a legitimidade de um determinado espaço, “ainda mais nos dias atuais, por conta da reforma que está implementando a integração do ensino médio”. Citam como exemplo as dificuldades que enfrentam para planejar e organizar os cursos integrados, uma vez que os docentes relutam em adequar a carga horária de uma determinada disciplina à de outros docentes, sendo necessária uma ampla negociação e um gasto enorme de tempo para compatibilizar as exigências, que se manifestam até em relação à nomenclatura dos cursos: “A toda hora somos corrigidos [...] por um lado ou pelo outro, quando a gente fala ensino médio integrado ao técnico, o técnico se ofende, quando a gente fala ensino técnico integrado ao médio, o médio se sente ofendido” (Integrante da equipe técnico-pedagógica).

A percepção acurada de Bernstein (1971) ajuda a compreender esse fato, quando observa que as relações de poder são definidas a partir do isolamento entre as categorias sociais. Isto significa que as identidades construídas mediante o currículo não se realizam somente através dos conteúdos, mas por meio do que chamou de “categorias especializadas”, tais como classe social, gênero, etnia, religião, disciplina e discurso. Assim, ao resistir a uma proposta de integração curricular ou a qualquer outra iniciativa que possa, de algum modo, desestabilizar as relações especializadas, fortemente classificadas num dado contexto, o docente está se isolando em uma categoria (no caso acima, uma disciplina específica, ou um dado curso) que lhe confere uma identidade própria e um espaço de poder. A partir do momento em que este docente (ou qualquer outro segmento da comunidade escolar) é instado a uma interação com integrantes de outras categorias, a alterar algum horário, mudar de local de trabalho etc., cria-se um forte sentimento de perda de poder e de controle sobre suas atividades e sobre seu espaço de trabalho, ameaçando sua identidade.

O projeto pedagógico da escola

Como as demais instituições dessa natureza, essa escola tem na equipe técnico-pedagógica o suporte para as ações e a reflexão pedagógica. Assim, chama a atenção que uma instituição do porte e da complexidade desta conte apenas com duas pedagogas para dar conta do projeto pedagógico exigido pelos órgãos do governo. Isso aponta para a questão vivida pelas pedagogas nessas instituições, onde não se sentem prestigiadas, dado que seu conhecimento pertence à esfera das ciências humanas e não à técnica, como é o caso dos docentes.

No tempo da antiga Escola Técnica, a instituição contava com um número maior de pedagogos e pedagogas. Examinando a documentação da escola do período anterior à “cefetização”, pudemos observar a existência de um trabalho profícuo da equipe pedagógica, com projetos bem elaborados, que iam além da área técnica, como a questão da orientação sexual e comportamental para os alunos, por exemplo. Pela voz das pedagogas da equipe, ficamos sabendo das dificuldades para pensar e investir no projeto pedagógico que passou a ser exigido após a reforma. Até o período das pesquisas de campo, a escola não possuía seu projeto pedagógico pensado do ponto de vista da totalidade da instituição, apenas projetos fragmentados e dispersos, realizados em um ou outro departamento. É o que relata uma das entrevistadas,

... a escola deveria ter um, atualizado e construído coletivamente, pois a partir desse projeto teríamos mais facilidade para atuar amplamente com todos os integrantes da comunidade: o corpo docente, os demais funcionários, o segmento estudantil, os pais dos alunos e a comunidade externa de um modo geral. (Integrante da equipe técnico-pedagógica)

No dizer das entrevistadas, criaram-se comissões para estudar a implementação do projeto político-pedagógico – PPP –, mas não passou de um ajuste imediatista para atender às imposições do MEC, tendo apenas se elaborado um documento aligeirado e pouco consistente. Referem-se a “uma espécie de vazio de projeto e de política pedagógica”.

O que se acabou de ver na Instituição A não será muito diferente nas Instituições B e C, apresentadas mais adiante. A questão da construção do

projeto pedagógico destacou-se dentre as demais levantadas na pesquisa. É em torno do que se convencionou chamar de projeto político-pedagógico, de conotações mais ideológicas e mercadológicas do que pedagógicas, que giram as maiores dificuldades e conflitos nas instituições.

Instituição B

Reformas do ensino e mudanças curriculares

A equipe técnico-pedagógica da Instituição B declarou ter clareza de que diante do processo de reestruturação produtiva e da nova base técnica de produção, o Estado brasileiro cada vez mais foi se isentando das suas responsabilidades. Citaram o aprofundamento das políticas neoliberais no país a partir da era Collor, com as privatizações e o fim da responsabilidade “porque não somos nós da pedagogia que iremos dar as respostas, mas nós teremos que possibilitar, enquanto coordenadores desse momento aqui na instituição, de incentivar as reflexões para que eles possam entender e buscar intervir no contexto social” (Integrante da equipe técnico-pedagógica).

Citaram como exemplo o processo de construção do currículo integrado, para o qual desejariam ter mais tempo para discussão dos princípios, diferentemente dos professores que queriam, segundo as pedagogas,

... atropelar e já discutir a matriz curricular, a carga horária de cada disciplina, quem é que vai ficar com tal conteúdo, enfim [...] eles querem muito o pragmático, com isso nós sofremos porque é uma luta constante, nós brigamos pelas concepções pedagógicas e eles, pelo prático. (Integrante da equipe técnico-pedagógica)

Apesar dessa dificuldade, destacaram a riqueza de trabalhar numa instituição que congrega todas as formações devido às diversas possibilidades de atuação e comunicação. Diferentemente das entrevistadas da Instituição A, referiram-se aos docentes, em especial aqueles mais voltados ao ensino médio, como professores que têm uma prática maior de discussão. Mesmo o fato de muitos desses profissionais serem das áreas de exatas, principalmente de Engenharia, confirmaram que conseguiam dialogar muito bem com esses colegas em diversos ciclos de debates que freqüentemente ocorrem na instituição.

O redimensionamento do projeto pedagógico trouxe para a ordem do dia questões e ações fundamentais, como a possibilidade de os alunos construir o conhecimento em bases mais sólidas, bem como o levantamento de dados estatísticos sobre o índice de reprovação com dependência no ensino médio. Em que pesem as observações da equipe técnico-pedagógica sobre as possibilidades de trabalho conjunto com os docentes e a valorização e aceitação do trabalho pedagógico desses, não passou despercebida uma certa incoerência da equipe, ao creditar aos docentes uma “grande resistência em mudar sua prática e metodologia”, o que parece reforçar a tese defendida por Bernstein (1996a), segundo o qual as políticas educacionais da reforma, ao imporem mudanças aos sistemas de ensino, incidem sobre as subjetividades e sobre as identidades dos professores, deixando em evidência posições não raro ambíguas e incoerentes.

Mesmo não tendo concluído o projeto pedagógico, a instituição pautava-se pelo projeto de 1995 e pelos anteriores a ele: “A instituição nunca deixou de discutir e nunca negou a formação de competências como princípio, especialmente, por trabalhar com educação profissional”. Todavia, as representantes da equipe técnico-pedagógica foram enfáticas ao dizer que a noção de competência, tal como tratada nos documentos oficiais, não poderia entrar como objetivo principal do currículo, da maneira que se sentiam obrigadas a fazer. Da mesma forma que a equipe da Instituição A revelou que não tivera tempo para discussão, além das falhas percebidas na atuação do Ministério da Educação, que não conseguiu trabalhar articuladamente com as escolas na elaboração dos documentos, bem como dos materiais que orientavam a construção de currículos: “Pensava-se apenas em dar resposta ao mercado de trabalho, à competição imposta mundialmente para os países de terceiro mundo, e também, às vezes, até seguindo modismos de outras reformas que foram feitas em outros países” (Integrante da equipe técnico-pedagógica).

O sentido da prática pedagógica

Na perspectiva da equipe técnico-pedagógica dessa instituição, os conteúdos curriculares chegam à sala de aula sem um conhecimento mais consistente dos processos de ensino e aprendizagem por parte dos docentes.

Ainda não conseguimos convencer os professores a refletir sobre sua prática, a ter noção de que não basta “passar” conteúdos [...] cerca de 80% dos nossos professores vêm das engenharias, da área tecnológica, e muitos deles consideram que o professor só tem que se preocupar em saber o conteúdo. (Integrante da equipe técnico-pedagógica)

Tal como na Instituição A, essa outra instituição exhibe o mesmo problema em relação aos saberes docentes. Em que pese o sentido equivocado da chamada pedagogia das competências, ao definir uma nova organização curricular para o ensino técnico a partir desse enfoque, a reforma do ensino trouxe consigo, bem ou mal, uma perspectiva epistemológica, conceitual e metodológica dos saberes que configuram a docência, exigindo dos professores mais do que o conhecimento específico das áreas de formação dos docentes, tornando necessário o domínio de certas bases da teoria da educação e da didática para atender às novas práticas e atribuir sentido aos saberes escolares.

Nesse contexto, ambigüidades são provocadas pela formação inicial dos professores e de seu envolvimento no processo de produção do saber, nem sempre orientado pela prática pedagógica. Exemplo disso é o fato de que os docentes que atuam na educação profissional nas instituições estudadas (provavelmente não diferente das demais instituições similares no restante do país), em sua maioria oriundos de cursos superiores das áreas técnicas, exibirem uma ação educativa comprometida. Tal como na Instituição A, essa mesma formação inicial, decorrente de cursos de bacharelado em áreas técnicas, parece gerar relações de poder, assumindo um modo particular de organização social dentro da própria instituição, esses docentes pensam integrar um grupo de maior prestígio em razão do valor do conhecimento técnico que detêm para a instituição de educação profissional. A esse respeito, parece plausível formular a hipótese de que os docentes ainda não se deram conta de que as mudanças na economia estão começando a derrubar as antigas divisões ocupacionais entre trabalho manual e trabalho não-manual, dado que insistem em desvincular o trabalho acadêmico e o profissionalizante ao considerar sua prática pedagógica menos importante do que o “saber” técnico e a reflexão pedagógica secundária relativamente aos interesses profissionais e pessoais.

A identidade da escola

A instituição tem mudado muito. Essa é a noção que ressalta da maioria das entrevistas na Instituição B, seja com a equipe técnico-pedagógica, seja com os docentes. Antes era uma escola que ofertava ensino técnico de nível médio integrado, hoje é também uma instituição de ensino superior, contando com cursos tecnológicos, formação de professores e com um quadro docente qualificado e pós-graduado ou com essa formação em curso. Consideram que a instituição tem-se verticalizado, mas as perspectivas em relação ao futuro são preocupantes, por conta da legislação que definiu a instituição como de ensino superior, em vias de ser transformada em universidade tecnológica.

Para boa parte dos entrevistados, tanto da equipe técnico-pedagógica, quanto dos docentes, essa transformação é avaliada como prejudicial para os cursos técnicos de nível médio, os quais historicamente têm se constituído como função dessas instituições federais na sociedade. Embora considerem uma falácia a idéia de que o mercado não mais absorve os técnicos de nível médio, reconhecem que não há como voltar atrás quanto à oferta da educação superior. Entendem apenas que ainda não seria o momento, pois “ainda existe um caminho a ser percorrido, é preciso consolidar suas formações [como professores] no âmbito acadêmico”, desejando que esse processo aconteça naturalmente, e não de forma abrupta e imposta como têm sido as últimas políticas educacionais.

Corroborando essa opinião, entendem que as escolas técnicas sempre serviram muito bem ao setor produtivo, pela infra-estrutura, pelas condições de recursos humanos, por oferecerem um ensino considerado de qualidade em relação às demais escolas, mas tais motivos levaram o governo a testar muitas experiências nessas instituições, o que nem sempre resulta em benefício para as escolas. Soma-se a isso a questão dos recursos financeiros atrelados ao número de matrículas; tal situação acaba por forçar as escolas a buscar mais recursos, seja por meio da ampliação do número de matrículas, seja pela criação de novos cursos. Isso, observam os entrevistados, cria uma situação artificial na escola, que passa a ser orientada não mais pelas perspectivas internas, mas por um conjunto de medidas puramente administrativas externas à instituição. Como são escolas de grande porte e organização complexa, com toda uma especificidade de instituições de educação profissional, como laboratórios e

equipamentos caros que demandam manutenção e atualização, a instituição se vê constrangida a correr em busca de recursos, o que acaba por produzir brechas para que a iniciativa privada interfira por meio das parcerias, e “é nesse contexto de mudanças que percebemos que essas escolas aos poucos estão perdendo a sua identidade, ao misturar o público e o privado”.

Instituição C

Esta instituição constituiu um caso à parte dentre as três estudadas, devido ao fato de estar, por ocasião da pesquisa, vivenciando uma grave crise interna, com o afastamento da diretoria-geral, que ocupava o cargo há mais de dez anos, bem como de sua equipe próxima, e sua substituição por uma interventoria nomeada pelo MEC. As falas de muitos professores refletem esse momento de conflitos internos que atravessaram, diretamente ou não, boa parte das discussões propostas nas entrevistas. A pesquisa nessa instituição ocorreu durante esses dois momentos – antes e durante a interventoria, em meio às pressões que pesavam sobre a direção-geral e o movimento de construção do projeto pedagógico da escola.

Reformas do ensino e crises internas

De acordo com a equipe técnico-pedagógica, a possibilidade de construção e de implantação do projeto pedagógico vinha sendo discutida desde 2000. De início, constatou-se a necessidade de explicar para a comunidade escolar o que era o projeto, “pois a cultura da escola não tinha ainda experimentado nada dessa natureza”, ou seja, “um projeto feito a partir de exigência legal, mas buscando também o entendimento da necessidade do seu efetivo resultado para a instituição”.

Esse foi um momento difícil, de acordo tanto com a equipe pedagógica quanto com os docentes, porque a própria instituição em alguns momentos permitia a discussão sobre o projeto e em outros não, devido aos aguçamento dos conflitos então vividos na instituição. “Então, ficávamos assim, ao sabor do momento.” As graves questões políticas internas, que resultaram em um processo de interventoria, foram sérios obstáculos às discussões para a construção do projeto pedagógico da escola, que, ao findar o período de instabilidade,

mesmo sob processo de intervenção, pôde recomeçar o diálogo entre todos na escola.

Poder e identidade da escola

Dentre as três instituições estudadas foi a Instituição C que exibiu com mais força as questões relativas à luta pelo poder intra-institucional e a contrapartida na luta pela autonomia da equipe técnico-pedagógica na busca por sua identidade e seu papel formador. As mudanças que vêm afetando a organização da educação, a compreensão da escola como parte de um contexto mais amplo, no qual sofre interferências diretas e indiretas da reformulação das políticas econômicas, parece não ser motivo de muita atenção entre os docentes da instituição. Embora demonstrassem conhecimento sobre questões gerais da economia mundial e seus reflexos no país e mesmo na educação, percebeu-se neles uma perspectiva um tanto distanciada entre a própria prática pedagógica e as possibilidades de mudança a partir de suas atuações como formadores e não apenas como instrumentalizadores de conteúdos.

Essa percepção, todavia, é acompanhada por um outro sentimento um tanto contraditório, exemplificado no relato de um grupo de docentes que afirmaram que os professores daquela instituição ainda não desenvolveram autonomia para discutir a questão pedagógica, e que “a partir do momento em que foi dada essa autonomia, eles [professores] ficaram perdidos”. Essa declaração encobre mais do que revela as reais percepções do entrevistado. Mais uma vez, Bernstein (1996a) ajuda a pensar nessa declaração, mediante o que chama de “mecanismos de introjeção” – meios pelos quais a identidade encontra sua essência em uma organização de conhecimento e prática, em que os saberes profissionais, resultantes de uma subjetividade autônoma de indivíduos produtivos, são retirados para dar lugar a normas e procedimentos exógenos, envoltos no discurso da autonomia, ou seja, uma identidade que reflete as contingências externas.

Essas explicações permitem formular a hipótese de que, sem perceber as armadilhas que as políticas curriculares trazem ao enfatizar e estimular a conquista de uma “identidade para a escola” – que, ao fim e ao cabo, tem origens alheias à comunidade escolar –, os docentes se admitem sem rumo, perdidos e impotentes quanto às questões educacionais, e acreditam que a construção

do projeto político-pedagógico, como uma tábua de salvação, vai apontar para uma superação das dificuldades perversamente auto-imputadas.

Então é essa identidade que precisa ser reconstruída ou construída, porque a discussão que existe é a seguinte: quem somos nós? o que somos? somos um centro federal de ensino superior ou somos uma escola técnica de ensino médio? então, é essa identidade que a gente ainda não tem clareza de como construir. (Integrante da equipe técnico-pedagógica)

Reiterando o comentário anterior, outra entrevistada declara:

... se antes a gente não sabia direito a nossa identidade, que dirá hoje, que temos tantas atribuições: ensino básico, ensino médio e ensino superior? Então a nossa barreira hoje, as nossas dificuldades são imensas, mas nós acreditamos que o projeto político-pedagógico pode dar uma resposta para isso, senão uma resposta, pelo menos um encaminhamento para essas questões. (Integrante da equipe técnico- pedagógica)

Percebe-se aqui a insegurança gerada pela introdução de novas formas de poder, oriundas nas tecnologias da política da reforma educacional. O efeito perverso das pedagogias invisíveis trazidas pela reforma educacional não age como simples vetor para a mudança técnica e estrutural das escolas, como preconizado nas Diretrizes Curriculares, mas atua para reformar as capacidades e atributos que constituem as identidades sociais. O relato da integrante da equipe técnico-pedagógica permite entrever os temores que passaram a influenciar a existência subjetiva dos professores. Ao torná-los inseguros em relação às modificações impostas pela reforma educacional – expressa nas políticas de custo-benefício, nas avaliações quanto à eficiência e eficácia, bem como nas comparações de desempenho –, a reforma dá uma falsa noção de autonomia, perversamente levando os docentes a procurar apoio nos mesmos mecanismos que minam suas identidades construídas ao longo da carreira, substituindo os mecanismos de introjeção, responsáveis pela construção da sua identidade profissional por mecanismos de projeção, que refletem contingências externas e põem em risco as identidades anteriormente construídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Instituição A, em que pese sua longa história, cujas origens remontam aos idos de 1909, não obteve uma definição em suas políticas curriculares – o corpo de técnicos em assuntos pedagógicos é pequeno e as resistências dos docentes em debater e apresentar alternativas à reestruturação curricular exigida pelos órgãos do governo têm-se mostrado um dos maiores entraves para que a instituição defina seu projeto pedagógico de forma coletiva. A Instituição B, dentre as três instituições, revelou-se mais amadurecida nas discussões, tanto em relação à análise crítica da chamada pedagogia das competências, quanto no que tange às perspectivas mais amplas sobre a reforma da educação profissional dentro do contexto nacional e internacional. Essa instituição, por meio da equipe pedagógica, tem discutido e reformulado suas políticas curriculares desde o início de 1990 e não somente a partir das determinações governamentais. Isso a coloca numa posição institucional mais confortável, no que diz respeito à sua organização curricular e, também, à sua equipe gestora e pedagógica. A Instituição C esteve sob intervenção durante todo o tempo da pesquisa de campo. No período que precedeu esse evento, a equipe técnico-pedagógica tinha pouca autonomia para discutir o projeto pedagógico da escola, devido ao fato mesmo de que instituição estava caminhando para o desfecho que se seguiu, com imensas tensões, expectativas e receios internos.

Ao que tudo indica, a diferenciação interna entre as três instituições estudadas se manifesta de forma mais nítida na Instituição C. Dentre as três é a que se situa no estado mais pobre da região, com os mais altos índices de desigualdade social e política e, não por acaso, a que veio a sofrer com maiores tensões internas, por ter ficado submetida, durante mais de uma década, a uma gestão centralizadora.

O traço comum às três instituições foi, sem dúvida, o impacto sentido pelas sucessivas reformas, o que não constitui, em si, nenhuma surpresa, dado que esse já era um fator observado nas demais instituições da rede em todo o país e na literatura correspondente. Todavia, foi bastante esclarecedor o modo como essas questões foram vividas (e nem sempre percebidas) por alguns dos principais atores envolvidos. No nível micro, isso pode ser observado como efeito das novas exigências de práticas de trabalho docente, oriundas de “pedagogias” elaboradas para atender a funcionalidades do setor produti-

vo, gerando novas subjetividades, menos confiantes em suas atuações como professores e inseguras quanto aos rumos da instituição devido às constantes situações de mudança. No nível macro, considerando-se as relações entre a escola e o Estado, as novas práticas de trabalho docente acabam por legitimar novos modos de regulação social, por força da exigência de sobrevivência das instituições, o que se viu muito claramente acontecer na Instituição B, quando da discussão sobre o aumento do número de matrículas para a obtenção de recursos e pela necessidade das parcerias com empresas privadas que, na condição de parceiras, passam a ter mais ascendência sobre os cursos e conteúdos da escola.

Foi possível perceber que a exigência de novas estruturas pedagógicas e organizacionais nas escolas estudadas recaíram, em grande parte, sobre os valores, a cultura e as subjetividades construídos em instituições de longa existência e com padrões de excelência tradicionalmente reconhecidos pela sociedade. A necessidade de sobrevivência das instituições fez aflorarem sentimentos e atitudes ambíguos: ao mesmo tempo em que se rejeitavam orientações construídas externamente a elas, buscava-se dar conta dessas. A sensação de perda de proximidade com as questões sociais e educacionais mais amplas, resultado das imposições do mercado, acaba por engendrar uma crise nas identidades pedagógicas e institucionais, na medida em que tanto a equipe técnico-pedagógica quanto os docentes vão se dando conta (com um pouco mais de visibilidade nos primeiros) da substituição dos valores construídos internamente, ao longo de sua formação, pelos princípios e orientações externas.

Em que pesem os esforços isolados de docentes e professores das três escolas, nota-se que a situação de ambivalência provocada pelas circunstâncias da reforma não permite às instituições construírem uma identidade definida, de acordo com o papel social que todos, independentemente de sua função, admitem que as escolas devam ter. Ainda que nos documentos oficiais que balizam a reforma da educação profissional no Brasil – a exemplo das DCNs I 6/99 – estejam previstos os princípios de flexibilidade curricular, autonomia e ética, a serem formulados de acordo com as equipes das escolas, juntamente com a comunidade, esses princípios são, na verdade, formulados e regulados por mecanismos externos de avaliação das competências, da redefinição de procedimentos administrativos e financeiros das instituições, induzidos pela ampliação de encargos e responsabilidades. Tais incoerências acabam por se

constituir em um mosaico de desejos e frustrações entre o corpo de profissionais das escolas, dificultando a emergência de identidades autônomas e coerentes.

Na verdade, não só a Instituição C passava por uma crise. Talvez esta apenas se tivesse tornado mais visível nela, pois as outras, A e B, ainda que de forma latente, exibiram momentos de crise de intensidade variável. Poder-se-ia dizer que é uma crise já existente há tempos. O que agora vem à tona é somente o seu agravamento, provocado por um processo de mudança global nas políticas curriculares até então sedimentadas e consolidadas, com suas virtudes e seus defeitos. Se a crise que observamos for aproveitada para superar as contradições que afloraram na pesquisa, tudo indica que essas instituições, ainda que demorem algum tempo, poderão construir um novo significado para suas identidades, sem desconsiderar as exigências trazidas pelas demandas do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.45-57.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, H. S. (org.). *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005.

BECK, U. *The Brave new world of work*. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. *Knowledge and control: new directions in the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971. p.47-69.

_____. *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1996a.

_____. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. *Knowledge and control: new directions in the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971. p.47-69.

_____. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p.75-110, nov. 2003.

BOYER, R. Du fordisme au toyotisme... ou lorsque l'élève dépasse le maître. In: NADEL, H. (org.). *Emploi et relations industrielles au Japon*. Paris: l'Armattan, 1986. p.47-56.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 16*, de 5 de outubro de 1999: diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Acesso em: abr.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto federal n. 5154*, de 23 de julho de 2004: educação profissional; legislação básica. 6. ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.

_____. *Decreto n. 2.208*, de 17 de abril de 1997: educação profissional; legislação básica. 2. ed. Brasília: Proep, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez.1996.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.5.840*, de 13 de junho de 2006: institui, no âmbito federal, o Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, 2006.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BURAWOY, M. Toward a Marxist theory of labor process: braverman and beyond. *Politics and Society*, v.8, n.3/4, p.247-312, 1978.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 11-26.

CANCLINI, N. G. *A Globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORIAT, B. *L'Atelier et le chronomètre: essai sur le taylorisme et le fordisme et la production de masse*. Paris: Christian Bourgois, 1982.

FARTES, V. L. B. Formação dos coletivos fabris: um estudo a partir da Escola Técnica Federal da Bahia. Salvador, 1994. Dissert. (mestr.) Faced, UFBA.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*, v.25, n.87, p.401-422, ago. 2004.

_____. Empresários trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p.97-118. (Col. Educação Contemporânea).

_____. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. *Educação & Sociedade*, v.21, n.70, p.80-99, abr. 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, v.26, n.92 esp., p.1.087-1.113, out. 2005.

KELLNER, D. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.195-208.

KERGOAT, D. *Les Ouvrières*. Paris: Le Sycomore, 1982.

KERN, H.; SCHUMANN, M. Cambio tecnico y trabajo industrial, con polarización tendencial de las capacitaciones medias. In: LABARCA, G. (comp.). *Economía Política de la Educación*. México: Nueva Imagen, 1980 p.113-164.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A Escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. de S.; BUENO, M. S. S. (orgs.). *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p.299-329.

LINGARD, B. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.59-76.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOORE, R. *Education and society: issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge: Polity Press, 2004.

POWER, M. *The Audit explosion*. London: Demos, 1994.

RAMOS, M. A *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, C. A.; MORROW, R. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.27-44.

WOOD, S. *The Degradation of work?* London: Hutchinson, 1982.

WOOD, S.; JONES, B. Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. *Sociologie du Travail*, n.4, p.407-421, oct./dec. 1984.

YOUNG, M. F. D. *O Currículo do futuro: da "Nova Sociologia da Educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Government intervention and the problem of knowledge in education policy. London: Institute of Education, University of London, 2005. Disponível em: www.hio.no/content/download/39671/312439/file/0105+Stateknowledge,+Michel+young.pdf. Acesso em: abr. 2008.

_____. *Knowledge and control: new directions in the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971.

SABOUR, M.; KOSKY, L. *Searching for the meaning of education and culture*. Joensuu: Joensuu University Press, 2005.

ZARIFIAN, P. *L'Échelle du monde: globalisation, altermondialisme, mondialité*. Paris: La Dispute, 2004.

Recebido em: maio 2008

Aprovado para publicação em: junho 2008