**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

EDILENE ROCHA GUIMARÃES

**POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
DISCURSOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS CURRICULARES**

Recife
2008

EDILENE ROCHA GUIMARÃES

**POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DISCURSOS
PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS CURRICULARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Maria Oliveira Melo

Recife
2008

Guimarães, Edilene Rocha

**Política de ensino médio e educação profissional :
discursos pedagógicos e práticas curriculares /
Edilene Rocha Guimarães.– Recife : O Autor, 2008.
464 f. : il.; tab.; gráf.**

**Tese (Doutorado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CE. Educação, 2008.**

Inclui bibliografia e anexos.

**1. Ensino médio - Currículo. 2. Política – Prática
curricular. 3. Cotidiano escolar. 4. Discurso
pedagógico. I. Título.**

**37
373**

**CDU (2.ed.)
CDD (20.ed.)**

**UFPE
CE2008-0046**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: discursos
pedagógicos e práticas curriculares.**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Márcia Maria de Oliveira Melo
1º Examinadora/Presidente

Prof.^a. Dr.^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
2º Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Rosângela Tenório de Carvalho
3º Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Silke Weber
4º Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Andréa Tereza Brito Ferreira
5º Examinadora

RECIFE, 04 de julho de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese aos meus pais Daniel e Eunice (in memoriam), que possibilitaram, integralmente, a minha existência e, com paciência, guiaram meus passos no caminho dos estudos acadêmicos; aos meus filhos Bernardo e Daniel Bernardo, por serem fonte de inspiração para uma formação integral; aos meus alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do CEFET-PE, por não se incomodarem em participar de meu laboratório sobre práticas educativas integradoras, para eles escrevi o “Amanhecer”:

Amanhecer

Edilene Guimarães

Os anos passam, os dias são longos.
O amanhecer não chega.
Os raios de sol trazem o amadurecimento e o despertar.
Viver é condição para o amanhecer.
Hoje eu amanheço, porque reconheço que vivi.
Vivi, chorei, sorri, gritei, sonhei, lutei, ameí...
Porque viver é emoção, é prazer, é dedicação, é erro e ilusão.
Mas, sofrendo amanheci.
Por isso, hoje vivo intensamente e vivo graças a ti.
Amanhecer é conquistar, é se entregar.

Recife, setembro de 2007.

“Amanhecer” é conquistar a formação integral, é se entregar ao exercício da cidadania num saber profissional ecologicamente responsável.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram concretamente para a realização desta pesquisa, principalmente,

a todos professores dos CEFETs do Nordeste – CEFET-PE, CEFET-AL, CEFET-RN, CEFET-CE, CEFET-MA, que participaram como sujeitos respondendo ao questionário enviado pela Internet.

ao servidor Jurandir Cirilo da Silva – coordenador do Curso de Edificações, à professora Adriana Felix – Chefe de Departamento Acadêmico da Área de Construção Civil e Saneamento Ambiental, que me deram toda a atenção necessária para que eu desenvolvesse esta pesquisa;

aos professores do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE que prontamente aceitaram participar como sujeitos de minha pesquisa, respondendo a questionários e gravando entrevistas;

especificamente, aos professores Arnaldo Cardim, Mônica Maria Pereira da Silva e Virgínia Gouveia, que me receberam de braços abertos e abriram espaço para que eu pudesse observar suas aulas, colaborando na construção dos dados empíricos;

aos alunos do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE, das turmas do 1º Semestre Letivo de 2007: III Semestre do Curso Integrado, Módulo I e III do Curso Seqüencial; e aos alunos do Módulo II do Curso Seqüencial do 2º Semestre Letivo 2007, que compartilharam comigo suas aulas e dialogaram sobre suas angústias e expectativas quanto ao desenvolvimento do curso;

à pedagoga Rosely Maria Conrado que em sua entrevista mostrou as inter-relações entre os efeitos da política e as táticas fabricadas no território do cotidiano escolar;

aos formuladores da política de ensino médio e educação profissional, professores Getúlio Marques, Jaqueline Moll, Andréa Andrade, Paulo Roberto Wollinger, Caetana Juracy e Gleisson Rubin, que abriram espaços em suas agendas para participar das entrevistas de minha pesquisa;

aos professores Sérgio Gaudêncio e Tereza Dutra, gestores do CEFET-PE, em suas contribuições dadas através de entrevistas que abrilhantaram os dados da pesquisa;

aos professores Graças Nery e Marcos Valença, como representantes na 1ª CONFETEC – 2006, que indicaram caminhos a seguir em suas entrevistas;

ao meu filho Daniel Bernardo pela ajuda na utilização dos instrumentos tecnológicos de informática, áudio e vídeo.

Em especial, agradeço à professora Márcia Melo, minha orientadora, pelo interesse em abraçar uma pesquisa sobre a política de ensino médio e educação profissional e em me conduzir na superação das minhas limitações teórico-metodológicas.

Agradeço aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, em particular, à Márcia Ângela Aguiar, Ramon de Oliveira, Ferdinand Röhr, Alfredo Gomes, Artur Gomes de Moraes, Ana Cristina Jurema, Clarissa Maria de Araújo, pelas aulas compartilhadas comigo, as quais possibilitaram a fundamentação teórica desta Tese.

Meu profundo reconhecimento às professoras Andréa Ferreira, Rosângela Tenório e Silke Weber, pelas orientações dadas por ocasião do processo de qualificação do Projeto de Pesquisa, que revelaram as virtudes e falhas presentes naquele projeto e possibilitaram o redirecionamento dos objetivos e metodologia desta pesquisa.

Enfim, agradeço aos meus colegas e amigos da 3ª turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, principalmente à Ana de Fátima Abranches, Ana Lúcia Felix, Rejane Dias e Sávio Assis, que compartilharam comigo suas experiências individuais, possibilitando nosso crescimento conjunto como futuros Doutores em Educação.

Reconheço,

a dedicação dos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação, especialmente Morgana Marques, Shirley Monteiro, João Alves, Izabela Arlego e Karla Gouveia, em me atender na resolução dos meus problemas estudantis e o apoio dado por ocasião da defesa desta Tese.

a inspiração dada por Lenine através de suas músicas com seus ritmos, instrumentais e melodias híbridas, que acompanharam os meus momentos de criação e/ou angústia epistemológica.

a atenção e interesse do músico pernambucano Silvério Pessoa ao assinar a Epígrafe desta Tese, enaltecendo nossa pesquisa.

as contribuições das amigas professoras Eugênia de Paula Cordeiro, Anália Keila Ribeiro e Maria Núbia Frutuoso nas traduções do Resumo desta Tese, como também, as contribuições do amigo professor Marcos Valença na leitura detalhada deste texto.

o apoio dado pelo CEFET-PE, através de concessão de afastamento parcial, que viabilizou a minha dedicação a esta pesquisa.

Saliento que os sujeitos da pesquisa citados nesses agradecimentos autorizaram a publicação de seus nomes.

EPIGRAFE

Seu ANTÔNIO [Pro Gilberto Gil]

Silvério Pessoa

Seu Antônio é sangue bom e tem bom coração
Seu Antônio anda sempre com faca na mão
Em forma de cruz...
Sempre cuidado Seu Antônio com sua conversa
As memórias que o Sr. na maioria escreve
Ambientam que o Sr. lutou na vida e tem
Atitude de nobre, um São Salvador!

Se afasta freqüentemente de quem busca a posse
Ser criança e ter prudência com o Sacerdote
Mergulhar profundamente no olhar do outro
O princípio feminino ocupará o mundo
Cybernético ô, ô, ô, ô, ô...
Mundo cybernético ô, ô, ô, ô, ô...

Seu Antônio superou a fase edipiana
Bate papo e tira do conceito POP
Acredita que o forró, côco, maracatu é Rock
Na ciência ele se encontra com a Teologia
Conversando com um gari lá na Dantas Barreto
Vendo que a pedra de Brennand é transcendente e tem
Monolítico tema para pensar!

O que faz o ser humano é perder o medo
Seu Antônio corta cana na zona da mata
Nem dá conta que o pecado fortalece o corpo
O princípio educativo ocupará o mundo
Cybernético ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô
Mundo cybernético ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô
Mundo cybernético (Automatizado) ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô
Mundo eletrônico ô, ô, ô, ô, ô, ô, ô

(Silvério Pessoa, 2005)

A handwritten signature in black ink. The name 'Silvério' is written in a cursive script, followed by a large, stylized 'P' that loops around and ends with a horizontal stroke. The name 'Pessoa' is written in a similar cursive style, partially overlapping the end of the 'P'.

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar as inter-relações entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar. Especificamente, pretende: analisar as inter-relações entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local e suas expressões nas práticas curriculares; analisar o processo de definição da política curricular, elaboração, implantação e implementação de estratégias e suas inter-relações com as práticas curriculares; identificar os efeitos provocados pela política nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar e as recontextualizações produzidas no seu interior. O Curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE configura-se como campo da pesquisa. O caminho teórico-metodológico adotado é da abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa exploratória que definiu diversos sujeitos – professores, pedagogas, gestores, formuladores da política – e variados instrumentos de coleta de dados – análise de documentos, entrevistas, questionários, observações diretas –, visando o aprofundamento das questões de estudo. Os resultados da análise dos dados permitem afirmar que os efeitos da política sobre as práticas curriculares promovem uma relativa adesão às estratégias da política, quando visam a democratização do acesso ao projeto escolar, a diminuição das desigualdades e promoção da inclusão social, e ao mesmo tempo uma significativa organização de táticas cotidianas, que estão relacionadas com a falta de participação efetiva e ativa dos professores na definição das estratégias institucionais coadunadas com as orientações da política, que visam provocar mudanças nas práticas docentes, como forma de fixar suas práticas curriculares conservadoras e suas identidades retrospectivas, vinculadas a um discurso pedagógico que se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho. As conclusões indicam: 1. Há um *corte no diálogo* entre os formuladores da política e os que fazem as práticas curriculares, que tem dificultado a promoção de novos ordenamentos das estratégias da política curricular pelos textos oficiais, como resultado das inter-relações entre o contexto da produção de texto e o contexto da prática. 2. As intensas mudanças ocorridas nas estratégias da política nesses últimos onze anos têm dificultado que os efeitos da política provoquem mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola, pois a falta de continuidade das ações tem levado ao surgimento de um sentimento de *descrédito* nas orientações da política e de *frustração* nas práticas docentes. 3. As práticas curriculares produzem a hibridização do currículo, apresentando princípios e concepções pedagógicas que acatam as estratégias da política curricular – formação integral e democratização do acesso ao projeto escolar, visando a *inclusão social* – mas ao mesmo tempo conservam princípios e concepções pedagógicas que visam a instrumentalização do aluno para o mercado de trabalho, provocando assim ambivalências. 4. Há uma *ruptura* entre as orientações internacionais para as políticas educativas e curriculares, fazendo com que o MEC não renove os acordos MEC/MTE/BID – PROMED e PROEP – e afirme o financiamento da educação profissional e tecnológica com recursos do tesouro nacional. 5. Há o apoio do MEC ao processo de *aprovação* pelo Congresso Nacional do FUNDEB e FUNDEP, como resultado do diálogo realizado entre os atores do contexto da produção de texto, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática.

Palavras-chave: Política e Prática Curricular. Cotidiano Escolar. Discurso Pedagógico.

ABSTRACT

The research aims at analyzing inter-relationships between policies and curriculum practices within school quotidian territory. More specifically, it intends to: analyse inter-relationships between the official pedagogical discourse and the local pedagogical discourse as well as their expressions in curriculum practices; analyse the process of curriculum policy definition, elaboration, implantation and implementation of strategies in addition to their inter-relations with curriculum practices; identify the effects caused by policies in curriculum practices developed within school quotidian territory and the re-contextualization produced in its interior. The Technical Course in Buildings Construction of CEFET-PE constitutes the research field. The theoretical-methodological path adopted is qualitative approach. As from an exploratory research model, various actors were defined – teachers, pedagogues, managers, policy makers, - and also various instruments of data collection – analysis of documents, interviews, questionnaires, direct observations - aiming at deepening these study issues. The results of data analysis allow stating that the effects of policies in curriculum practices produce a relative adherence to policy strategies when they aim at: democratization of the access to the school project and diminishing inequality and promoting social inclusion. It was also found that an expressive organization of quotidian tactics are related to the lack of effective and active participation of teachers in the definition of the institutional strategies. These strategies, however, are adjusted to policy orientations which aim at instigating changes in teachers' practices. Therefore, such tactics are developed by teachers as a way of firming their conservative curriculum practices as well as their retrospective identities related to a pedagogical discourse that approaches the pedagogical performance models. The conclusions indicate that: 1. There is a *cut* in the dialogue between policy makers and the ones who do curriculum practices. This has hindered the promotion of new curriculum policy strategies by the official texts as a result of the inter-relations between the context of text production and the context of the practice. 2. The intense changes occurred in policy strategies in the last eleven years have hampered the effects of policies from causing changes in curriculum practices and in the school structure. Therefore, the lack of continuity in actions has conducted to raising a feeling of *discredit* in policy orientations and *frustration* of teachers' practices. 3. Curriculum practices produce the hybridization of the curriculum, presenting principles and pedagogical conceptions that follow curriculum policy strategies – integral formation and democratization to the access of school project, aiming at *social inclusion*. But, at the same time, they preserve principles and pedagogical conceptions that aim at the instrumentalization of the student to the working market, therefore, causing ambivalences. 4. There is a *rupture* between international orientations to curriculum and educative policies which leads MEC not to renew the agreements with MEC/MTE/BID – PROMED e PROEP. In consequence, funding is assured for professional and technological education from national treasure resources. 5. There is support from MEC to the approval process of FUNDEB e FUNDEP by the National Congress as a result of dialogue among the actors from the context of text production, from the context of national and local influence and from the practice context.

Key-words: Curriculum practice and policies. School Quotidian. Pedagogical Discourse.

RESUME

Notre recherche a comme objectif: analyser les rapports entre la politique curriculaire et les pratiques curriculaires dans territoire quotidien scolaire, précisément les inter relations entre le discours pédagogiques officiel et les discours pédagogiques locale qui apparaissent dans l'école et ses expression dans les pratiques curriculaires ; analyser les processus de définition de la politique curriculaire, élaboration, implantation et implémentation des stratégies et ses interrelations avec ses pratiques curriculaires. Nous voudrions aussi identifier les effets provoquées par la politique curriculaire dans les pratiques curriculaires développées dans le territoire quotidien de l'école pour connaître la façon de recontextualization de ces politiques dans l'école. Notre terrain de recherche est le Cours Professionnalisant au Niveau Lycéen de Construction Civil du Centre Fédéral de L'éducation Technologique Etat de Pernambuco Brasil- CEFET-PE. Nous avons choisi une approche théorique-méthodologique dans une perspective qualitative à partir d'une recherche exploratoire pour produire les données nécessaires pour approfondir notre question d'étude, pour cela nous avons utilisé plusieurs techniques comme: les analyses de documents, entretien et observations directes . Les sujets de notre recherche sont: les professeurs, les pédagogues et directeur général de l'enseignement de cours do CEFET-PE, personnes qui planifient les politiques éducatives. Les résultats des analyses des données démontrent que les effets de la politique éducative sur les pratiques curriculaires sont mis en oeuvre sous forme d'une adhésion aux stratégies de la politique quant aux sujets c'est la démocratisation d'aces à l'école, la réduction des inégalités et la promotion de l'inclusion sociale, mais il existe des significatives organisations des tactiques quotidiennes s'il y a un manque de participation effective et active des enseignants dans la définition des stratégies institutionnelles que se réfèrent aux orientations de la politique et qui visent des changements dans la pratique des enseignants, comme forme de maintenir leurs pratiques conservatrices et leurs identités, dans ce cas là ils font un discours pédagogique qui est proche des modèles de la pédagogie des prestations. Les conclusions de notre recherche sont : 1. Qu'il existe une *coupure dans les dialogues* entre les personnes qui planifient les politiques éducatives et ceux qui la mettent en œuvre dans les pratiques curriculaires. Ce fait qui difficulté la promotion effective des nouveaux ordonnément des stratégies de la politique curriculaire pour les textes officielles, comme résultat de l'interaction entre le contexte de la production de textes et le contexte de la pratique. 2. Les intenses changements dans les stratégies de la politique tendent, ces onze dernières années, à l'empêchement des effets de ces politiques. Ils provoquent un changement dans les pratiques curriculaires et dans l'structure de l'école, et les enseignants se *méfient* des orientations qui sont posés par la politique éducative. Ce qui donne un sentiment de *frustration* dans la pratique pédagogique. 3. Les pratiques curricularaires provoquent l'hybridation du curriculum. En présentant des principes et conceptions pédagogiques qui attaquent les stratégies des politiques curriculaires - formation intégrale et démocratisation de l'accès au projet scolaire, en envisageant *l'inclusion sociale* – mais au même temps en conservant les principes et conceptions pédagogiques qui envisagent l'instrumentalisation de l'élève au marché de travail, ce qui provoquent ambivalences. 4. Il existe une *rupture* entre les orientations internationales par les politiques éducatives et curriculaires, ce qui provoque le non-renouvellement des accords MEC/MTE/BID – PROMED et PROEP – par le MEC, en finançant l'éducation professionnalisant et technologique à traves le Trésor Public. 5. Il existe un soutien du MEC au processus *d'approbation* par le Congres National du FUNDEB et FUNDEP, comme résultat du dialogue réalisé entre les agents du contexte de la production de textes, du contexte d'influence nationale et locale et du contexte de la pratique.

Mots-clé: politique, pratique curriculaire, quotidien scolaire, discours pédagogique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Pesquisa exploratória: calendário de coleta e análise de dados empíricos.....	132
Ilustração 02 – Quantitativo docente por regime de trabalho e unidade – Sede Recife.....	141
Ilustração 03 – Demonstrativo de titulação dos docentes – Sede Recife.....	141
Ilustração 04 – Situação atual do curso no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico – MEC/SIEP/CNCT – Sede Recife.....	143
Ilustração 05 – Oferecimento de vagas para 2006 e 2007.....	144
Ilustração 05.1 – Detalhamento do oferecimento de vagas para 2006.1 e 2007.1.....	145
Ilustração 05.2 – Detalhamento do oferecimento de vagas para 2006.2 e 2007.2.....	145
Ilustração 06 – Indicadores de análise das inter-relações entre discurso pedagógico oficial (DPO) e discurso pedagógico local (DPL).....	149
Ilustração 06.1 – Argumentos teóricos dos indicadores de análise das inter-relações entre discurso pedagógico oficial (DPO) e discurso pedagógico local (DPL).....	151
Ilustração 07 – Modelos pedagógicos: competência e desempenho.....	155
Ilustração 08 – Indicadores dos modelos pedagógicos.....	156
Ilustração 09 – Fluxograma do percurso e análise das inter-relações entre DPL e DPO.....	156
Ilustração 10 – Modelos pedagógicos de competência e seus modos.....	157
Ilustração 11 – Modelos pedagógicos de desempenho e seus modos.....	158
Ilustração 12 – Modelos, oposições e identidades.....	159
Ilustração 13 – Modos de desempenho, oposições e identidades.....	160
Ilustração 14 – Campo de recontextualização e sua dinâmica.....	161
Ilustração 15 – O Estado e a recontextualização.....	162
Ilustração 16 – Novas construções de identidades.....	163
Ilustração 17 – Reorganização do capitalismo e a formação de identidades.....	163
Ilustração 18 – Detalhamento das disciplinas observadas.....	164
Ilustração 19 – Detalhamento das Funções e Subfunções por Módulo.....	233
Ilustração 20 – Fluxograma do Curso de Técnico em Edificações – 2002	240
Ilustração 21 – Indicadores dos modelos pedagógicos: Serviços Preliminares de Obras.....	352
Ilustração 22 – Indicadores dos modelos pedagógicos: Planejamento e Controle de Obras.....	359
Ilustração 23 – Indicadores dos modelos pedagógicos: Materiais de Construção I.....	366
Ilustração 24 – Indicadores dos modelos pedagógicos: Sistemas Construtivos.....	374
Ilustração 25 – Rede de relações política e práticas curriculares.....	405
Ilustração 26 – Rede de relações do currículo integrado.....	408
Ilustração 27 – Currículo integrado por unidades didáticas integradas.....	410
Ilustração 28 – Desenho do currículo integrado.....	411

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Titulações e formação pedagógica dos docentes do Curso Técnico em Edificações – Sede Recife.....	141
Tabela 01.1 – Detalhamento da graduação dos docentes do Curso Técnico em Edificações – Sede Recife	142
Tabela 01.2 – Detalhamento da formação pedagógica dos docentes do Curso Técnico em Edificações – Sede Recife.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Aprova Brasil - Avaliação do Ensino Público Fundamental.
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CETs – Centros de Educação Profissional
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-AL – Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas
CEFET-CE – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CEFET-MA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CEFET-PE – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio grande do Norte
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIENTEC – Ciência no CEFET-PE
CNCT – Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico
CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica.
CONDETUF – Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.
CONDIR – Conselho Diretor do CEFET-PE
CONEAF – Conselho dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais.
CONFETEC – 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CPO – Discurso pedagógico oficial
CNE – Conselho Nacional de Educação
CREA – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CRO – Campo recontextualizador oficial
CRP – Campo recontextualizador pedagógico
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIE – Discurso instrucional específico
DINTER – Projeto de Doutorado Interinstitucional -
DPL – Discurso pedagógico local
DRE – Discurso regulativo específico
EAD – Educação a Distância
EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais
EAFB-PE – Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – PE
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMI – Ensino Médio Integrado
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
ETFs – Escolas Técnicas Federais
ETFPE – Escola Técnica Federal de Pernambuco
FAT – Fundo de Amparo do Trabalhador
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEP – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador
GAR – Grupo de Articulação e Representação
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC-I – Materiais de Construção I
MEC – Ministério da Educação
Mercosul – Mercado Comum do Sul
MINTER – Projeto de Mestrado Interinstitucional
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NEPPE – Núcleos de Estudo e Pesquisa sobre Políticas Públicas da Educação
NEPPEPP – Núcleos de Estudo e Pesquisa sobre Política Educacional e Prática Pedagógica
OIs – Organizações Intergovernamentais
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PCO – Planejamento e Controle de Obra
PIBIC – Programas de Iniciação Científica
PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROMED – Programa de Melhoria do Ensino Médio
SC – Sistemas Construtivos
SEB – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SECTMA – Semana de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SIEP – Sistema de Informação da Educação Profissional
SIG – Sistemas de Informações Gerenciais
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional.
SPO – Serviços Preliminares de Obras
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TERRER – Consultoria & Treinamento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I OS DISCURSOS DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	28
1.1 EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	28
1.2 O PROJETO EDUCATIVO DOS ANOS 1990 E OS INTERESSES DA ECONOMIA DE MERCADOS	35
1.2.1 O Discurso das competências no projeto educativo dos anos 1990.....	41
1.2.2 O Financiamento da reforma do ensino médio e da educação profissional nos anos 1990	51
1.3 A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO NOS ANOS 2000 E A INCLUSÃO SOCIAL	59
1.3.1 O Discurso da politecnia no ensino médio	64
1.3.2 Integração curricular como proposição da política curricular nos anos 2000	70
CAPÍTULO II POLÍTICA E PRÁTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DO COTIDIANO	79
2.1 AS INTER-RELAÇÕES ENTRE POLÍTICA E PRÁTICAS CURRICULARES	79
2.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR.....	85
2.2.1 As Regras do discurso pedagógico nas políticas e práticas curriculares.....	90
2.3 AS PRÁTICAS COTIDIANAS COMO CONSTRUTORAS DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES.....	97
2.4 PRÁTICA CURRICULAR NO TERRITÓRIO DO COTIDIANO	104
2.4.1 Os Efeitos da política nos projetos educativo, curricular e didático	111
2.4.2 O Projeto didático e as práticas docentes no contexto da sala de aula	114
2.4.3 Práticas docentes, formação pedagógica e saberes da experiência	121
CAPÍTULO III AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TERRITÓRIO DO COTIDIANO ESCOLAR	127
3.1 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	127
3.1.1 A Pesquisa exploratória: indicativos metodológicos operacionais	133
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	137
3.2.1 Origem histórica: formação de mão de obra e inclusão social	137
3.2.2 O Perfil dos professores: engenheiros-docentes.....	142
3.2.3 O Perfil do Curso Técnico em Edificações.....	144

3.3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	147
3.3.1 Análise das orientações, princípios e regras do discurso pedagógico	148
3.3.2 Análise do diálogo entre os contextos da política	152
3.3.3 Análise dos efeitos da política nas práticas curriculares	155
CAPÍTULO IV AS EXPRESSÕES DO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL E LOCAL	169
PARTE I.....	169
4.1 AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO	169
4.2 SABER, SABER FAZER, SABER SER E CONVIVER, COMO EXPRESSÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL	178
4.2.1 As Competências do futuro no discurso pedagógico oficial dos anos 1990.....	178
4.2.2 A Formação integral no discurso pedagógico oficial dos anos 2000	195
4.2.3 Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico e cultural	205
PARTE II.....	212
4.3 FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA COMO EXPRESSÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO LOCAL.....	212
4.3.1 A Visão empresarial na construção do projeto educativo escolar.....	213
4.4 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E O PROJETO CURRICULAR.....	224
4.4.1 Inserção no mercado de trabalho como princípio do projeto curricular.....	228
4.4.2 Inclusão social e o projeto curricular do PROEJA.....	245
CAPÍTULO V AS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS CONTEXTOS DA POLÍTICA	252
5.1 O DIÁLOGO ENTRE OS ATORES DOS CONTEXTOS DA POLÍTICA.....	252
5.1.1 Participação de diferentes atores sociais na definição da política.....	254
5.1.2 Inclusão social e formação integral nas estratégias da política.....	259
5.1.3 Os instrumentos para monitoramento, avaliação dos resultados e redefinição das estratégias da política	269
5.1.4 Os Atores do cotidiano escolar e as estratégias da política	274
5.1.5 A Leitura das práticas cotidianas pelos atores do contexto da produção de texto	279
5.2 A GESTÃO ESCOLAR COMO MEDIADORA DO DIÁLOGO NO CONTEXTO DA PRÁTICA	286
5.3 A INSERÇÃO DOS DOCENTES NA DEFINIÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E NA CONSTRUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	294

CAPÍTULO VI OS PROJETOS CURRICULAR E DIDÁTICO NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	311
PARTE I.....	311
6.1 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES E O DISCURSO PEDAGÓGICO.....	311
6.1.1 Os Discursos sobre a implantação do Curso Técnico de Construção de Edifícios.....	312
6.1.2 Os Discursos das competências no território do cotidiano escolar	317
6.1.3 Os Discursos sobre as mudanças nas práticas curriculares.....	324
6.1.4 Os Discursos sobre a identidade docente.....	339
PARTE II.....	344
6.2 AS PRÁTICAS DOCENTES E O DISCURSO PEDAGÓGICO	345
6.2.1 Modelos pedagógicos: o perfil do professor.....	346
6.2.2 Modelos pedagógicos: o contexto da prática	376
6.2.3. As práticas docentes e as táticas cotidianas	382
6.3 OS EFEITOS DA POLÍTICA E AS TÁTICAS NO TERRITÓRIO DO COTIDIANO ESCOLAR	386
6.4 OS NOVOS ORDENAMENTOS DAS ESTRATÉGIAS DA POLÍTICA CURRICULAR	395
CONSIDERAÇÕES FINAIS	401
REFERÊNCIAS	413
APÊNDICES	431
APÊNDICE A – Questionários Aplicados aos Professores	431
APÊNDICE B – Roteiros das Entrevistas.....	433
APÊNDICE C – Ficha Cadastro dos Professores.....	438
APÊNDICE D – Descrição Analítica dos Documentos Institucionais.....	439
APÊNDICE E – Quadro Analítico do Discurso Pedagógico dos Professores.....	443
ANEXOS.....	446
ANEXO A – Dados Gerais sobre o CEFET-PE.....	446
ANEXO B – Titulação e Formação Pedagógica dos Docentes.....	447
ANEXO C – Matrizes Curriculares	448
ANEXO D – Propostas Aprovadas na 1ª CONFETEC – 2006: Eixo Temático IV	452
ANEXO E – Ementas das Disciplinas Observadas	454
ANEXO F – Provas de Unidade das Disciplinas Observadas.....	461
ANEXO G – Resultado da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007.....	464

INTRODUÇÃO

A política curricular de ensino médio e educação profissional e sua expressão nos discursos pedagógicos e práticas curriculares como objeto de pesquisa surgiu da minha participação, como mestranda, no grupo de pesquisa sobre trabalho e educação, no qual o nosso estudo se integrou à temática: “Demandas da Globalização e de Novas Tecnologias na Formação do Cidadão-Trabalhador”, desenvolvida nos Núcleos de Estudo e Pesquisa sobre Política Educacional e Prática Pedagógica (NEPPEPP) e de Políticas Públicas da Educação (NEPPE), do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)¹, no final da década de 1990.

Ressalta-se que no processo de elaboração de um projeto de pesquisa não se podem desconsiderar as experiências que serviram para construir novos processos de reflexão, por isso, esta Tese de Doutorado toma como base a minha Dissertação de Mestrado em Educação pela UFPE – “A Formação Técnica Profissional: dos ruídos do ‘bate-estacas’ aos ‘bytes’ da informática – Estudo sobre a Reformulação Curricular do Ensino da ETFPE” (GUIMARÃES, E., 1998) – e minha experiência como professora de 1º e 2º graus da antiga Escola Técnica Federal de Pernambuco – ETFPE, desde 1984, atualmente, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PE), e minha experiência, a partir 2001, como avaliadora institucional e de cursos de graduação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Essa longa vivência nas salas de aula de cursos técnicos do CEFET-PE e nas instituições educacionais de todo o Brasil despertou preocupações quanto às mudanças promovidas pelas ações da política curricular.

Assim, minha pesquisa de mestrado teve por objetivo compreender as mudanças advindas da legislação educacional no interior da prática pedagógica da Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), através de seu processo de reformulação curricular dos anos 1990. Os dados indicaram a presença de significativas mudanças no processo de qualificação profissional e permitiram apontar as possíveis consequências da reforma curricular na prática pedagógica.

O currículo estruturado por competências surgiu como categoria empírica nas análises dos dados de campo colhidos na antiga ETFPE, entre 1997 e 1998, sobre seu processo de

¹ Essa Temática de Pesquisa fez parte do Projeto Geral da Rede Cooperativa sobre Currículo e Trabalho, sob Coordenação da Drª Maria Eliete Santiago, e Orientação das Pesquisadoras: Drª Célia Maria da Silva Salsa, Drª Janete Maria Lins de Azevedo.

reformulação curricular. Salienta-se que os dados revelaram que o novo perfil de qualificação presente na “pedagogia das competências”, apesar de supor uma elevada capacidade de abstração e multihabilitação requeridas pela flexibilização da nova realidade do trabalho, não dá conta, porém, das profundas contradições da nossa realidade, exatamente por não incluir um projeto de mudança da função social da educação profissional e, especificamente, do ensino técnico.

Nas conclusões afirmamos que a reforma do ensino técnico profissional, prescrita pela legislação educacional, rompeu com a proposta que vinha sendo construída pelo coletivo de professores das escolas técnicas, surgindo uma proposta para a qualificação profissional, fincada na separação entre educação geral e formação profissional e na “pedagogia das competências”, que tende para os interesses do mercado globalizado. Por outro lado, complementamos afirmando que a leitura do cotidiano revelou a presença de ações inovadoras que tentavam desenvolver uma postura reflexiva diante do conhecimento, habilitando o aluno a conviver com os novos paradigmas produtivos tecnológicos e gerenciais, de forma crítica e criativa (GUIMARÃES, E., 1998).

Posteriormente, dados colhidos em 2001 no CEFET-PE (antiga ETFPE) revelaram que os professores achavam interessante a proposta do currículo estruturado por competência, no entanto, não se achavam capacitados para desenvolver o trabalho pedagógico por competência e por isso rejeitavam a proposta. Os professores afirmavam que a formação inicial não havia qualificado para o trabalho pedagógico por competência e a formação continuada não estava dando conta de suprir as lacunas, como também, a gestão educacional não havia proporcionado processos de capacitação sobre o tema.

Diante dos achados acima e de resultados de trabalhos acadêmicos que questionavam a existência de ações de resistência no cotidiano escolar das ETFs, EAFs e CEFETs² (BURNHAM, 2003), decidimos enveredar por um projeto de pesquisa de doutorado que tem como temática a política de ensino médio e educação profissional dos anos 1990 e sua (re)significação nos anos 2000, expressa em discursos e práticas no cotidiano dessas instituições.

Em nossos levantamentos bibliográficos e documentais sobre a reforma do ensino médio e da educação profissional, identificamos que nos anos 1990 o pensamento acadêmico que influenciava a política educacional apresentava duas concepções pedagógicas básicas em

² ETFs – Escolas Técnicas Federais; EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais; CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica.

conflito, que tinham por influência interpretações diferenciadas sobre a relação trabalho e educação.

Destacamos que, por um lado, defendia-se uma concepção pedagógica que propunha para o ensino médio uma escolarização clássica. Já para o ensino técnico, esta corrente propunha a preparação vocacional para o trabalho, de forma instrumental e no ambiente do trabalho. Do outro lado, apresentava-se uma concepção pedagógica vinculada a uma perspectiva dialética gramsciana, que priorizava a educação política das classes trabalhadoras, propondo uma educação que surge com a organização popular, ou seja, com os projetos educativos dos cidadãos.

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar – média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1991, p. 136).

Entendia-se dessa forma que a relação entre trabalho e educação é inerente à educação política, pois, nessa concepção, não se pode pensar em formação humana do aluno se, pela ação do trabalho, o cidadão não contribuir para humanizar as estruturas sociais, econômicas e políticas. Assim, nessa concepção pedagógica o trabalho é “princípio educativo”.

Diante das novas tecnologias que se inserem no dia a dia do cidadão do século XXI, o músico pernambucano Silvério Pessoa em sua música “Seu Antônio” afirma:

O que faz o ser humano é perder o medo
Seu Antônio corta cana na zona da mata
Nem dá conta que o pecado fortalece o corpo
O princípio educativo ocupará o mundo
Cybernético...
Mundo cybernético (Automatizado)...
Mundo eletrônico...

No contexto das estratégias de modernização democráticas ou de esforços no sentido da preparação da sociedade brasileira para a competição global de novas formas de racionalização presentes nesse mundo “cybernético” e eletrônico, questionava-se qual formação necessária para o cidadão no século XXI. O que era prioridade: a formação do cidadão através do conhecimento e da competência técnica ou uma educação política das classes trabalhadoras, a qual visasse o desenvolvimento do sujeito autônomo e da formação de uma consciência crítica e emancipatória.

Destaca-se que na análise das fontes documentais, referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e à legislação específica de regulamentação do ensino médio e da educação profissional, partiu-se do pressuposto de que as leis e a aplicação das leis através das propostas concretas de reforma são resultados de uma construção coletiva, que envolvem interesses diversos da sociedade e que por isso estão repletas de tensões sociais, as quais refletem movimentos contraditórios e/ou antagônicos, característico do contexto social em que se insere (MULLER; SUREL, 2002; AZEVEDO, 2004).

Diante desse pressuposto, faz-se necessário situar a legislação dos anos 1990 nos quadros mais amplos da conjuntura nacional brasileira que, em última instância, reflete nos interesses e os processos de constituição da política de ensino médio e educação profissional nos anos 2000, procurando compreender a idéia de escola única e politécnica numa perspectiva gramsciana presente no pensamento acadêmico da época, a qual influenciou o debate público no Congresso Nacional, através da inserção das entidades associativas organizadas na discussão (MULLER; SUREL, 2002).

Assim, no contexto nacional, destacamos que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, buscou-se por meio da organização dos segmentos representativos da sociedade civil e do Estado, envolvidos com a questão da educação, a elaboração coletiva de um novo projeto para a educação nacional, como resultado de um processo de discussão, mobilizado através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Pode-se identificar como resultado desse processo de discussão que nos anos 1990, pela primeira vez no Brasil, a legislação educacional veio incorporar em seu projeto a questão da cidadania.

Singer (1996) afirma que o projeto inicial da nova LDB buscou desenvolver uma concepção educacional que enfatizava o pensamento crítico e inovador, o trabalho integrado, a ética. Essa visão educacional não apontava tensões entre a formação geral e a formação profissional do cidadão.

No entanto, o texto aprovado da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – retomou a dualidade estrutural historicamente constituída entre formação geral e formação profissional, instituindo um sistema paralelo de educação profissional, que dispõe sobre o oferecimento da educação profissional de nível técnico apenas em “articulação” com o ensino médio.

Pode-se destacar da análise do corpo da LDB – Lei nº 9.394/1996, que ela traz como concepção da relação trabalho e educação a formação integral do indivíduo para o exercício

da cidadania, visando atender às solicitações dos diversos setores da sociedade civil organizada (MULLER; SUREL, 2002).

No entanto, as políticas para o ensino médio presentes na legislação, mesmo prevendo a formação integral do indivíduo, seus programas de ação resultantes (AZEVEDO, 2004) não asseguraram o desenvolvimento dessa formação integral pela prática cotidiana, não respondendo às necessidades de formação geral e ao mesmo tempo de preparo para o trabalho e inserção na atividade profissional, além de permitir o acesso de poucos ao ensino superior.

Tal proposta para a educação profissional nos anos 1990, cuja função era concretizar essa preparação para o trabalho, tinha como fundamento uma qualificação profissional compensatória, concretizada através da massificação do treinamento, mascarando o caráter de seletividade presente nesse modelo educacional, resultante da combinação entre as políticas governamentais neoliberais e a reestruturação produtiva das empresas nacionais, que iniciavam sua inserção no processo mundial de globalização da economia.

Ao analisar a relação entre globalização e educação, Roger Dale (2001) procura demonstrar que a globalização é um conjunto de dispositivos políticos e econômicos, para a organização da economia global, conduzidos pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada por meio da pressão econômica e da percepção e dos interesses nacionais próprios de cada país e de seus governos.

Assim, logo após a aprovação pelo Congresso Nacional da LDB – Lei nº 9.394, em dezembro de 1996, o Governo Federal retirou dos debates realizados no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1.603/1996, que tramitava em paralelo na Câmara dos Deputados e que tinha por finalidade reformular a educação profissional, através de seu oferecimento em um sistema de ensino em separado, e promulgou o Decreto nº 2.208/1997 que manteve os principais pontos do Projeto de Lei. Atendendo, assim, aos interesses nacionais dos setores conservadores presentes na sociedade civil organizada, os quais eram relacionados à inserção do Brasil no mercado globalizado (GUIMARÃES, E., 2002).

Com efeito, a segmentação sistêmica anunciada pela LDB – Lei nº 9.394/1996 – é objetivada pela legislação específica composta pelo Decreto nº 2.208/1997 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Essas legislações vêm então reformar a educação profissional de nível técnico, através de uma organização curricular própria e oferecida de forma “articulada” com o ensino médio, que segundo entendimento de Ramon de Oliveira,

A reforma implementada no sistema de educação profissional, retirando do seu interior o ensino acadêmico, não só mantém a dualidade histórica no sistema educacional, como, ao mesmo tempo, torna cada vez mais distante para os setores populares a concretização de um modelo educacional articulando teoria e prática, objetivando formar o homem na sua dimensão omnilateral (OLIVEIRA, R., 2001, p. 12).

No início dos anos 2000, a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, pelo novo governo federal, para atender ao compromisso de campanha com os setores populares, vem revogar o Decreto nº 2.208/1997 e, conseqüentemente, vem rever o oferecimento da educação profissional em “articulação” com o ensino médio, proposta pela LDB – Lei nº 9.394/1996, através da flexibilização.

A análise do corpo da nova legislação indica que a concepção da relação trabalho educação presente no Decreto nº 5.154/2004 não rompe com a dualidade estrutural que historicamente permeia o ensino médio, permanecendo a fragmentação e o interesse de classe, não possibilitando a materialização de uma proposta de “escola única e politécnica” numa perspectiva gramsciana para todo o ensino médio, como pretendiam os setores populares que apoiaram a eleição do novo governo (GUIMARÃES, E., 2005).

Há o indicativo que a proposta de “escola única e politécnica” não tem sido um dispositivo hegemônico, pois não tem alcançado o consentimento dos atores sociais interessados, pertencentes aos diversos setores da sociedade civil organizada, já que só sob a forma de Decreto tenta se tornar dominante, mesmo que seja apenas pela flexibilização do oferecimento, como indicado pelo Decreto nº 5.154/2004.

Alguns estudos alertam que um projeto educativo não se torna hegemônico através de decretos e que só o debate público envolvendo os diversos setores da sociedade civil organizada pode inscrever na agenda uma ação política consentida (MULLER; SUREL, 2002). Desses estudos depreende-se que uma proposta de “escola única e politécnica” para ser hegemônica, mesmo que liderado por um governo popular, representante das classes trabalhadoras, necessariamente tem que passar pelo embate com as forças opositoras, seja através do confronto de um Projeto de Lei em seu trâmite no Congresso Nacional, seja na elaboração de novas Diretrizes Curriculares pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diante dessa compreensão sobre a relação trabalho educação na atual política de ensino médio e educação profissional, procurou-se dialogar com trabalhos já desenvolvidos pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, visando a apropriação dos resultados de pesquisas que realizavam a leitura da realidade existente em diversas instituições de ensino médio e/ou de educação profissional técnica de nível médio.

Buscou-se inicialmente um diálogo com as pesquisas de mestrado de Cordeiro (2004), Gouveia (2005), Nunes (2006) e A. M. Oliveira (2006), as quais tiveram como campo empírico o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), a Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – PE (EAFB-PE), um Centro de Atividades do Serviço Social da Indústria de Pernambuco (SESI-PE) e um Centro de Formação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Pernambuco (SENAC-PE).

Os resultados dessas pesquisas enfatizam a existência de ações de resistência às mudanças implantadas e implementadas pela política de ensino médio e educação profissional no cotidiano escolar; salientam que a separação entre ensino médio e ensino técnico provocou a perda da identidade da escola e do ensino; identificam que a falta de formação pedagógica dos professores tem dificultado o trabalho pedagógico diferenciado.

Na busca realizada em bancos de dados dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), visando identificar ações de resistência no cotidiano escolar, computou-se que existem poucos estudos sobre resistência e práticas escolares cotidianas. Dentre as pesquisa encontradas destacamos a tese de doutorado de Heckert (2004), que aborda as narrativas de resistência tecidas nas práticas escolares em meio ao sucateamento da escola pública. O estudo pretendeu ressaltar que no cotidiano do trabalho na escola pública, forjam-se exercícios de resistência, imprevisíveis, que produzem bifurcações nas práticas educacionais, desestabilizando os processos naturalizados que atravessam o cotidiano.

Dentre os trabalhos financiados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre a reforma da educação profissional, encontrou-se o relatório de pesquisa sob o título “A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico”, organizado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2006). O Capítulo 8 forneceu um mapa indicativo para perceber as tendências de “adesão orgânica à reforma”, isto é, dos que compartilham ideologicamente dos princípios e sentidos da reforma; de “acomodação passiva”, expressa na atitude de não-envolvimento com os debates aderindo mais ou menos passivamente à reforma; e, finalmente, com a reforma imposta, de posturas de “consentimento estratégico”, mantendo a luta por dentro de alguns CEFETs ou segmentos dentro deles.

Em suas conclusões os autores afirmam que a resistência ativa à reforma deu-se no embate contra o Projeto de Lei nº 1.603/1996 e no início da implantação do Decreto nº 2.208/1997. Na vigência deste último e de outras medidas legais de caráter autoritário e coercitivo aliadas ao enfraquecimento das organizações científicas e sindicais nos anos 1990,

a resistência deu-se mediante o que os autores denominam de “consentimento estratégico”. Travou-se uma “luta por dentro” (no cotidiano escolar), buscando salvar concepções educativas na ótica da “educação omnilateral”, mesmo com grandes limitações (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Diante desses estudos apreende-se que as repercussões da reforma do ensino médio e educação profissional na prática pedagógica estão relacionadas a um movimento dialógico entre as ações da política e as práticas curriculares vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar, além do que, as políticas educativas não envolvem apenas as ações formuladas pelo Estado, mas, também, as lutas cotidianas que intervêm nessas ações, fazendo emergir novos problemas e engendrando processos de autonomia e exercícios de resistência.

Ball (2004) alerta que é necessário atentar para as especificidades, resistências e suas variações locais, relacionadas com a questão da recontextualização das políticas pelas práticas curriculares. O autor defende que, no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos³.

Diante desse entendimento, esta pesquisa vem levantar a seguinte questão de estudo: *Quais as repercussões das ações da política sobre as práticas curriculares no cotidiano escolar.*

Assim, a pesquisa assume tratar do campo político das práticas curriculares no seu espaço de maior visibilidade, ou seja, o cotidiano escolar, o qual é considerado como *locus* da luta pela expansão das relações democráticas na confecção da agenda política (MULLER; SUREL, 2002) para o ensino médio e a educação profissional. E, para compreender as práticas cotidianas, enquanto práticas sociais, a pesquisa adotou as categorias táticas e estratégias de Michel de Certeau (1994, et al., 1996).

Com o aprofundamento do estudo teórico, adotamos o conceito de práticas sociais como práticas discursivas. Com essa compreensão, procurou-se entender o discurso pedagógico através de Basil Bernstein (1996, 1998), o qual abriu espaço para os conceitos de recontextualização, ambivalência e hibridismo.

Mediante esse referencial teórico, passamos a considerar que as orientações de uma política são decididas através de um ciclo constituído por contextos interligados de uma forma não-hierárquica, segundo ciclo de políticas defendido por Ball (1994) em cinco contextos:

³ O conceito de recontextualização, construído por Basil Bernstein em uma matriz estruturalista, vem sendo associado por Ball ao entendimento das culturas híbridas, marcado pelas discussões pós-coloniais e pós-estruturalistas. Apesar da incongruência que inicialmente pode ser vista entre conceitos de matrizes teóricas distintas, Ball vem desenvolvendo trabalhos no sentido de viabilizar a articulação desses conceitos (LOPES, 2005, p. 52).

contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política.

Através da fundamentação em Stephen Ball (1994, 2001, 2004, 2006), Zygmunt Bauman (1999), Stuart Hall (2002, 2003), Basil Bernstein (1996, 1998), e em alguns teóricos internacionais do campo do currículo como Pacheco (2001, 2003, 2005) e no Brasil como Lopes (2001, 2004, 2005, 2006), Macedo (2006), Moreira (1996, 2001) e Lucíola Santos (2003), em seus estudos sobre políticas de currículo, tomamos a prática curricular como um conceito ambivalente que engloba tanto as práticas relacionadas às táticas cotidianas, que promovem a recontextualização das políticas, como as práticas relacionadas à aceitação das estratégias da política, que nem tão pouco produz uma unidade, gerando um conjunto de posturas híbridas nas práticas docentes.

Com essa compreensão consideramos em nossa pesquisa que o cotidiano escolar pode ser entendido como um ambiente onde se formalizam as práticas curriculares e que essas práticas sofrem influências exteriores da política curricular.

O diálogo realizado entre a teoria e os dados da pesquisa exploratória, permitiu considerar a seguinte hipótese de pesquisa: *que os efeitos da política sobre as práticas curriculares promovem a organização de táticas cotidiana, que estão relacionadas com a falta de participação efetiva e ativa dos professores na definição das estratégias institucionais coadunadas com as orientações da política, que visam provocar mudanças nas práticas docentes, como forma de fixar suas práticas curriculares conservadoras e suas identidades retrospectivas, vinculadas a um discurso pedagógico que se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho.*

Partimos da análise das inter-relações entre o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, priorizando o entendimento sobre os efeitos de primeira ordem da política que provocam mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola, e sobre os efeitos de segunda ordem referentes aos impactos dessas mudanças nos padrões de acesso ao projeto escolar, na redução das desigualdades e na promoção da inclusão social, como também, os novos ordenamentos que o contexto da prática pode promover nas estratégias da política curricular (BALL, 1994, 2006; MAINARDES, 2006).

No diálogo entre os atores do contexto da produção de texto e do contexto da prática tomamos como vetor principal a territorialização da decisão, a qual se relaciona ao reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência. Territorializar é considerar a multiplicidade de atores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos (PACHECO,

2000).

Para compreender os discursos da prática curricular, consideramos que o currículo se define como um projeto que exige um espaço escolar democrático, através da participação efetiva e ativa dos professores na definição das estratégias institucionais coadunadas com as orientações da política e na elaboração dos projetos educativo, curricular e didático (PACHECO, 2001).

Diante do exposto, definimos o objetivo geral da pesquisa: *analisar as inter-relações entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar.*

Especificamente pretendemos:

1. Analisar as inter-relações entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local e suas expressões nas práticas curriculares.
2. Analisar o processo de definição da política curricular, elaboração, implantação e implementação de estratégias e suas inter-relações com as práticas curriculares.
3. Identificar os efeitos provocados pela política nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar e as recontextualizações produzidas no seu interior.

Escolhemos como campo da pesquisa o cotidiano do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE) e como campo específico delimitamos o Curso Técnico de Construção de Edifícios, o qual serviu como laboratório da SEMTEC/MEC para a implantação da reforma da educação profissional no Brasil nos anos 1990, materializando os pressupostos presentes no documento: Proposta de Modelo Pedagógico para Reformulação dos Cursos Técnicos na Área da Construção Civil⁴ (BRASIL, 1997).

Como sujeitos principais da pesquisa são escolhidos os professores responsáveis em implantar e implementar essa proposta curricular em substituição ao antigo Curso Técnico em Edificações⁵. O currículo do novo Curso Técnico de Construção de Edifícios foi estruturado de forma transdisciplinar (sem disciplinas), modulado e por competência, implantado com o apoio da SEMTEC/MEC em 1999, em forma de projeto piloto na antiga Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), atualmente Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), para atender às orientações da política curricular presentes no Decreto nº 2.208/1997. Como o marco histórico é a promulgação da LDB – Lei nº

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre o documento consultar: GUIMARÃES, Edilene R. **A Formação técnica profissional: dos ruídos do “bate-estacas” aos “bytes” da informática.** Estudo sobre a reformulação curricular do ensino da ETFPE. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 1998.

⁵ Salienta-se que em nossa pesquisa de mestrado o Curso Técnico em Edificações da ETFPE se configurou como nosso campo de pesquisa, na qual realizamos análise documental de sua proposta curricular e da legislação educacional, além de observações em sala de aula e entrevistas com alunos formandos, realizadas no ano letivo de 1997.

9.394/1996, definiu-se como periodização da pesquisa os onze últimos anos vivenciados por esta instituição, ou seja, de 1996 a 2007.

Definidos os objetivos, o campo, os sujeitos e a periodização da pesquisa, confirmamos que o foco da pesquisa é a compreensão do rebatimento da política nas práticas curriculares.

Dentro do foco da pesquisa, este trabalho vem contribuir para a ampliação do debate acadêmico relacionado às análises sobre o rebatimento da política nas práticas curriculares, revelando as características dessas práticas curriculares, além de contribuir com diálogo entre os atores do contexto da produção de texto, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática. Diante da definição dos elementos que compõem a pesquisa, estruturou-se em seis capítulos o conteúdo e a forma desta Tese de Doutorado.

A Introdução traz a definição do objeto de pesquisa, a problematização e justificativa do trabalho. O Capítulo I apresenta uma discussão teórica relacionada à educação como política social pública, abordando o projeto educativo dos anos 1990 e sua (re)significação nos anos 2000. O Capítulo II fundamenta as categorias gerais da pesquisa: Política e Prática Curricular; Cotidiano Escolar; Discurso Pedagógico. O Capítulo III apresenta o caminho teórico-metodológico percorrido, traz a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa e define os procedimentos teórico-metodológicos adotados. O Capítulo IV discorre sobre as inter-relações entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local e suas expressões nas práticas curriculares. O Capítulo V trata sobre o processo de definição da política curricular, elaboração, implantação e implementação de estratégias e suas inter-relações com as práticas curriculares. Por fim, o Capítulo VI aborda os efeitos provocados pela política nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar e as recontextualizações produzidas no seu interior.

As Considerações Finais sintetizam as inter-relações entre política e práticas curriculares e trazem proposições construídas pela autora da pesquisa, as quais apresentam estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política⁶, que poderão ser incorporadas aos futuros textos oficiais, através do diálogo aprofundado entre: a pesquisadora, os atores do contexto da produção de textos, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática.

⁶ Conforme orientação metodológica de Mainardes (2006, p. 60): “O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas – não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica”.

CAPÍTULO I OS DISCURSOS DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados, apesar de não perderem as marcas *advindas* das decisões em escala mundial. Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educacionais constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forçadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas (AZEVEDO, 2004, p. XV).

1.1 EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Considerar a educação como política pública assumida pelo Estado indica que o projeto educativo nacional seja inserido no contexto da política cultural de uma nação, na qual os governos dêem prioridade às ações que envolvem a escola como pública, gratuita e de qualidade, constituindo um projeto educativo coletivo que visa o desenvolvimento cultural, social e econômico de uma sociedade, para isso são necessários instrumentos normativos, estruturais e orçamentários que garantam o financiamento público deste projeto educativo, prioritariamente com recursos do tesouro nacional.

Diante dessa compreensão, para o estudo da educação como política pública partimos do conceito ampliado de Estado construído por Gramsci, o qual engloba a sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política representa o momento da força e da coerção, enquanto a sociedade civil é constituída pela rede complexa dos elementos ideológicos, em função dos quais a classe dominante exerce a sua direção intelectual e moral sobre a sociedade.

Por enquanto, pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os *intelectuais* são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos

momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1991, p. 10-11).

Esse conceito ampliado de Estado envolve uma função organizativa e conectiva assumida pelos intelectuais como forma de garantir o consenso das massas populares à orientação impressa pelos grupos dominantes em sua hegemonia, mas que não abdica do aparato de coerção estatal nos momentos de crise desse consenso.

Alertamos que em Gramsci (1991) hegemonia pressupõe uma visão de ideologia como projeto social, que visa concretizar os ideais socialistas.

Sobre hegemonia, Gruppi (1980, p. 78) explicita que “a hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade de forças *sociais* e políticas diferentes; e tende a conservá-las juntas através da concepção do mundo que ela traçou e difundiu”.

Assim, a luta pela hegemonia envolve todos os níveis da sociedade, ou seja, a base econômica, a superestrutura política – a sociedade política – e a superestrutura ideológica – a sociedade civil.

Segundo Eagleton (1997), Gramsci associa a hegemonia à arena da sociedade civil, com o que pretende designar todo o espectro de instituições intermediárias entre o Estado e a economia. Dentre as instituições pertencentes à sociedade civil encontram-se as igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos.

Esta sociedade civil será dialeticamente superada pelo estágio denominado de “sociedade regulada” ou “integral”, ou ainda de “sociedade ética”. Este estágio aparece como a superação do Estado pela sociedade civil, dando lugar a uma concepção unitária da sociedade humana. Para Jesus (1989), a análise da sociedade civil regulada torna-se importante por mostrar que quanto mais forte for o consentimento, menos necessária será a coerção, o que logicamente reforça a importância e a natureza hegemônica da educação.

O conceito ampliado de Estado de Gramsci tem sido considerado por diversos autores para estudar a problemática das políticas públicas nos dias de hoje. Com relação aos estudos relacionados com as políticas curriculares, Lopes (2006, p. 34) afirma

[...] que muitos trabalhos de investigação em políticas de currículo assumem o conceito ampliado de Estado de Gramsci, mas insisto que nem sempre investigam a ação da sociedade *civil* na política ou as tensões entre sociedade civil e sociedade política. Com isso, assumem a concepção unitária de Estado gramsciano, articulando sociedade política e sociedade civil, mas parecem não valorizar as discussões do mesmo autor sobre a relativa independência material dessas esferas sociais.

Em nossa pesquisa consideramos as inter-relações entre a sociedade política, enquanto aparato do Estado, e a sociedade civil composta pela escola, movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais, representações de alunos, pais e outros, que formam o consenso hegemônico na definição das políticas públicas.

A partir desse entendimento, procuramos compreender as inter-relações entre a ação social e o discurso da educação como política social pública. Muller e Surel (2002, p. 11)⁷ esclarecem o caráter polissêmico do termo “política”:

Com efeito, este termo cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*politicies*). A primeira faz a distinção entre mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos.

Partindo da terceira acepção (*politicies*), consideramos como política pública a ação de intervenção do Estado nas questões sociais. Assim, o surgimento de uma política pública para um setor se dá a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada, a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

Segundo Azevedo (2004, p. 5) quando se enfoca as políticas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato isso significa ter presentes as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação. “Em um plano mais concreto o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

Assim, concordamos com a autora que abordar a educação como uma política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla, ou seja, como o espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”.

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como

⁷ Segundo Azevedo (2004, p. 59), as formulações de Muller “sugerem uma influência gramsciana. Ao frisar a dialética entre a reprodução global e a setorial, o autor, de certo modo, está inserindo as políticas públicas numa acepção ‘ampliada’ de Estado, tal como o concebeu Gramsci: como instância superestrutural que engloba a sociedade política – *locus* da dominação pela força e pelo consentimento – e a sociedade civil – o lugar desta dominação pelo consentimento”.

seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isso, são definidas como sendo “o Estado em ação” (Ibid., p. 59-60).

Em nossa pesquisa é importante considerar que a educação como política pública tem a escola e seu cotidiano como *locus* de materialização da ação do Estado:

[...] tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação (Ibid., p. 59).

Nesse sentido, procuramos compreender as inter-relações da política curricular do ensino médio e educação profissional enquanto política pública para o setor educacional, como projeto ou modelo educativo que a sociedade brasileira tenta pôr em ação, mas destacamos que o *locus* do cotidiano escolar se insere numa luta hegemônica, valorizando a força do poder local na constituição das políticas educacionais específicas.

Neste quadro é importante, também, ter presente como se dá o surgimento de uma política pública para um setor, ou, melhor dizendo, como um problema de um setor será reconhecido pelo Estado e, em consequência, será alvo de uma política pública específica. Política esta que surgirá como o meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade (AZEVEDO, 2004, p. 61).

Consideramos, portanto, que os grupos que atuam e integram cada setor vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. Estas lutas serão mais ou menos vitoriosas de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento. A influência dos diversos setores e dos grupos que predominam em cada setor vai depender do grau de organização e articulação destes grupos com ele envolvidos.

Muller e Surel (2002) destacam que a inscrição da agenda política apresenta-se como um jogo complexo com diversas lógicas cognitivas e normativas que possibilitam o desenvolvimento de ações que visam solucionar problemas provocados por diversos fatores econômicos, sociais, culturais e ambientais, visando uma “relação global/setorial” característica do campo político.

Na relação global/setorial para a constituição da cultura global, é necessário que exista a diferença para prosperar, mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial, produzindo simultaneamente novas identificações globais e novas

identificações locais – o cotidiano escolar. Segundo Hall (2002, p. 03), “o resultado do *mix* cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas”.

Concordamos com Ball (2001) que existe uma agenda política global para a educação centrada no mercado, na gestão e na performatividade, como uma nova forma de controle. Seus estudos investigam como em diferentes lugares essa agenda se modifica, seja pela intensidade com que tais princípios se expressam, seja pelo nível de associação desses discursos a outros.

O espectro e a complexibilidade destas reformas são impressionantes. Elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. É importante dizer que, ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-las erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, aquilo que Du Gay (1996)⁸ denomina “desregulamentação controlada” (BALL, 2001, p. 104).

Diante do exposto, vale ressaltar os interesses da economia de mercado no interior do processo de globalização do planeta e suas influências na formulação das políticas para a educação nacional e o poder dos grupos que constituem o cotidiano escolar na ressignificação do projeto educativo de uma sociedade, enquanto projeto que assuma as características do local, valorizando o plural e as diferenças dos contextos cotidianos⁹.

Em relação à nossa realidade, como de resto está ocorrendo em outros países, tem sido a partir do “local interno” que vêm sendo esboçadas redes de resistência às configurações sociais impostas pelos “globalismos”. Nesses contextos, no campo específico das políticas sociais, já é possível identificar modos de atuação que procuram ressignificar e filtrar as medidas impostas, na direção da construção de um novo espaço público que poderá forjar a cidadania emancipatória. Neles, as políticas educativas, como não poderia deixar de ser, também têm sido ressignificadas (AZEVEDO, 2004, p. XVII).

⁸ DU GAY, P. **Consumption and Identity at Work**. London: Sage, 1996.

⁹ Macedo (2006, p. 110-111) argumenta que ainda lhe parece claro que, “num tempo dominado por discursos globais e homogêneos, por hegemonias que não se admitem transitórias, o ‘negociar na prática’ ou o negociar com-a-diferença exige mobilização política. Ainda que não seja absoluto, e apenas por isso possa ser combatido, o poder colonial nos exige uma articulação estratégica dos saberes de diferentes grupos culturais sem que isso implique a contestação da singularidade da diferença. No entanto, é também verdade que essa dominação, por sua própria natureza híbrida, cria regiões de fronteira em que se torna obrigatório negociar o inegociável e é nessa região que reside nossa esperança de construção de uma política da diferença. É claro que não se trata de uma resistência capaz de surgir do nada, mas de um processo que pode ser construído por aqueles que habitam na fronteira entre diferentes identidades culturais e são capazes de traduzir ‘as diferenças entre elas numa espécie de solidariedade’”.

Esse novo espaço público desenvolve uma identidade introjetada, mais ambígua e ambivalente (BERNSTEIN, 1998), em virtude dos contextos recontextualizadores e da regionalização das orientações, que levam ao desenvolvimento de práticas ambivalentes complexas. Essa ambivalência é entendida como a possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria (BAUMAN, 1999).

Com essa compreensão, esta pesquisa ao considerar que as políticas educativas são ressignificadas realiza uma associação entre os conceitos de recontextualização, hibridismo e ambivalência com fundamentação em Bernstein (1996, 1998) e Ball (2001), visando compreender as articulações que vêm sendo desenvolvidas e que soluções estão sendo dadas.

Através do conceito de recontextualização, Lopes (2005, p. 52) em seus estudos sobre política curricular no Brasil afirma que “é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis”.

Bowe, Ball e Gold (1992) defendem a existência de um ciclo contínuo constituído por três contextos políticos principais: contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Lopes (2004), com base nos autores, explicita que esses contextos, ao situar-se em um ciclo contínuo de políticas, podem ser genericamente definidos como:

- a) contexto de influência, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas (LOPES, Ibid , p. 112).

Com esse entendimento, esta pesquisa considera que a articulação entre macro-micro tanto se dá do global para o local, como do local para o global, constituindo-se numa rede de inter-relações que articula os contextos, costurando os diversos interesses sejam os do contexto de influência, sejam os do contexto da produção de textos ou do contexto da prática,

promovendo a hibridização das políticas de currículo e a fixação de práticas ambivalentes complexas.

Ball (2001) argumenta sobre essa articulação macro-micro, fazendo duas afirmações:

A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologias de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes; como Elmore (1996)¹⁰ afirma, as políticas são sempre aditivas, multifacetadas e filtradas (BALL, 2001, p. 103).

Destacamos que as articulações e reinterpretações da política educacional em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, não estabelecem hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitas aos processos de recontextualização, os quais são produtores de discursos híbridos. Conforme as palavras de Ball (2001, p. 102),

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

É a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo tem se configurado nas políticas educacionais e principalmente nas políticas curriculares (LOPES, 2005).

Ao incorporar o entendimento da cultura pelo hibridismo à recontextualização, nossa pesquisa busca entender as nuances e variações locais da política curricular em sua complexidade e o rebatimento de suas orientações no projeto educativo nacional.

¹⁰ ELMORE, R. F. (1996). School Reform, Teaching and Learning. **Journal of Education Policy**, 11(4), xxx.

1.2 O PROJETO EDUCATIVO DOS ANOS 1990 E OS INTERESSES DA ECONOMIA DE MERCADOS

Para compreender a influência das mudanças nas políticas curriculares do ensino médio e educação profissional na reforma do ensino médio e educação profissional nos anos 1990 no Brasil, partimos das reinterpretações de Lopes (2004, p. 110) quanto ao campo do currículo nesses níveis de ensino. Para a autora,

as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional.

Em suas pesquisas, Lopes enfatiza o peso que as políticas curriculares dos anos 1990 assumiram no conteúdo das reformas educacionais operadas no mundo ocidental e no Brasil e suas inter-relações com os interesses políticos e econômicos dos mercados internacionais.

No momento atual, em diferentes países no mundo ocidental, o conceito de competências tem configurado as reformas curriculares. Não que exista um discurso homogêneo em todas essas reformas. Há sempre recontextualizações locais nos diferentes países, produzidas pelas interseções entre diretrizes de órgãos de fomento internacionais, dos órgãos de governo locais e de países com os quais estabelecem relações de intercâmbio, em busca de legitimação e de acordos, bem como por interseções com os campos de controle simbólico e de produção. Porém, há um certo direcionamento comum devido à confluência de interesses políticos e econômicos expressos pelas políticas de quase-mercados, no dizer de Whitty *et al.*, estabelecidas em diferentes países. Tal direcionamento está expresso, por exemplo, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que defende as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas de ensino médio e profissionalizantes, propondo sua ampliação a todas as crianças (LOPES, 2001, p. 5-6).

Visando os mercados internacionais, entendemos que as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento das relações entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Segundo Azevedo (2004, p. XI),

Dessa perspectiva, as reformas estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas. [...] Tudo isso vem sendo feito em nome da redução dos gastos governamentais e da busca de um envolvimento direto da comunidade nos

processos das decisões escolares e nas pressões por escolhas, conforme os critérios de mercado.

Salientamos que os critérios de mercado que têm pressionado as políticas educativas se inter-relacionam com crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista:

Desde a década de 1970, como sabemos, as forma e funções assumidas pelo Estado passaram a ser postas em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos traçados visando à sua superação. No contexto dessa superação é que se situou o processo da globalização do planeta, configurando uma outra geopolítica em articulação aos requerimentos do mundo de acumulação flexível que foi se impondo, a partir da absorção das chamadas novas tecnologias. Isso, entre outras consequências, trouxe profundas repercussões para o mundo do trabalho e, portanto, passou a repercutir na definição das políticas educativas (AZEVEDO, 2004, p. 6).

No entanto, Lopes (2006, p. 39) nos alerta que o mundo globalizado não é homogêneo ou produtor apenas da homogeneidade nas políticas educativas. Existe uma articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, ou seja, entre global e local.

Pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão. É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre global e local.

No contexto nacional local, o cenário histórico, o qual caracteriza a incorporação da noção de competência na formação de professores e suas repercussões no cotidiano escolar das escolas de ensino médio, tem se caracterizado por um intenso e tenso debate em torno da reestruturação político-econômica dos Estados e das nações e de suas implicações nas reformas educacionais e a incorporação às políticas curriculares. Conforme Santiago e Silva (2002, p. 2),

Hoje, com o processo de reestruturação produtiva em escala mundial e da reorganização da geografia política global, há uma pressão das forças internacionais para alinhar a educação formal às exigências desse novo sistema de produção. Impõe, assim, um novo paradigma para o campo educacional e, conseqüentemente, para as instituições e para os processos de formação dos profissionais da educação e de suas práticas pedagógicas. A reestruturação produtiva condicionando a reforma educacional, pela reforma do Estado, gerou uma discussão em torno das mudanças que vêm sendo implantadas na formação dos professores e suas repercussões no cotidiano escolar.

É com essa visão que podemos afirmar que nos anos 1990 no Brasil, a mobilização para implantar mudanças na formação de professores através de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – acontecia concomitantemente a grandes mudanças nas relações de força no âmbito internacional e das reformas de Estado promovidas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso.

Os discursos internacionais repetiam incansavelmente dois bordões: a) a importância da educação básica (no Brasil, reduzida à escola fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos e b) a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade para participação tanto do financiamento quanto da gestão escolar (ZIBAS, 2005, p. 1070).

Como consequência da influência dos discursos internacionais no projeto educativo nacional, Zibas (2005) argumenta que o primeiro projeto da LDB, inspirado na Constituição de 1988 e construído de forma democrática, acabou sendo atropelado por um outro projeto, elaborado “nas esferas oficiais e oficiosas”, e que se aproximava das recomendações das agências internacionais, para a política de ensino médio e educação profissional.

A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambigüidades para permitir que legislação complementar institísse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal n. 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular (Ibid., p. 1071).

Essa separação do ensino médio da educação profissional de nível técnico é justificada pelo governo federal como necessária para ampliação da oferta e redução dos custos do oferecimento do ensino médio, provocando o abandono do “trabalho como princípio educativo” nas orientações da política.

Para Kuenzer (1997, p. 61), no contexto da ampliação da oferta e redução dos custos, o projeto educativo para o ensino médio dos anos 1990 separou a formação acadêmica da formação profissional do ponto de vista conceitual e operacional, com o objetivo de conferir “maior flexibilidade aos currículos facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho e, naturalmente, baixando os custos, racionalizando o uso dos recursos conforme a opção do aluno fosse o mercado ou a universidade”.

Com relação aos custos do oferecimento do ensino médio e do ensino técnico de nível médio, Manfredi (2002, p. 134-135) alerta que

O custo do aluno do ensino médio profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, enseja a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissional.

Ao ensino médio, enquanto educação básica, solicitou-se que desenvolvesse competências de natureza ampla, passíveis de serem utilizadas no exercício de diferentes profissões. Para as escolas técnicas e agências de formação profissional, segundo Ferretti (2006, p. 248-249),

delega-se a responsabilidade de oferecer educação profissional de nível técnico, separadamente da primeira, mas com o mesmo intuito – desenvolver competências – neste caso de caráter mais específicos que as desenvolvidas na educação básica, mas a elas articuladas, de modo que o sistema de ensino se unifica pelo desenvolvimento das competências e se dualiza como redes.

Em comentário sobre a reforma da educação profissional dos anos 1990, Carneiro (1998) elucida que a educação profissional passou a ser “modalidade educativa”, deixando de fazer parte do sistema regular de ensino, nos termos do Decreto nº 2.208/1997¹¹.

Esta separação da vertente acadêmica da técnica veio repor, formalmente, a dualidade estrutural entre educação geral e formação profissional, criando inclusive duas redes de ensino, reguladas por duas legislações diferentes, porém equivalentes, ratificando desta forma a existência de um sistema paralelo para a educação profissional.

No entanto, a política de educação profissional dos anos 1990 não se resumiu a ações relacionadas ao ensino técnico de nível médio. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 38), as ações se voltaram prioritariamente à educação profissional de nível básico enquanto modalidade de educação não-formal.

Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação.

¹¹ Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 – Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Esses cursos ou módulos¹² de qualificação e requalificação profissional eram organizados de modo a constituir “itinerários formativos” correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia, visando a elevação da escolaridade dos trabalhadores e a construção da capacidade de se manter empregado, ou seja, da “empregabilidade”.

A noção de empregabilidade é coerente com essa realidade e se forja não somente na perspectiva da educação/formação institucionalizada, mas também no tipo de gestão adotada pela empresa na qual o trabalhador tem a oportunidade de se empregar. Koch (1999)¹³ analisará a relação entre competência e empregabilidade sob a ótica da autonomia, delimitando as características da gestão que definem a constituição de uma ou de outra. Para isto, ele demarca a distinção dessas noções no sentido de que a primeira se realiza internamente à empresa, enquanto a segunda se realiza externamente à empresa. Sua base de análise é a autonomia, considerada um elemento fundamental da competência, seja das pessoas, seja das organizações (RAMOS, 2001, p. 205).

Em seus estudos, Guimarães, E. (2002) revela que as diretrizes curriculares propostas pelo Decreto nº 2.208/1997 e Portaria nº 646/MEC/1997¹⁴ estavam associadas às competências demandadas pelo mercado, determinando para a educação profissional uma concepção pedagógica na perspectiva das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes.

Segundo a autora (Ibid.), a concepção pedagógica presente nos documentos tem se fundamentado no conceito liberal de competência, o qual vem configurar a estruturação dos cursos por módulos terminais, com o objetivo de certificar as competências adquiridas para o desenvolvimento da atividade profissional, demandada diretamente pelo mercado de trabalho, relacionada a uma formação polivalente geradora da capacidade de “empregabilidade”.

Na visão de Namo de Mello, como membro do Conselho Nacional de Educação e relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 15/1998,

a educação obrigatória no Brasil não poderia continuar tendo sua identidade diluída, ora como simples política de proteção social numa perspectiva assistencialista, ora apenas como processo de formação de consciência numa perspectiva ideologizante, ora como uma vaga preparação para a vida, sem objetivar o que seria essa preparação. É preciso, de uma vez por todas, entender que a função principal da escola é ensinar e que, portanto, o resultado que dela deve ser esperado, avaliado e cobrado é a aprendizagem do aluno (MELLO, 1997, p. 67).

¹² O módulo se constitui como uma unidade pedagógica autônoma e completa em si mesma, que qualifica e certifica para uma ocupação específica no mercado de trabalho.

¹³ KOCH, Pierre. *Enterprise Qualificante et Enterprise Apprennante: Concepts et Théories Suos-jacentes. Education Permanente*, n. 140, 1999-3.

¹⁴ Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997 – Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências.

Para a conselheira, as Diretrizes Curriculares Nacionais falam em “laboralidade” e “trabalhabilidade”; essas competências constituem um perfil do trabalhador polivalente, que pode, quando bem preparado, ser mais autônomo para decidir seu percurso no mercado de trabalho. O ensino médio além de preparar para continuar os estudos em nível profissional e superior também deve dar conta das competências sociais e cognitivas necessárias para o aluno continuar aprendendo, convivendo, produzindo e definindo uma identidade própria (BRASIL. MEC/CNE, Discursos da Conselheira Guiomar Namó de Mello, 1999).

Um currículo voltado para competências ancoradas em conteúdos de conhecimento deve propiciar em seus ambientes de aprendizagem o exercício da proposição, intervenção ou ação sobre fatos da vida real, ainda que tais situações sejam simuladas. A competência é organizadora da relação entre conhecer e agir. Para constituir-se, não prescinde da dimensão da prática e da ação a fim de que, além do conhecimento, sejam mobilizados os afetos e as intuições desenvolvidas na atividade prática, bem como os valores necessários à tomada de decisão para agir (Ibid.).

Diante do exposto, definimos alguns princípios presentes na política curricular para o ensino médio e educação profissional dos anos 1990 que interessam aos nossos estudos: *separação dos currículos do ensino médio e ensino técnico de nível médio; concepção pedagógica associada à noção de competência; flexibilidade na organização curricular através da modularização do ensino, visando a constituição de itinerários formativos.*

A idéia de modularização está vinculada à de um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas cuja duração depende da natureza das competências desenvolvidas naquele módulo. Desta forma, como cada módulo tem caráter terminal, pois o conjunto de competências é desenvolvido para que o aluno exerça uma função no mercado. Na medida em que esta determinada função sofre uma renovação, automaticamente esta competência é repassada para o módulo correspondente, o que mantém o curso sempre atualizado, abrindo espaço para que os egressos também retornem à escola a fim de reciclar seus conhecimentos. Dentro desta concepção, os módulos não têm sequência; o aluno escolheria aquele mais adequado ao seu momento profissional. De acordo com a lei, eles também podem ser realizados em diferentes instituições e a instituição em que o aluno concluir o último módulo, esta emite o certificado de Técnico de Nível Médio (CORDEIRO, 2004, p. 84).

Diante da modularização do ensino, alertamos quanto à problemática envolvida na realização dos módulos em diferentes instituições, a qual pode levar à isenção das escolas com o compromisso da formação integral do educando, promovendo uma formação fragmentada focada apenas nas competências profissionais, relacionadas aos interesses da economia de mercados.

1.2.1 O Discurso das competências no projeto educativo dos anos 1990

O discurso das competências, presente na política de ensino médio e educação profissional, sustentou o projeto educativo dos anos 1990, o qual tinha como base a construção de competências polivalentes¹⁵ exclusivamente relacionada à dimensão profissional, definindo para o ensino médio o desenvolvimento de competências gerais e para o ensino técnico de nível médio o desenvolvimento de competências específicas para o exercício de profissões, restringindo a formação profissional ao preparo técnico instrumental.

A noção de competência era considerada como nuclear na orientação dos currículos e dos processos de profissionalização do trabalhador. Deslocou-se a ênfase dos conteúdos e métodos das disciplinas para as habilidades e competências profissionais, mas não ampliava a concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades de formação multilateral dos trabalhadores (GUIMARÃES, E., 1998).

Segundo Ramos (2005, p. 117), a “pedagogia das competências” tem como pressuposto que os saberes são constituídos pela ação.

A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptativos e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos setores, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a se ensinar.

Esse discurso das competências, presente na política de ensino médio e educação profissional, reduziu a formação profissional ao desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentos do trabalho, no entanto, positivamente, a concepção de competência e sua incorporação na gestão educacional permitiram a (re)aproximação da formação profissional com o trabalho material, mas essa aproximação se deu do ponto de vista das relações capitalistas presentes no mercado globalizado e da priorização do seu oferecimento pelo setor produtivo privado e organizações não governamentais. Conforme Guimarães, E. (1998, p. 58),

O exemplo mais claro dessa intenção se expressa na Medida Provisória nº 1.549/1997, em seu Art. 44, dando por concluída a participação da União na expansão do ensino federal, além de apontar para a transferência de responsabilidade

¹⁵ Segundo A. Pinto (1992), a construção de competências polivalentes refere-se a uma dimensão mais operacional e menos intelectual-científica da formação, na qual o trabalhador utiliza os conhecimentos disponíveis sem, no entanto, dominar os fundamentos científicos que estão subjacentes às diferentes técnicas.

de manutenção e gestão das escolas técnicas aos estados, municípios, Distrito Federal e ao setor produtivo privado ou, ainda, às organizações não governamentais.

Salientamos que a separação do ensino médio da educação profissional técnica de nível médio pelo projeto educativo dos anos 1990 propiciou uma expansão exponencial dos Centros de Educação Profissional (CETs) privados, objetivando responder às demandas de grande parcela da juventude por formação profissional, oferecendo-lhe uma qualificação de baixo custo, mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficácia e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

Com esses princípios de produtividade e eficácia, o discurso das competências passou a ser incorporado ao planejamento educacional através de propostas curriculares que visavam a educação das novas gerações e sua inserção na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade. Esse processo adequou a formação profissional aos objetivos de formação postos para os jovens e adultos, conformando as subjetividades às novas exigências sociais.

A identificação da “pedagogia das competências” como “pedagogia oficial” das políticas educativas dos anos 1990 tem sido possível devido a sua materialização não ter se dado a partir dos estudos e pesquisas, relacionados às áreas de conhecimento da Pedagogia e da Didática, como proposta para o ensino médio e educação profissional, além de se colocar em confronto radical com os movimentos coletivos dos docentes. Seu avanço aconteceu a partir das exigências dos organismos financeiros internacionais promotores das reformas educacionais brasileira, visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo globalizado.

Deluiz (1997) alerta que, como construção social e histórica, a noção de competência pode remeter-se a uma realidade dinâmica, em que convivem, contraditoriamente, tanto as exigências de eficácia e produtividade do trabalho e a necessidade de um trabalhador qualificado, competente, como o aumento da seletividade no mercado de trabalho, o desemprego, a precarização do emprego e a diminuição do poder de negociação dos trabalhadores.

Em outro enfoque, Duarte (2001) afirma que a noção de competência se inclui nas pedagogias do “aprender a aprender”, podendo ser considerada como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” é

um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Ibid., p. 38).

A adaptação do trabalhador às novas exigências do mercado globalizado levou à desvalorização do poder de negociação dos trabalhadores e ao esvaziamento das atividades sindicais com conseqüente perda das conquistas sociais historicamente constituídas, provocando a depreciação do “sistema de qualificação profissional” enquanto ordenador das atribuições e remunerações dos cargos nas hierarquias funcionais.

A diferenciação entre as noções de competência e de qualificação é enunciada por Tanguy (1994). Segundo a autora, a noção de qualificação configura-se como um conjunto de práticas que visam relacionar o funcionamento do sistema educativo com o sistema produtivo, pois, as grades de classificação da qualificação profissional repousam num compromisso social, no qual são definidos os princípios da relação entre os indivíduos, suas capacidades e os empregos, aos quais são atribuídas remunerações. Mais especificamente, as grades de classificação da qualificação profissional definem as regras que determinam as principais fases da troca do trabalho, ou seja, o recrutamento dos assalariados, sua atribuição a um posto de trabalho, sua remuneração e sua promoção.

Já a noção de competência (Ibid) é apresentada como um conjunto de propriedades instáveis, resultantes das capacidades individuais, que devem ser submetidas constantemente à prova, opondo-se à noção de qualificação que era mensurada pela antiguidade e pelo diploma, título adquirido de uma vez por todas.

Em seus estudos sobre o projeto educativo dos anos 1990, Ramos (2001) esclarece que a noção de competência presente nas políticas para o ensino médio e educação profissional se configurou como o resultado da socialização do indivíduo num processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social. Essa concepção sobre a noção de competência leva à “psicologização das questões sociais”.

Nessa visão, a formação da personalidade é produto da combinação entre o amadurecimento das características internas e o meio social. O caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo saber da experiência e a competência aparece associada à inteligência prática. As competências, ou mecanismos adaptativos, são resultados dos movimentos de assimilação e de acomodação feitos pelo pensamento diante de situações desafiadoras, com vistas a um novo equilíbrio (Teoria de Piaget). A recomposição do equilíbrio como necessidade provocada pelos eventos assume a forma de melhoria permanente dos processos produtivos, bem como a oportunidade do desenvolvimento de novas competências pelos trabalhadores inseridos no processo produtivo globalizado (Ibid).

Zibas (2005, p. 1073) esclarece que a “pedagogia das competências” prioriza a construção de um novo profissionalismo e de novas subjetividades,

centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal. Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura.

O ensino por competência, segundo Maria Rita Oliveira (2002), traz de volta, com toda ênfase, a tendência tecnicista do planejamento educacional dos anos 1970; no entanto, contraditoriamente, apresenta-se com uma característica pedagógica que associa o ensino aos métodos ativos presentes na escola nova dos anos 1960, conforme afirma o próprio Perrenoud (1999, p. 53):

Desde já, podemos considerar [...] que estamos a caminho de um ‘ofício novo’, cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar. A abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos [...].

Como anunciamos anteriormente, Duarte (2001, p. 36) em suas pesquisas inclui “a pedagogia das competências no grupo das pedagogias do aprender a aprender, juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do ‘professor reflexivo’ etc”. O autor afirma que duas idéias estão intimamente ligadas no lema “aprender a aprender”:

1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente (Ibid., p. 37).

Bernstein (1996)¹⁶ esclarece que os modelos pedagógicos de competência estão inseridos num discurso pedagógico regido pela lógica da aquisição e não da transmissão:

Podemos distinguir duas modalidades de teorias de instrução, uma orientada para a lógica da transmissão e a outra orientada para a lógica da aquisição. A primeira privilegiará *desempenhos* hierarquizados relativamente ao discurso pedagógico, enquanto a segunda privilegiará as competências partilhadas do adquirente (Ibid., p. 266, grifo do autor).

Como lógica de aquisição, cabe ao professor um papel diferenciado que muda de agente transmissor para selecionador das informações, ou seja, de decodificador, mostrando ao aluno como descobrir, selecionar e de que maneira transformar informações em saberes.

Para Rios (2004, p. 48), o “saber fazer bem” está presente nas dimensões da competência. Essa idéia do “bem” aponta para um valor que não tem apenas um caráter moral, levando a compreensão da “ética” como mediadora dos aspectos técnicos e políticos da competência. “Porque ela [a ética] está presente na definição e na organização do saber que será veiculado na instituição escolar, e, ao mesmo tempo, na direção que será dada a esse saber na sociedade”.

Para um melhor entendimento quanto à direção dada ao discurso das competências no projeto educativo dos anos 1990, faz-se necessário realizar uma síntese das várias compreensões teóricas sobre a noção de competência.

Antunes (2001) define competência como qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos, seria o mesmo que habilidade ou aptidão. Na prática, observando o desempenho de um aluno, seria possível afirmar que competente é aquele que pondera, aprecia, avalia, julga e depois de examinar uma situação ou um problema por ângulos diferentes encontra a solução ou decide. Pode ser ainda a capacidade como resultado de conhecimentos assimilados.

¹⁶ Segundo Tomas Tadeu da Silva (2004, p. 75-76), “a pesquisa inicial de Bernstein estava muito ligada às temáticas centrais da reforma educacional dos anos sessenta. De um lado, estavam as preocupações com o fracasso educacional das crianças e jovens da classe operária. De outro, a época era de reformas educacionais que procuravam diminuir as divisões entre o ensino acadêmico tradicional, dirigido às classes dominantes, e o ensino de caráter mais profissionalizante, destinado à classe operária. Nesse contexto, o esforço de Bernstein consistia em compreender quais as razões daquele fracasso, bem como em compreender o papel das diferentes pedagogias no processo de reprodução cultural – sobretudo o papel daquilo que ele chamou de ‘pedagogia invisível’. Através do desenvolvimento dos conceitos de código elaborado e código restrito, Bernstein queria chamar a atenção para a discrepância entre código elaborado suposto pela escola e o código restrito das crianças de classe operária, o que poderia estar na orientação de seu fracasso escolar. Além disso, indo na direção contrária ao pensamento educacional considerado ‘progressista’, a teorização de Bernstein colocava em dúvida o papel supostamente ‘progressista’ das pedagogias-centradas-na criança então em voga. Para ele, essas pedagogias simplesmente mudavam os princípios de poder e controle no interior do currículo, deixando intactos os princípios de poder da divisão social”.

Ser competente pode também representar saber transgredir. “Do mundo do trabalho vem o ‘modelo de competências’ com todas as contradições que ele suscita. Vem também a constatação do que ser competente representa, também, saber transgredir” (MACHADO, 1998, p. 93).

Perrenoud (2000) compreende que a competência pode ser definida como a faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos – que inclui saberes, informações, habilidades operatórias e, principalmente, as inteligências – para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas característicos do ambiente cultural em que se insere a escola.

Para Loiola e Therrien (2003), a noção de competência é relacionada com o saber mobilizar em contexto de ação aproximando-se dos esquemas ou hábitos de Bourdieu (1996), através dos quais os professores estruturam suas práticas e respondem às exigências ou limitações do contexto onde estão engajados. Nos termos de Giddens (1987), seria a consciência prática, ou seja, o saber-agir, o saber-fazer dos atores em situação.

Segundo Antunes (2001), a diferença que existe em se trabalhar inteligências e construir competências está na forma como se trabalha as informações, atribuindo-lhes um significado, impregnando-lhes de uma contextualização com a vida e com o espaço no qual o trabalhador se insere. O autor define um aluno competente como todo aquele que enfrenta os desafios de seu tempo, usando os saberes que aprendeu e empregando em todos os campos de sua ação as habilidades antes apreendidas em sala de aula.

Para Schwartz (1998), a competência explica a articulação entre a dimensão experiencial e a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação. Com a competência, toma lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. Fundamentada sobre a valorização da implicação subjetiva no conhecimento, desloca-se a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores.

Segundo Ramos (2001), a emergência da noção de competência é fortemente associada às novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência¹⁷. O domínio do processo do trabalho faz apelo às qualificações tácitas, implícitas e não formalizadas por parte dos trabalhadores.

¹⁷ A polivalência apresenta, também, características fundamentais tais como: saber usar e transferir conhecimentos e experiências em situações diferenciadas, saber trabalhar em equipe, pressupondo habilidades

Vários autores apresentam as múltiplas dimensões que caracterizam a noção de competência e que ordenam práticas e procedimentos concretos no plano das relações sociais de produção, construindo códigos de sociabilidade associados à cultura do trabalho. Já a UNESCO¹⁸ (DELORS, 2003) apresenta a noção de competência através dos quatros pilares da educação para o século XXI: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser*. Abaixo apresentamos um resumo sobre os conteúdos dos quatros pilares da educação para o século XXI interpretados por Antunes (2001), mas destacamos que no Capítulo IV realizaremos uma análise documental aprofundada desse discurso da UNESCO:

- **Aprender a conhecer.** Isto é, adquirir as competências para a compreensão, incluindo o *domínio dos próprios instrumentos do conhecimento*. Em síntese, quem aprende a conhecer, aprende a aprender e essa aprendizagem é absolutamente essencial para as relações interpessoais, as capacidades profissionais e os fundamentos de uma vida digna. Essa primeira aprendizagem seria uma palavra de *basta à aprendizagem de saberes inúteis que entulham nossos currículos* e também o fim de uma visão de que *o ensino deve estar restrito a um certo número de horas por dia e de um certo número de anos para sua conclusão*. Em seu lugar devem imperar habilidades para se construir conhecimentos, exercitando os pensamentos, a atenção e a memória, selecionando as informações que efetivamente possam ser contextualizadas com a realidade que se vive e capazes de serem expressas através de linguagens diferentes;
- **Aprender a fazer.** Embora quem aprende a conhecer já esteja aprendendo a fazer, esta segunda aprendizagem enfatiza a questão da formação profissional e o preparo para o mundo do trabalho. Que não se entenda aqui que o tema possa se referir ao Ensino Técnico ou algo similar, mas sim que a escola, desde a educação infantil, ressalte a importância de se pôr em prática os conhecimentos significativos ao trabalho futuro. Aprender a fazer, portanto, não pode continuar significando “preparar alguém para uma determinada tarefa”, mas sim despertar e estimular a criatividade para que se descubra o valor construtivo do trabalho, sua importância como forma de comunicação entre o homem e a sociedade, seus meios como ferramentas de cooperação e para que transforme o progresso do conhecimento em novos empreendimentos e em novos empregos;
- **Aprender a viver juntos, a viver com os outros.** Para que isso possa verdadeiramente acontecer é essencial que os professores tenham coragem de *desvestir a escola de sua fisionomia de quartel e deixar de ser um disfarçado campo de competições* para, aos poucos, ir se transformando em um verdadeiro *centro de descoberta do outro* e também um espaço estimulador de *projetos solidários e cooperativos*, identificados pela busca de objetivos comuns. Essa missão é bem mais difícil de ser começada do que ser concluída e em diferentes pontos e lugares existem experiências extraordinárias da descoberta do outro a partir da descoberta de si mesmo. Os caminhos do autoconhecimento e da auto-estima são os mesmos da solidariedade e compreensão;
- **Aprender a ser.** Houve um tempo na educação grega em que era quase impossível pensar na mente sem que no corpo se pensasse também. Essa visão holística e integral do homem, tempos depois, foi sendo devorada por uma concepção divisionária da educação, onde os atributos do corpo somente deveriam ser perseguidos pelos limitados em sua mente. Aprender a ser retoma a idéia de que todo ser humano deve ser preparado inteiramente – espírito e corpo, inteligência e

de organização e de comunicação, além de exigir requisitos comportamentais como adaptação às mudanças, vontade de aprender, motivação, iniciativa e responsabilidade, entre outros (MACHADO, 1992).

¹⁸ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade – para elaborar pensamentos autônomos e críticos e também para formular os próprios juízos de valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias de vida (ANTUNES, 2001, p. 13-16, *itálico no original*).

Para Markert (2001), a noção de competência presente nos quatros pilares da educação para o século XXI combina aspectos de aprender com a formação do ser humano num processo de educação, de convivência humana e de *práxis* social. O autor considera que para o domínio das capacidades cognitivas os homens precisam de qualificações-chave sociais (ou competências). Evidencia-se a necessidade de superar o processo de dissolução e segmentação social, de destruição da compreensão integral do mundo, visando a reconstrução da capacidade de pensar e compreender em um contexto social integral, através da aprendizagem orientada às experiências.

Segundo Gadotti (2000), fala-se de uma educação para a competitividade, entendendo que as pessoas, para serem competentes, devem ser competitivas. As pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque são capazes de responder a problemas concretos a elas apresentados. O trabalhador de hoje deve ser polivalente, mas não como um generalista. Ele deve ser polivalente no sentido de que possui uma boa base cultural geral, a qual lhe permite compreender o sentido do que está fazendo.

Deluiz (1995) esclarece que a polivalência que tem se concretizado no processo produtivo brasileiro tem assumido formas diversas através de uma polivalência associada à multifuncionalidade, que não traz maiores requisitos para a qualificação profissional, e uma outra polivalência associada à multiqualificação que, além de exigir uma maior qualificação profissional, requer espaço para a criatividade e para o conteúdo inovador.

A formação profissional polivalente relacionada à multiqualificação, segundo Guimarães, E. (1998), tem implicado no desenvolvimento de habilidades e valores tais como: desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da criticidade, responsabilidade com o processo de produção, iniciativa para a resolução de problemas e para a tomada de decisões, espírito empreendedor, habilidade de trabalhar em equipe, atitudes de cooperação e de solidariedade, além do conhecimento técnico geral e da capacidade para aprender novas qualificações.

Para Enguita (1993), essa qualificação polivalente alude a uma formação que capacita o indivíduo a diferentes postos de trabalho, isto é, prepara para o desempenho de uma "família" de empregados qualificados e, sobretudo, para compreender as bases gerais, científicas-técnicas e socioeconômicas da produção em seu conjunto. Trata-se de uma

formação que conjuga a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas, que unifica a formação teórica e prática.

Numa visão freireana, Gadotti (2000) nos alerta que o humano está acima da estrutura, portanto, a formação profissional não deve estar submetida apenas à lógica da competência individual e à lógica da gestão empresarial. A competência é relacionada a um determinado contexto, por isso não é estática, mas algo que está em constante evolução. É assim que se pode falar de competência política, de competência estratégica e de competência profissional. Adquire-se competência no enfrentamento dos desafios da prática e, para dar respostas a tais desafios, necessita-se construir certas capacidades.

Na compreensão de Zarifian (2001), a noção de competência é apresentada como a capacidade que o trabalhador tem de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiado por uma inteligência prática do que está ocorrendo e coordenando outros atores para mobilizar suas próprias capacidades. O exercício da competência não existe sem a profundidade dos conhecimentos que poderão ser mobilizados na situação. Os conhecimentos não se limitam ao nível de sua aplicabilidade e dependem de um exercício reflexivo; pressupõe-se que o sujeito mobilize suas aprendizagens em favor das situações.

Kuenzer (2003) parte de Zarifian (Op. cit.) quando define a competência como a capacidade para diagnosticar problemas e atuar com confiabilidade e segurança em situações não previstas, ou seja, pressentir e enfrentar eventos. Assim, a prática, compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura como simples fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas, ao contrário, se aproxima do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico.

Diante das várias compreensões acima expostas, entendemos que a noção de competência não remete somente à dimensão cognitiva da realização do trabalho, mas também à dimensão compreensiva. A dimensão compreensiva se revela na interação social quando o sujeito interpreta os comportamentos humanos à luz das razões que o motivam.

Com fundamentação em Morin (2002) sobre o conhecimento pertinente, Alarcão (2003, p. 23) valoriza, também, a dimensão compreensiva da competência para situar qualquer informação em seu contexto.

Para que os cidadãos possam assumir este papel de actores críticos, situados, têm de desenvolver a grande competência da **compreensão** que assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitam ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo

mecanismos de interação e de intercompreensão (ALARCÃO, 2003, p. 23, grifo do autor).

A autora (Ibid., p. 21) salienta que ter competência é saber mobilizar os saberes. “A competência não existe, portanto, sem os conhecimentos. Como consequência lógica não se pode afirmar que as competências estão contra os conhecimentos, mas sim com os conhecimentos. Elas reorganizam-nos e explicitam a sua dinâmica e valor funcional”.

Dados analisados por Fartes (2001, p. 11) em sua pesquisa realizada no chão da fábrica sobre os saberes da experiência revelam que de forma intuitiva os trabalhadores reconhecem a “estreita conexão entre aprendizagem e práticas cotidianas de vida e de formação de competências como reconstrução de experiências dos trabalhadores”.

Valorizando as experiências dos trabalhadores, Markert (1990, p. 4) apresenta três áreas básicas das competências – competência técnica, metodológica e social –, que compreendem: “qualificações amplas, conhecimento de âmbito geral, capacidade de associação de dados e informações, capacidade de decisão frente a situações complexas”, e incluem características pessoais de traços de personalidade como “desenvolvimento e senso de responsabilidade, espírito crítico e autoconsciência”.

Na compreensão do autor, as competências são multidimensionais e incorporam as dimensões de ordem subjetiva, psicossocial, cultural, política e ética à atividade profissional, de forma que o trabalhador assuma a gestão autônoma e coletiva do processo de produção e da vida, exercendo uma competência transformadora (MARKERT, 2001).

Deluiz (1995) defende que a formação do indivíduo no âmbito profissional, orientada para um processo de emancipação pessoal e coletivo, pressupõe a expansão das potencialidades humanas e a concepção de que a formação profissional faz parte do todo que constitui a formação cultural ampla, superando-se a dicotomia entre o mundo da educação e o mundo do trabalho.

Assim, a autora (Ibid) afirma que a concepção de competência, que se configura como um conceito político-educacional abrangente, integrando formação geral, formação profissional e formação política, evita o risco de permanecer como uma simples estratégia de adaptação das propostas curriculares às novas exigências da modernização do sistema produtivo globalizado.

A síntese dialética entre a formação geral, formação profissional e a formação política significa a integração entre formação cultural e científica e formação tecnológica, que

capacita o indivíduo a colocar, de maneira científica e crítica, os problemas humanos, conscientizando-o de sua atividade, no âmbito da práxis social.

É dentro dessa ótica que a formação orientada para o trabalho vem abranger uma dimensão profissional, cujo conteúdo não se restringe ao preparo técnico-instrumental do trabalhador, mas se amplia na perspectiva da construção de competências técnicas e intelectuais amplas, ou seja, organizacionais/metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais, que englobam a dimensão política e ética e valorizam o desenvolvimento do sujeito e da formação de uma consciência crítica e emancipadora (DELUIZ, 1995).

É com essa compreensão advinda de Deluiz que nossa pesquisa considera a possibilidade da construção de competências que abrangem várias dimensões não reconhecidas ou não valorizadas na concepção de competência presente no projeto educativo dos anos 1990 e que são resultados das conquistas sociais e políticas dos trabalhadores. Sua valorização tem como aspecto positivo o reconhecimento dos saberes dos trabalhadores, que são provenientes de várias fontes, validando-os independentemente da forma como foram adquiridos, ou seja, no sistema educacional formal, no sistema de educação profissional ou na experiência profissional. Essa valorização e/ou reconhecimento dos saberes dos trabalhadores implica em melhores condições para as escolas e garantia de financiamento para o desenvolvimento das práticas curriculares.

1.2.2 O Financiamento da reforma do ensino médio e da educação profissional nos anos 1990

O financiamento da reforma do ensino médio e da educação profissional nos anos 1990 foi associado ao Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) e ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com recursos internacionais provenientes de empréstimos solicitados pelo governo federal ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)¹⁹.

O PROEP, resultado do acordo MEC/MTb/BID, ou seja, entre o Ministério da Educação e do Desporto, o Ministério do Trabalho e o Banco Interamericano de

¹⁹ O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), instituição financeira regional criada em 1959 e sediada em Washington D.C., objetiva contribuir para o progresso econômico e social da América Latina e do Caribe mediante a canalização de seu capital próprio, de recursos obtidos no mercado financeiro e de outros fundos sob sua administração para financiar o desenvolvimento nos países prestatários; complementar os investimentos privados; e prover assistência técnica para a preparação, financiamento e execução de projetos e programas de desenvolvimento. O BID conta hoje com 46 membros, entre países regionais e extra-regionais (Fonte: <<http://www.mre.gov.br>. Acesso em: 04/11/2007).

Desenvolvimento para a reforma da educação profissional, foi veiculado pela imprensa oito dias antes da publicação do Decreto nº 2.208/1997, revelando a associação de seus pressupostos com as orientações internacionais. Abaixo apresentamos os pontos principais desta reportagem:

O ministro da educação, Paulo Renato Souza, afirmou ontem, em São Paulo, que o **modelo de ensino técnico** adotado até hoje no Brasil beneficia as classes médias e altas e tem um **gasto social elevado**.

... O ministro afirmou que até junho um **programa do BID** deve tornar disponível R\$ 500 milhões que serão **investidos na formação de profissionais e no ensino técnico** no Brasil. Desse total, o **BID entrará com R\$ 250 milhões** e o governo brasileiro, com outros R\$ 250 milhões. O Ministério da Educação vai bancar metade desse valor. Os outros **50% ficarão por conta do Ministério do Trabalho**.

... A intenção do governo é desmembrar **o ensino técnico do ensino secundário regular** – possibilidade aberta pela nova LDB – e estimular as **escolas técnicas** já existentes a continuar a **oferecer também cursos básicos**. Com essa separação, o governo espera **aumentar o número de vagas** no 2º grau e **diminuir os custos** ... (Folha de São Paulo, 09/04/1997, grifo nosso).

Diante da reportagem que relaciona a reforma do ensino médio e educação profissional dos anos 1990 com uma “diminuição de custos” segundo orientações internacionais, Gouveia (2005, p. 36) argumenta que

As políticas educacionais passam a ser recomendadas, para não dizer ditadas, pelas agências multilaterais de financiamento que no caso da América Latina, além do Banco Mundial e do FMI, conta-se com a CEPAL²⁰. Os empréstimos para investirem na área de educação ficam condicionados à total aceitação das orientações dessas organizações.

No entanto, Ball (2004, p. 1115) alerta que é necessário atentar para as especificidades, resistências e variações locais, relacionadas com a questão da recontextualização das políticas educativas, levantando “perguntas a respeito das maneiras como os atores políticos locais ‘engolem’ as ‘soluções’ políticas oferecidas por agências supranacionais que financiam a educação no Brasil”.

Sobre as orientações internacionais, Kuenzer (1997, p. 64), ao analisar o processo de constituição do PL nº 1.603/1996 que deu origem ao Decreto nº 2.208/1997, argumenta que este Projeto de Lei atropelou o processo de “discussão e o projeto específico que já existia no MTb em 1995”, o qual deu origem ao Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), assistido com recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT)²¹. Segundo a autora, as

²⁰ CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

²¹ Segundo Manfredi (2002, p. 172-173), “este fundo, previsto na Constituição de 1988 (artigo 239), foi regulamentado pela Lei 7.998 de 1990. Essa lei dispõe a vinculação do FAT ao então MTb, e seus recursos, provenientes de contribuições sociais do setor público e privado e incidentes sobre o faturamento das empresas (PIS e Pasep), além de outros encargos, serviriam para o custeio do Programa de Seguro-Desemprego (que

razões do atropelo teriam sido os acordos do MEC com os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento²² para a implantação da reforma da educação profissional dos anos 1990. Esses bancos não financiam “projetos a não ser a partir de certas condições, que já vinham sendo negociadas pelos seus consultores, resolvidos os termos e os montantes do acordo pelo MEC/SEMTEC, que passam pelo ajuste normativo”.

Segundo Ramon de Oliveira (2003, p. 53-54),

Para o Banco Mundial, as nações pobres necessitam implementar políticas concretas de qualificação profissional de forma a aumentar o número de trabalhadores capazes de se adequarem às novas necessidades postas no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a maior qualificação dos trabalhadores contribuirá diretamente para o aumento da capacidade de competição de suas economias, o que implicaria o aumento do número de empregos e, conseqüentemente, a diminuição da pobreza.

A educação profissional é concebida pelo Banco Mundial (BM) como alvo da iniciativa privada.

[...] a presença da iniciativa privada na oferta da educação profissional assenta-se em dois pressupostos. O primeiro refere-se ao fato de que o poder público, em virtude da sua burocracia, mostra-se incapaz de acompanhar as mudanças e as necessidades do setor produtivo. O segundo diz respeito ao fato de que a qualificação profissional tem repercussão direta no aumento da produtividade das empresas e na renda dos trabalhadores. Nesse sentido, nada mais justo que os beneficiados pagarem por estes serviços (Ibid., p. 54).

Estas sugestões do Banco Mundial (BM) encontraram aceitação por parte do governo brasileiro, pois uma das características da política educacional dos anos 1990 no Brasil “é o afastamento do poder público da oferta de educação profissional”, com sua oferta prioritária pela iniciativa privada²³. Como forma de explicitar esta aceitação, Oliveira, R. (Ibid.) destaca, também, o fato de o Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação Profissional (SEFOR), ter assumido a coordenação das políticas de educação profissional.

Deve-se considerar também o papel desempenhado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), enquanto orientadora de políticas.

inclui, além do seguro, programas de intermediação, de qualificação profissional e de informação sobre o mercado de trabalho, pagamento de abono salarial e financiamento de programas de desenvolvimento”.

²² Os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento englobam o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o grupo do Banco Mundial (BM), composto por um conjunto de cinco instituições: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Agência Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência Multilateral de Investimento (AMGI); Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI). (Ver as funções do grupo BM em: Manfredi, 2002 – Quadro 2 – p. 70).

²³ A iniciativa privada era responsável, em 1999, por 75% das matrículas da educação profissional, segundo dados estatísticos de 2000 do MEC/INEP.

A educação profissional, segundo a Cepal, tem o papel de garantir o aumento da qualificação de trabalhadores, o que repercutirá no incremento da competitividade industrial, elemento fundamental para estas nações despontarem no cenário internacional. Para ela, a conjugação de mudanças no setor produtivo, investimento em ciência e tecnologia e trabalhadores qualificados terá como consequência a geração de produtos com maior valor agregado. Será exatamente a geração deste tipo de produto que poderá viabilizar uma nova inserção destas economias no cenário internacional, uma vez que as economias identificadas com a agroexportação mostram sinais de empobrecimento e de perda de competitividade (Ibid., p. 59).

Assim, a educação profissional deveria estar atenta aos interesses do setor produtivo, devendo existir mecanismos concretos que possibilitem uma coerência entre o demandado pelo mundo do trabalho e a oferta de educação profissional. Para isso, a CEPAL defendia que deveria haver uma maior articulação entre a iniciativa privada e o poder público. A CEPAL também destacava “a importância do poder público em implementar mecanismos mais eficazes, visando o aumento dos níveis de escolarização da população”, não se restringido às ações aos jovens, mas envolvendo também os trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, tornando-se “necessário que o setor empresarial invista na qualificação de seus trabalhadores” (OLIVEIRA, R., 2003, p. 60).

Destacamos que as orientações da CEPAL se aproximam muito das mudanças implementadas pela reforma do ensino médio e educação profissional dos anos 1990 pelo governo brasileiro.

É notório que o processo de difusão de reformas educacionais, especialmente das reformas neoliberais, tem uma intensa participação de atores nacionais e internacionais com interesses comuns. Segundo Rosemberg (2000), deve-se atentar para não se cair em falácias habituais: de se considerar que as orientações políticas das organizações intergovernamentais (OIs) ou multilaterais²⁴ são impostas aos governos nacionais sem sua anuência; de que as organizações sejam instituições homogêneas e que suas orientações sejam formuladas em base perfeitamente harmônica.

[...] as OIs facilitam e restringem a ação dos Estados-membros numa dinâmica de “toma lá dá cá”. Por exemplo: Empréstimos atuais do BM na área social impõem condições prévias na área econômica (o que denomina de condicionalidade) que devem ser seguidas pelos países demandatários (Ibid., p. 72).

O tipo de financiamento pode orientar o rumo das decisões tomadas pelas organizações intergovernamentais, principalmente quando associado, estatutariamente, ao

²⁴ As organizações intergovernamentais (ou multilaterais) são aquelas que institucionalizam relações entre Estados (por exemplo, a ONU), nas quais os representantes nacionais são encarregados de defender os interesses e políticas de seu país.

processo decisório. As decisões de mais alto nível são tomadas pela junta de governos, cujo poder de voto é diretamente relacionado ao montante de capital aportado por cada um dos países-membro²⁵. Como um dos países que possui maior poder de voto e de veto, as políticas de financiamento das organizações multilaterais para o Brasil têm a anuência do governo brasileiro, pois o Estado brasileiro é acionário dessas instituições (Ibid.).

Portanto, estamos conscientes de que o governo brasileiro é formulador das políticas educativas para América Latina, as quais, segundo Carnoy e Castro (1997), pautam-se por quatro orientações básicas: descentralização administrativa; maior atenção à escola básica; estabelecimento de instrumentos de avaliação na educação; privatização do ensino médio e superior. Diante dessas orientações, Dalila A. Oliveira (2005, p. 770-771) afirma que

O trabalho docente não pode mais ser definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

O financiamento das organizações intergovernamentais (ou multilaterais) às reformas educacionais brasileiras, segundo Ramon de Oliveira (2003), tem priorizado a idéia de descentralização das ações educacionais. Pelo pensamento crítico, a proposta de descentralização representa a possibilidade de democratizar o sistema educacional, permitindo à sociedade civil organizada intervir diretamente nos órgãos responsáveis. Já no âmbito do pensamento neoconservador, a proposta de descentralização caracteriza-se como uma tentativa de flexibilizar a manutenção e a destinação dos recursos educacionais, criando no sistema educacional a mesma lógica existente no mercado.

Assim, os programas de financiamento das reformas educacionais ao destacar maior abertura para a iniciativa privada estimulam o surgimento de diversas propostas de reformulação do sistema de ensino, as quais restringem a problemática educacional às questões de “inovação” metodológica da gestão escolar e do desenvolvimento do currículo. Oliveira, R. (Op. cit., p. 75) afirma que “o mais importante que defender a entrada de artefatos tecnológicos no interior da escola é pensar quais as contribuições desta inserção para implementar um novo projeto-pedagógico”.

²⁵ Exemplo: Brasil é membro do BID desde sua criação e possui 11,07% do capital ordinário e do poder de voto do organismo. O Brasil é um dos maiores tomadores de recursos do BID e os projetos financiados pelo Banco concentram-se atualmente nos setores de reforma e modernização do Estado e redução da pobreza (e.g.: Programa de Administração Fiscal dos Estados; Projeto de Reforma do Setor de Saúde - Reforsus; Programa de Melhorias nas Favelas de São Paulo; Programa Comunidade Solidária) (Fonte: <<http://www.mre.gov.br>. Acesso em: 04/11/2007).

Objetivando analisar o significado da “inovação”, tendo em vista o tipo de aplicação do conhecimento didático produzido, Veiga (2006, p. 475) classifica a inovação como: “técnica” e “edificante”. Em seus estudos sobre inovação, a autora destaca as características que deverão estar presentes em suas concepções: bases epistemológicas, natureza do processo inovador e resultados da inovação. Quanto à inovação técnica, a autora afirma que “as idéias de eficácia, normas, prescrições, ordem, equilíbrio, permeiam o processo inovador”.

Destaca-se que em nossa pesquisa consideramos a “inovação” como uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes. Ou seja, mecanismos e processos que são o reflexo de uma série de dinâmicas explícitas que pretendem alterar idéias, concepções e metas, conteúdos e práticas escolares, em alguma direção renovadora em relação à existente (GONZÁLEZ; ESCUDERO, 1987).

Concordamos com Hernández et al. (2000, p. 27) quando afirmam que “uma reforma pode mudar a legislação, o vocabulário, os objetivos do ensino, mas talvez não consiga introduzir uma mudança na prática diária da classe. Por outro lado pode existir inovação sem mudança, como se pode produzir uma reforma sem mudança”.

Assim, amparado nas diretrizes da LDB – Lei nº 9.394/1996, regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, o MEC estruturou o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) – acordo MEC/BID – e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) – acordo MEC/MTb/BID, para o período de 1997-2003, sob gestão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), para implantar a reforma educacional e implementar um novo projeto pedagógico no ensino médio e na educação profissional. “O foco da reforma é a melhoria de qualidade e da pertinência” do ensino médio e “da Educação Profissional em relação ao mercado de trabalho, construindo e fortalecendo parcerias entre sociedade e Estado, entre escola e setor produtivo” (MANFREDI, 2002, p. 173).

Dentre os dois programas, destacamos em nossos estudos o PROEP, resultado do acordo MEC/MTb/BID, por ter repercussões diretas em nosso campo de pesquisa, ou seja, o cotidiano do CEFET-PE. Para atingir os objetivos da reforma da educação profissional, o PROEP contempla expansão e melhoria de infra-estrutura (instalações, equipamentos), capacitação de técnicos e docentes, adequação e atualização de currículos, por meio de três subprogramas:

- *transformação das instituições federais de educação tecnológica* – programa relacionado aos Cefets e às Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, para que constituam uma rede de referência para a Educação Profissional no País, englobando ensino, pesquisa e extensão em educação e trabalho.

- *reordenamento dos sistemas estaduais de educação profissional* – para ampliar e diversificar a oferta de cursos, otimizar o atendimento e evitar duplicidade ou paralelismo nas ações, de modo que se crie uma rede descentralizada de educação profissional em todas as unidades federativas;
- *expansão do segmento comunitário* – desenvolvimento e fortalecimento de entidades municipais (prefeituras), sindicatos patronais ou de empregados e instituições sem fins lucrativos que atuem ou pretendam atuar no campo da Educação Profissional. (MANFREDI, 2002, p. 174).

Dados de 2002 sobre a execução do PROEP são apresentados por Manfredi (Ibid.):

Até o presente, o Proep assinou 230 convênios para a reforma ou construção de unidades escolares em todo o País, com previsão de investimento total de 476,2 milhões de reais até 2003, distribuídos da seguinte forma:

- instituições federais – 49 convênios = 100,4 milhões de reais;
- instituições estaduais - 88 convênios = 169,6 milhões de reais;
- segmento comunitário – 93 convênios = 206,2 milhões de reais.

A autora (Ibid.) certifica que os recursos do PROEP eram compostos por dotações orçamentárias do governo federal (25% do MEC e 25% do FAT, por meio do MTE²⁶) e 50% de empréstimo do BID. Esses recursos foram destinados, prioritariamente, para incrementar o atendimento da Educação Profissional de nível básico e técnico, financiando projetos escolares que visavam à expansão e à melhoria da qualidade desses níveis de ensino.

Em 2003, o Governo Luis Inácio Lula da Silva (Governo Lula) renovou os financiamentos internacionais do BID referentes ao PROMED²⁷ e PROEP²⁸, implementando a segunda etapa das ações.

²⁶ MTE – Ministério do Trabalho e Emprego.

²⁷ O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) tem por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social. Para isso, tem como metas apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino; equipar, progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola; implementar estratégias alternativas de atendimento; criar 1,6 milhão de novas vagas; e melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais dos estados e do Distrito Federal. Com um orçamento de US\$ 220 milhões, dos quais 50% são provenientes de contrato de empréstimo firmado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a outra metade, de contrapartida nacional - sendo US\$ 39,3 milhões do Tesouro Nacional e US\$ 70,7 milhões dos estados -, o PROMED tem por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social. O acordo entre o MEC e o BID terminou em janeiro de 2007, e agora o programa está em fase de finalização e avaliação (Fonte: <<http://www.fn.de.gov.br>> Acesso: 08/11/2007).

²⁸ O Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) visa à implantação da reforma da educação profissional, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Abrange tanto o financiamento de construção ou reforma e ampliação, aquisição de equipamentos de laboratórios e material pedagógico, como ações voltadas para o desenvolvimento técnico-pedagógico e de gestão das escolas, como capacitação de docentes e de pessoal técnico, implantação de laboratórios, de currículos e de metodologias de ensino e de avaliação inovadoras, flexibilização curricular, adoção de modernos sistemas de gestão que contemplem a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias. O programa decorre do Acordo de Empréstimo nº 1.052/OC-BR, assinado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e tem vigência até maio de 2007. O valor total de investimentos é de US\$ 312 milhões, dos quais 50% provenientes do financiamento do BID e 50% de contrapartida brasileira, por meio do Ministério da Educação.

No entanto, em 2004, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e promulgação do Decreto nº 5.154/2004, propostas de redirecionamento do PROMED e do PROEP são apresentadas, visando a implementação do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. Na compreensão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1091-1092),

No caso da rede federal, o Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional (PROEP) poderia ser utilizado como fonte de financiamento dessa iniciativa, juntamente com o processo de convencimento político, tanto das instâncias dirigentes quanto da comunidade em geral. [...] No caso das redes estaduais, além do PROEP, também o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) poderia redirecionar seus objetivos e prioridades de financiamento.

Kuenzer (2004, p. 114) vê com desconfiança as proposições de integração do ensino médio com a educação profissional de nível técnico presentes no Decreto nº 5.154/2004, argumentando que só com a definição das prioridades pelo financiamento da educação que se poderão avaliar os interesses do governo na implementação do ensino médio integrado (EMI), ou seja, será “o montante de recursos investidos pelo governo na expansão da versão integrada com qualidade, o indicador de suas verdadeiras intenções”.

Nessa discussão destaca-se a aprovação em 06 de dezembro de 2006, pela Câmara de Deputados do Congresso Nacional, do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB)²⁹, com recursos exclusivos para o oferecimento do ensino médio integrado (EMI)³⁰, como também, projetos de lei que criam um Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (FUNDEP) encontram-se em tramitação no Congresso Nacional, visando libertar os governos brasileiros dos financiamentos internacionais ainda necessários à manutenção da educação profissional. Diante de um novo quadro relacionado ao financiamento do ensino médio e educação profissional, partimos para compreender as (re)significações do projeto educativo nacional dos anos 2000.

Ao encerrar suas atividades em 2007, o PROEP terá financiado ações em 262 escolas de educação profissional, que terão a capacidade de atender 926.994 alunos(as) em cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial ou continuada (Fonte: <<http://www.fnede.gov.br>> Acesso: 08/11/2007)

²⁹ Em 20 de junho de 2007 foi sancionada a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Em vigor desde o dia 1º de janeiro deste ano, por Medida Provisória, o novo Fundo substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

³⁰ Para Zibas (2005, p. 1079) “a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) significa a inusitada criação de uma fonte estável de recursos para a escola média, que tem, historicamente, sobrevivido apenas à sombra do financiamento do ensino fundamental ou, como no caso da recente reforma, atrelada à insegurança e ao alto custo dos empréstimos internacionais”.

1.3 A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO NOS ANOS 2000 E A INCLUSÃO SOCIAL

Como enfatizado na introdução desta Tese, no processo de discussão da LDB na Câmara dos Deputados, mobilizado através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o eixo fundamental das mudanças centrava-se em uma proposta de escola única para todo o ensino médio, através de uma formação politécnica. Na visão gramsciana, que considera o “trabalho como princípio educativo”:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior – todavia, ao espírito matemático abstrato, da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político) (GRAMSCI, 1991, p. 8).

No entanto, segundo Saviani (1997), a idéia de politecnia que havia orientado a elaboração da proposta preliminar foi descaracterizada ao longo do processo, restando no documento aprovado da LDB – Lei nº 9.394/1996 – apenas o Inciso IV do artigo 35 que proclama como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”, reiterados pelo Inciso I do parágrafo primeiro do Artigo 36: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

Quanto à proposta de integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio relacionada aos princípios da politecnia, Ciavatta (2005, p. 87-88) argumenta que

A origem recente da idéia de integração entre formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação.

Ou seja, com a noção de politecnia pretendia-se a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Tratava-se, segundo Ciavatta (2005), de estender ao ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna.

A base social da defesa da formação politécnica não impediu sua derrota no embate das forças políticas e de sua materialidade histórica no campo da economia, da cultura e da educação. Prevaleceram, primeiro, o industrialismo e o economicismo e, hoje, a meta da produtividade exacerbada pelo mercado como parâmetros da preparação para o trabalho. Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual (CIAVATTA, 2005, p. 88).

O texto aprovado para LDB – Lei nº 9.394/1996 – retomou a dualidade entre educação geral e formação profissional, dispondo sobre o oferecimento da educação profissional de nível técnico apenas em “articulação” com o ensino médio. As legislações de regulamentação não asseguraram o desenvolvimento da formação integral para a cidadania, como também, não responderam às necessidades de preparo para inserção na atividade profissional. Nessa discussão, Ciavatta (Ibid., p. 88-89) esclarece que

Se a base social e política da formação humana integral, em um e em outro momento histórico, não impediu a derrota das idéias, também não impediu seu renascimento no presente, com os enormes desafios da sociedade complexa e da produção flexível em que temos que nos mover hoje.

Assim, no início dos anos 2000, com a instalação do Governo Lula houve a preocupação de se estabelecer um debate amplo com a sociedade civil sobre o ensino médio e a educação profissional resgatando o ideário da politecnia presente no projeto inicial da LDB.

[...] o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. Com isto se fazia a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei 5.692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica. Em face dessa realidade e buscando resgatar a função formativa da educação, os projetos originais da nova LDB [...] (FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M., 2005a, p. 35-36).

Esse debate com a sociedade civil foi concretizado por meio de oficinas e seminários, tendo como ápice o Seminário Nacional de Educação Profissional – concepções, experiências, problemas e propostas –, promovido pela SEMTEC/MEC e realizado em Brasília, no período de 16 a 18 de junho de 2003.

Em seus estudos, Zibas (2005) traz as posições teóricas e político-ideológicas divergentes presentes no debate acadêmico sobre o ensino médio e a educação profissional, as quais deram sustentação às discussões realizadas durante o Seminário Nacional de Educação Profissional – junho/2003³¹. Em um dos lados desse debate, estão os pesquisadores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos³², que defendem “uma escola média que, mesmo respeitando as diferenças, tenha um perfil universal, calcado nas proposições de Gramsci quanto à politecnia” (Ibid., p. 1081), ou escola unitária, que tem o “trabalho como princípio educativo”.

Com relação à proposta de uma escola unitária, Saviani (1994) explicita que

[...] a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do progresso produtivo. [...] o que importa, de fato, é uma formação geral sólida, a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato (SAVIANI, 1994, p. 164-165).

Ou seja, essa proposição realiza uma associação entre trabalho, ciência e cultura, através da prática e dos fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, “garantindo o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia”. Esta concepção pressupõe “a validade universal de um conhecimento que não se confunde com enciclopedismo porque, construído historicamente, evidencia a luta social que motivou seu avanço em um determinado tempo histórico, constituindo o patrimônio da humanidade” (ZIBAS, 2005, p. 181).

³¹ “[...] a coletânea *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*, publicada por MEC/SEMTEC (Frigotto; Ciavatta, 2004a), que divulgou parte dos debates, traz à luz diferenças teóricas e político-ideológicas inconciliáveis entre os potenciais colaboradores do novo governo. Essas discrepâncias não estavam bem explicitadas no período anterior, quando as críticas às políticas do Governo Fernando Henrique tendiam a aproximar grande parte da comunidade acadêmica” (ZIBAS, 2005, p. 1081).

³² Ver: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004b. p. 11-34.

Para essa proposição contrapõe-se outra concepção de currículo, numa visão pós-estruturalista defendida Alice Casimiro Lopes³³, que questiona a validade universal de qualquer conhecimento transmitido pela escola.

Nessa abordagem, não há possibilidade de um currículo nacional e, portanto, descarta-se o princípio da escola unitária. Além disso, entendido como política cultural, o currículo deve abordar o trabalho apenas como uma questão entre muitas outras (tais como: gênero, sexualidade, juventude, violência, lazer etc.), deixando de ser o princípio educativo por excelência proposto por Gramsci (ZIBAS, 2005, p. 1081-1082).

Zibas (Ibid.) afirma que em meio a essas disputas teóricas, a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a reintegração entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, através da flexibilização do oferecimento, contrariou os anseios de diversos pesquisadores inclusos nesse debate, por não instituir a obrigatoriedade de reversão da dualidade entre educação geral e formação profissional, fortalecida pelo Governo Fernando Henrique, ao separar o ensino médio do ensino técnico de nível médio.

Na crítica ao Decreto nº 5.154/2004 que possibilitou a reintegração, a pesquisadora Acácia Kuenzer³⁴ propõe que, no plano político, reafirme-se a defesa da escola unitária, que não diferencie os alunos a partir de sua origem de classe, mas que, no âmbito da prática, por compreender como impossibilidade histórica à objetivação da escola politécnica no sistema capitalista, formulem-se políticas afirmativas específicas para os trabalhadores enquanto conquistas parciais, promovendo um processo de transição que vise a superação da dualidade estrutural presente no capitalismo.

O que se nota é que Ramos e Frigotto & Ciavatta assumem, talvez apenas estrategicamente, a possibilidade da construção imediata da escola unitária e politécnica, ao passo que Kuenzer insiste em uma abordagem escalonada, de transição. Tal distinção pode referir-se somente aos lugares de onde partem esses discursos, uma vez que Ramos (como integrante, naquele momento, da SEMTEC) e Frigotto & Ciavatta (como consultores privilegiados) falavam a partir do *lôcus* de construção das políticas, ao passo que Kuenzer falava a partir da academia. De todo modo, os históricos defensores de uma escola média unitária – inspirada em Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo –, embora continuem críticos quanto à timidez e às contradições das políticas, parecem agora apostar na possibilidade de uma aproximação a esse projeto (ZIBAS, 2005, p. 1082-1083).

³³ Ver: LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004, p. 191-206.

³⁴ Ver: KUENZER, A. Z. Políticas do ensino médio: continuam os mesmos dilemas. In: COSTA, A. O.; MARTINS, A.; FRANCO, M. L. B. P. (Org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004. p. 89-116.

Diante do exposto, Zibas (Ibid.) afirma que as contradições do atual processo de formulação das políticas para o ensino médio e educação profissional além de explicitarem melhor a distância entre os diferentes grupos que foram críticos das políticas dos anos 1990 – apontam para

a) a possibilidade de um financiamento estável do ensino médio por meio do FUNDEB; b) uma aproximação a antigas bandeiras progressistas, em paralelo com concessões à dualidade estrutural conservadora e à pedagogia das competências; c) a possibilidade de uma discriminação positiva dirigida ao ensino noturno; d) a acentuação da “cultura da avaliação”, com maiores gastos na área (Ibid, p. 1083-1084).

Em nossa compreensão existe uma complexidade nas políticas educativas dos anos 2000, como resultado da recontextualização das políticas dos anos 1990 através de processos híbridos de textos, que promove mudanças nos discursos da política curricular do ensino médio e educação profissional. As novas orientações das políticas educativas trazem como foco a educação como estratégia para desenvolvimento nacional e regional, a valorização docente e a expansão da oferta com interiorização, e em consequência a “inclusão social” dos jovens e adultos no sistema educacional, visando a elevação da escolaridade e o preparo profissional para atividades econômicas, sociais e culturais dos arranjos produtivos locais, mas que caminha em paralelo com os interesses da economia de mercados globalizados, não abandonando a dualidade estrutural conservadora e a “pedagogia das competências” nas definições curriculares.

Quanto à inclusão social, Lodi (2006, p. 13) em publicação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), defende que

Aos alunos será dada a oportunidade de concluir o ensino médio e, ao mesmo tempo, adquirir uma formação específica para sua inclusão no mundo do trabalho. O ensino médio integrado proporcionará melhores condições de cidadania, de trabalho e de **inclusão social** aos jovens e aos adultos em busca de uma formação profissional de qualidade e de novos horizontes para suas vidas (LODI, 2006, p. 13, grifo nosso).

Para a autora (Ibid., p. 14), é desejável que a educação profissional seja integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. “Trata-se de um fator estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico nacional, bem como para a redução das desigualdades regionais e sociais”. Nessa compreensão, desenvolvimento não é sinônimo de crescimento econômico. “A sociedade precisa responder ao seu maior desafio, que é o de aprofundar a democracia e erradicar a pobreza, combinando crescimento econômico com

socialização da riqueza e conseqüente redução da desigualdade”. Nesta mesma direção, Lopes (2004, p. 117) enfatiza que

Se o projeto político-social efetivamente mudou, como quero acreditar, é fundamental reverter esse processo e passar a considerar a educação pelo seu valor de uso, como produção cultural de pessoas concretas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra desigualdades e exclusões sociais.

Como fator estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico nacional, Lodi (2006) defende que a oferta de educação profissional integrada tem se revelado como um produto de construção coletiva, articulada institucionalmente e em sintonia com as demandas do trabalho.

A articulação do projeto escolar com as demandas de desenvolvimento econômico inicia-se na construção coletiva do currículo. Em termos curriculares, essa modalidade reúne conteúdos do ensino médio e da formação profissional que são trabalhadas de forma integrada durante todo o processo de formação, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática (Ibid., p. 15).

Portanto, nos discursos da atual política curricular surge com toda ênfase a proposição de “integração curricular” entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Integração construída sob a noção de politécnica, como forma de promover o diálogo da escola com os contextos locais e regionais, visando a inclusão dos jovens e adultos nas atividades econômicas, sociais e culturais dos arranjos produtivos locais.

1.3.1 O Discurso da politécnica no ensino médio

As concepções construídas no decorrer da história da relação educação geral e formação profissional vêm sendo ressignificadas à luz das demandas sociais, econômicas e culturais da atualidade. Assim, segundo Manfredi (2002, p. 57),

entre as diversas concepções, há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela idéia de uma educação tecnológica [ou politécnica], numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. Esta orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A Educação Profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível

fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes aos grupos populares.

Destacamos que a concepção que associa a relação entre educação geral e formação profissional com a educação tecnológica ou politécnica³⁵ tem demonstrado maior inserção no discurso das políticas curriculares para o ensino médio e educação profissional dos anos 2000, no qual a escola tende a ser considerada como “espaço de inserção político-social e cultural, extrapolando a função – que vem assumindo na atualidade – de ser um dos principais instrumentos de certificação e credenciamento para ingresso e a manutenção no mercado de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 59).

A escola pública ao ser considerada como “espaço de inserção político-social e cultural” possibilita que autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) definam o papel do ensino médio como sendo o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho.

Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (Ibid., p. 35).

Para Saviani (1989, p. 17), “a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho”. O autor afirma que a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos científicos.

Em sua proposta pedagógica para o ensino médio, Saviani (2007) defende a formação politécnica, na qual a relação entre educação e trabalho, ou seja, entre conhecimento e atividade prática, deve ser tratada de maneira explícita e direta, pois o saber tem uma autonomia relativa quanto ao processo de trabalho do qual se origina. Assim, o papel fundamental da escola de nível médio é o de recuperar essa relação entre conhecimento e prática do trabalho.

³⁵ Segundo Nosella (2007), as diferenciadas afirmações de Manacorda e de Saviani sobre educação politécnica ou tecnológica em Marx devem ser compreendidas à luz da história e da interpretação dos textos dos principais clássicos do marxismo. Manacorda faz uma crítica à “educação politécnica” ao considerá-la como expressão “predileta dos burgueses” e defende, marxianamente, a educação tecnológica, embora prefira mais ainda a marxiana expressão “educação omnilateral”. Já Saviani considera os termos “politecnia” e “tecnologia”, se não quase sinônimos, muito próximos, e adota o termo “educação politécnica” para fundamentar sua proposta pedagógica para o ensino médio.

[...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (Ibid, p. 160).

Com fundamentação em Pistrak (2003), Saviani argumenta que o ensino médio deve recorrer ao recurso das oficinas, nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção.

O trabalho numa oficina escolar pode estar ligado ao estudo dos ofícios artesanais urbanos e rurais, seu valor específico no conjunto de nossa economia, da ideologia do artesão, etc. A oficina aparece, portanto, não como uma etapa inferior no caminho da grande indústria, mas como um campo imediato de experiência e de comparações (PISTRAK, 2003, p. 59).

Saviani (2007, p. 161) destaca que as oficinas não devem reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. “O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”.

Assim, a educação de nível médio tratará de se concentrar nos fundamentos científicos que dão base à multiplicidade de processos e técnicas da produção material.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (Ibid.).

Diante desse entendimento, a concepção de politécnica no ensino médio “implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade” (Ibid.).

Machado (1992) ao defender o saber politécnico em contraposição ao saber polivalente presente na “pedagogia das competências” afirma que a construção de um saber polivalente depende de educação geral, mas sem que seja necessária uma grande revolução na escola. Desta forma, o trabalhador polivalente se faz no trabalho, mas com algumas inovações na organização do processo de trabalho, representando uma volta ao treinamento em serviço.

Já o saber politécnico pressupõe uma total reestruturação da educação geral e da formação profissional, sem a qual inviabiliza a possibilidade da autonomia necessária a uma educação continuada e a uma qualificação que se insira dentro de um projeto de

desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho.

Para Machado (Ibid., p. 19), “politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo”. A politecnia ultrapassa a formação simplesmente técnica, pois defende um “perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”.

Deluiz (1995) defende que os conceitos de politecnia ou tecnológica industrial, produzidos no interior da concepção histórica de homem e do progresso de emancipação humana, apresentam uma perspectiva ético-política da qualificação profissional que parece assentar suas bases nos interesses mais amplos das classes trabalhadoras. Ao exigir um saber politécnico na direção de uma formação orientada para o trabalho, a qualificação profissional integra as dimensões política, profissional e ética e valoriza o desenvolvimento do sujeito e da formação de uma consciência crítica emancipadora.

No saber politécnico o trabalhador não só produz com uma certa abertura e criatividade, mas sabe o como e o porquê do processo da produção, ou seja, o trabalhador tem a fundamentação científica e tecnológica, e sua autonomia e participação são enfatizadas no processo produtivo (Ibid.).

Nosella (2007, p. 150) ao explicar porque considera inadequada a expressão “educação politécnica”, defendida por vários educadores marxistas, sobretudo nos anos 1990, argumenta que “é uma expressão que não traduz semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual. Mais ainda, é uma expressão insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana”.

Diante dessa compreensão, Ciavatta (2005) ao defender a formação integrada para o ensino médio e a educação profissional nos termos do Decreto nº 5.154/2004, relaciona a noção de politecnia ao sentido do termo “integrar”, abordado no sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como

princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos³⁶ (Ibid, p. 84).

A autora (Ibid.) enfoca o “trabalho como princípio educativo” nos fundamentos gramscianos como concepção pedagógica para a “formação integral” para o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio.

Em Lodi (2006, p. 11) podemos entender a relação entre o princípio educativo gramsciano e a construção de uma identidade orgânica:

Como diz Gramsci³⁷, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifica, na pedagogia, *ethós*, *logos* e *técno*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente do mundo material e social.

Kuenzer (2002, p. 28) destaca que o princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica defendido por Gramsci corresponde ao “domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes”.

Para a autora (Ibid.), as novas determinações do mundo social e produtivo colocam dois novos desafios para o ensino médio:

- a sua democratização, devendo ser estabelecidas metas claras nesse sentido, a orientar a ação política do Estado em todas as instâncias (federal, estadual, e municipal), particularmente no tocante a investimentos;
- a formação de outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (Ibid., p. 34).

Ao criticar a política curricular para o ensino médio e educação profissional dos anos 1990, Kuenzer (Ibid.) argumenta que não basta estar presente no discurso da política que a “nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos”, e ao mesmo tempo extinguir os cursos técnicos de nível médio, “estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada com a constituição de uma única rede” (Ibid., p. 35).

³⁶ Ver: GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

³⁷ Ver: GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

Nessa discussão colocamos em foco uma questão: por que profissionalizar o adolescente no ensino médio, quando no projeto pedagógico de Gramsci (1991) para o ensino secundário o trabalho é “princípio educativo” e não base para preparação de uma profissão, ou seja, para Gramsci a profissionalização deve ser reservada ao ensino superior.

Para responder a essa questão, Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005a) defendem que a situação atual deve ser pensada como um período de transição entre a sociedade que temos para a que queremos e, portanto, de superação da escola fragmentada e excludente. É nesta perspectiva que o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio configura-se como

[...] aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencializa mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (Ibid., p. 44).

Os autores (Ibid, p. 45) afirmam que “a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores”. A possibilidade de integrar a educação geral e formação profissional no ensino médio, visando a “formação integral” do ser humano, é apresentada como “condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes”.

Com fundamento na noção de politecnia e tomando o “trabalho como princípio educativo” para a organização do currículo, Ramos (2005, p. 108) apresenta os pressupostos para o currículo do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, com base no Decreto 5.154/2004:

- a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;
- e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros;
- f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.

Diante do desafio de conceber e levar a efeito um curso capaz de atender simultaneamente às duas valias, a de servir à conclusão da educação básica e a de levar a uma profissionalização, dúvidas e receios são manifestos por esta pesquisa quanto à possibilidade de se realizar esse duplo propósito, visando a “formação integral” através da integração curricular.

A integração curricular, segundo Grabowski (2006, p. 68-69), possui uma dupla responsabilidade histórica, mais ainda quando se trata de uma política pública, efetivamente comprometida com os trabalhadores, e de um projeto nacional popular: não gerar expectativas falsas para saídas da exclusão, do subdesenvolvimento e do desemprego; contribuir com a conscientização e instrumentalização dos trabalhadores para enfrentarem a exclusão do trabalho, do conhecimento e da cidadania.

Diante do discurso da politécnica associado à integração curricular do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, surge a necessidade de compreender como a política dos anos 2000 vem incorporar esse discurso em suas proposições.

1.3.2 Integração curricular como proposição da política curricular nos anos 2000

Em estudos sobre a noção de competência enquanto princípio organizador curricular, Thais Almeida Costa (2005), ao analisar o ensino noturno da rede municipal de Betim (MG) que implementou o currículo por competência com base no Decreto nº 2.208/1997, constata que nos documentos oficiais que

Ao defender um trabalho centrado nas competências, o currículo por competências da rede municipal de Betim recontextualiza discursos relacionados à integração curricular³⁸ e aqueles vinculados ao discurso de Dewey (1936, 1978)³⁹ no que se refere à valorização das atividades e experiências dos alunos (Ibid., p. 55-56).

Essa proposta curricular ao utilizar o discurso sobre integração curricular “mantém a organização disciplinar, ressaltando, no entanto, que os saberes disciplinares devem ser submetidos às competências, que podem ser desenvolvidas no âmbito de várias disciplinas ou na relação entre as mesmas” (Ibid., p. 57).

³⁸ De acordo com os documentos oficiais, a idéia de construção de um currículo integrado baseou-se, principalmente, nos conceitos de Santomé (1998).

³⁹ DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

A partir das análises de Lopes (2002), Costa (Op. cit.) constata que no currículo por competências de Betim “as competências prescritas, por si sós, passariam a se constituir como princípios de integração curricular, já que mobilizariam saberes e habilidades relacionados às diferentes disciplinas escolares”.

Ramos (2005, p. 112-113) realiza uma crítica sobre a relação do currículo por competência com a integração curricular:

Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento. [...] a noção de competência promove, na verdade, a desintegração curricular.

Visando a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, o Decreto nº 5.154/2004 traz de volta toda uma discussão sobre integração curricular, (re)significando conceitos com vistas à superação da fragmentação do conhecimento e da dualidade historicamente constituída entre conhecimento geral e específico nesse nível de ensino.

O currículo integrado vem sendo proposto como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A abordagem interdisciplinar do conhecimento surge relacionada à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. A interdisciplinaridade tem correspondido à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com a finalidade de pesquisa ou solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. Partindo da abordagem interdisciplinar, a integração curricular ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento (SANTOMÉ, 1998).

A organização e o desenvolvimento do projeto curricular integrado não eliminam a existência de áreas do conhecimento e experiência e das disciplinas. As diferentes áreas do conhecimento e experiências ou as disciplinas devem entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente para propiciar o trabalho de construção e reconstrução do conhecimento da sociedade (Ibid.).

Respeitando-se a especificidade das disciplinas, Veiga Neto (2006, p. 144), em seus estudos sobre disciplinaridade no campo do currículo, alerta que “é a disciplina que estabelece a circunscrição e informa as condições de veracidade de um saber”. Assim, o autor define que as disciplinas operam em dois eixos: eixo de disciplinas-saber e eixo de disciplinas-corpo.

Esses dois eixos podem ser compreendidos como desdobramentos – um, a nível cognitivo; e outro, a nível atitudinal – de um mesmo “fenômeno”: a *vontade de poder*. A vontade de poder engendra uma *vontade de saber*; mas esse saber não é nem todo o saber nem é qualquer saber; trata-se de um saber que é tanto específico ou circunscrito, quanto (tomado por) verdadeiro (Ibid., 2006, p. 145).

Definida como o regime de cooperação que se realiza entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma ciência, que se faz por meio de trocas e visando ao enriquecimento mútuo, Eloísa H. Santos (2006, p. 144) indica que a interdisciplinaridade

Surge como uma crítica a uma educação fragmentada e encastelada no interior da escola, reprodutora de tradições e oposta às práticas inovadoras. Nesse sentido, ela estimula os movimentos da ciência e da pesquisa, dos processos de ensino e de aprendizagem, e pode favorecer a eliminação do hiato existente entre a formação escolar e a atitude profissional.

Para Freitas (2000), a interdisciplinaridade equivale à integração, que é entendida como interpenetração de métodos e conteúdos de disciplinas, que se propõem a trabalhar conjuntamente determinado objeto de estudo.

Compreendemos que o enfoque interdisciplinar se baseia na visão do conhecimento como um fenômeno multidimensional e inacabado. Para isso, é fundamental uma nova tomada de postura, partindo de uma nova consciência da realidade que é dinâmica, relativa e complexa. Como diz Lück (1994, p. 64),

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

A integração coloca as disciplinas numa perspectiva relacional, na qual as fronteiras entre as disciplinas tornam-se pouco nítidas, de tal modo que o enfraquecimento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior autonomia de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos (BERNSTEIN, 1996).

Segundo Ramos (2005, p. 122), o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. No currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura os objetivos da produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

Com relação à organização dos conhecimentos no currículo integrado, Ramos (Ibid.) destaca que poderá ser em forma de disciplinas, projetos etc. Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados de forma interdisciplinar, mas também no interior da cada disciplina.

[...] as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstrução da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2005, p. 116).

Ou seja, formar “pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais” (Ibid., p. 125), nas atividades econômicas, sociais e culturais dos arranjos produtivos locais.

Sobre as inter-relações entre integração curricular e desenvolvimento sustentável, Machado (2006, p. 59) argumenta que

[...] os desafios da integração dos currículos do Ensino Médio e do Ensino Técnico convergem na mesma direção dos desafios colocados pelo desenvolvimento social: viver com dignidade; participar plenamente do desenvolvimento do País; melhorar a qualidade de vida; enriquecer a herança cultural; mobilizar os recursos locais; proteger o meio ambiente, etc.

Lück (1994, p. 39-40) corrobora com esse entendimento e afirma que a integração curricular tem por objetivo “formar cidadãos capazes de participar do processo de elaboração de novas idéias e conceitos, tão fundamental para o exercício da cidadania crítica e participação na sociedade moderna, onde tanto se valoriza o conhecimento”.

Assim, a integração curricular enfatiza o envolvimento em experiências que promovam uma vivência democrática (BEANE, 2003).

Em síntese, no discurso da integração curricular, apreendemos que o currículo integrado é apresentado como sendo composto por uma rede de relações complexas, a qual envolve a formação humana integral. A cidadania aparece como centro do processo educativo. O trabalho, a ciência e a cultura são caracterizados como eixos integradores do currículo. As inter-relações entre conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e saberes cotidianos, os quais perpassam todo o desenvolvimento do currículo, objetivam o exercício de uma cidadania ativa, como forma de intervir nas condições das comunidades locais, numa concepção de educação em direitos humanos que visa o desenvolvimento social e emocional do homem. Como formação humana,

[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Na formação para a cidadania ativa, o homem é concebido como um ser integral, o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade que estão presentes na formação do homem coletivo. Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história (BRASIL, 2006).

Os processos educativos elaborados a partir desse referencial são entendidos no sentido de contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção de uma sociedade justa e igualitária, numa visão de desenvolvimento humano sustentável.

Com essa compreensão, Loureiro (2004, p. 61-62) argumenta que a formação integral toma como pressuposto que “a educação não pode ser apenas para tornar o indivíduo apto para o convívio social e o trabalho, segundo normas preestabelecidas e condizentes com os interesses” do mercado produtivo, e sim para formar o homem como cidadão ativo e “sujeito de se realizar em sua individualidade, conviver em sociedade e, mais do que isso, em suas expressões mais radical-democráticas, capaz de decidir sobre como deve ser a sociedade em que se quer viver”.

A formação integral pode se inter-relacionar com a inclusão social, através de um projeto pedagógico que valorize a educação inclusiva.

Segundo Loureiro (Ibid., p. 62-63), a educação inclusiva visa a concretização dos “ideais de sociedade, seja dentro do marco capitalista, seja objetivando superá-lo”. Essas duas visões buscam a construção e o exercício da cidadania, com ênfases operacionais não excludentes, contudo profundamente distintas em relação à finalidade que se pretende concretizar no fazer educativo. “Independentemente da perspectiva adotada, informar, conhecer, mobilizar, organizar e agir no cotidiano passam a se constituir como etapas do fazer educativo”.

Como afirma o autor (Ibid. 63), “a educação implica e é implicada por processos teóricos e práticos políticos, culturais e sociais que redefinem os valores que são considerados, a uma dada sociedade, adequados a uma vida digna e sustentável (ou não)”.

A integração curricular, ao priorizar a formação integral para o exercício de uma cidadania ativa, a qual intervém no cotidiano, visa a transformação das condições socioambientais das comunidades locais, assume uma perspectiva de desenvolvimento local sustentável. Carvalho (2004, p. 38) alerta que “para apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais”, definidas como relações socioambientais⁴⁰.

É com essa visão que a formação integral é associada ao conhecimento pertinente, concebido por Morin (2002, p. 38-39) como complexo:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto: de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade.

Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

⁴⁰ Segundo Carvalho (2004, p. 37), “a visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora (“câncer do planeta”), aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela” (CARVALHO, 2004, p. 37).

Assim, a educação escolar ao visar a formação integral propicia o crescimento dos jovens e adultos por inteiro. De acordo com Morin (Ibid), a educação deve favorecer a aptidão natural da mente e estimular o uso total da “inteligência geral” que requer o exercício da curiosidade desde a infância.

Visando a inteligência geral, a formação integral deve ser concebida como processo que valoriza a dúvida e a incerteza, envolvendo uma concepção do ensino associado à pesquisa, que visa o desenvolvimento do sujeito autônomo e a formação da consciência crítica e emancipatória (CUNHA, 2002).

Essa concepção de ensino associada à pesquisa exige a formação do professor-pesquisador. Com essa compreensão, a formação docente, inicial e continuada, prioriza o domínio da metodologia científica para que o professor possa ultrapassar a barreira da reprodução do conhecimento e produza conhecimentos (re)elaborados. Para cumprir essas finalidades, Marli André (2006, p. 222) argumenta que

pode-se fazer da pesquisa um eixo dos cursos de formação inicial [e continuada]. Pode-se ainda tornar a pesquisa o núcleo articulador da disciplina Didática, de modo que os alunos-professores se envolvam ativamente no próprio processo de produção de conhecimentos, desenvolvam uma atitude crítico-reflexiva calcada em situações da prática escolar e desenvolvam trabalhos de investigação sobre a própria prática docente.

Como formação da consciência crítica e emancipatória, a formação integral compreende o processo educativo como um ato político, ou seja, como prática social cuja finalidade é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade. Segundo Carvalho (2004, p. 186), “o destinatário da educação, nesse caso, são os sujeitos constituídos em redes culturais, cuja ação sempre resulta de um universo de valores construído social e historicamente”. Não se anula a “dimensão individual e subjetiva, mas ela é compreendida em sua intercessão com a cultura e com a história – ou seja, o indivíduo é sempre um ser social e cultural”.

Canen e Moreira (2001, p. 16) destacam que considerar a formação integral na educação implica prioritariamente “pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares”.

Assim, o discurso da formação integral procura caminhos diferenciados daqueles que entende o aprender como resultado da relação estímulo-resposta e da aquisição de comportamentos, e assume um caminho que considera o aprender como um ato cultural sempre contextualizado. Como ato cultural contextualizado, Carvalho (2004, p. 185) argumenta que estará

inserido em um universo simbólico dos sentidos sociais, individuais e coletivos, em que o próprio da ação humana é atribuir sentidos à realidade. Outrossim, educar e mover-se no universo cultural, entendendo a cultura como os modos materiais e simbólicos de existência. Estamos falando de um sujeito imerso em uma trama de significados socioculturais historicamente constituídos, com seus modos de produção de conhecimento e de vida, e que é ao mesmo tempo leitor do mundo e produtor de novos sentidos, nesse movimento permanente e dinâmico da cultura [...].

Para Fleuri (2006, p. 4), na formação integral as “dimensões tradicionalmente excluídas da prática profissional e científica, como a afetividade, a espiritualidade, ou mesmo a dimensão política e ecológica, são ressignificadas como inerentes ao cuidado com o ser humano” e com seu ambiente.

Visando o cuidado com o ser humano e seu ambiente, o currículo integrado concebe a pesquisa como instrumento de ensino e como atividade inerente ao ser humano, acessível a todos e a qualquer nível de ensino e entende a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade (SANTOS, B., 1995), dialogando com os saberes do trabalho e da cultura, como forma de contextualizar o conhecimento escolar.

Os processos de ensino que visam a formação integral se identificam com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, entre outros. Para Ramos (2005, p. 124), “isto não se confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva”.

Diante do exposto, podemos sintetizar os princípios do discurso recontextualizado e híbrido da integração curricular, os quais serão considerados em nossas proposições que serão apresentadas nas Considerações Finais desta Tese, que poderão ser incorporadas aos futuros textos oficiais, através do diálogo aprofundado entre: a pesquisadora; os atores do contexto da produção de textos, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática. Abaixo os princípios:

- Compreensão da complexidade da relação entre política e prática curricular e, nela, a construção do conhecimento escolar;
- Compreensão da cidadania como o centro do processo educativo;
- Concepção de homem como ser histórico, social e ecológico, capaz de transformar a realidade em que vive;

- Concepção de educação em direitos humanos, visando o desenvolvimento social e emocional do homem;
- Concepção de trabalho como princípio educativo, permitindo a compreensão do significado econômico, social, ambiental, histórico, político e cultural das ciências, das tecnologias e das artes;
- Contextualização dos saberes escolares na articulação entre os saberes científicos e os saberes cotidianos;
- Abordagem interdisciplinar que considera a prática profissional como eixo integrador da relação conhecimentos gerais e específicos;
- Priorização nos fundamentos das diferentes tecnologias que caracterizam os processos produtivos;
- Integração entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como eixos integradores o trabalho, a ciência, a cultura e o meio ambiente, numa perspectiva socioambiental.

Identificados os princípios do discurso recontextualizado e híbrido da integração curricular, passamos a teorizar sobre as inter-relações entre política e práticas curriculares, considerando que o cotidiano escolar é o *lócus* da materialização desses princípios, influenciando as ações da política curricular através do desenvolvimento de práticas curriculares ambivalentes no seu interior.

CAPÍTULO II POLÍTICA E PRÁTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DO COTIDIANO

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

2.1 AS INTER-RELAÇÕES ENTRE POLÍTICA E PRÁTICAS CURRICULARES

Para teorizar sobre as inter-relações entre política e práticas curriculares, inicialmente, faz-se necessário o entendimento sobre “prática pedagógica”. Segundo Veiga (1989), a prática pedagógica é uma dimensão da prática social. A prática pedagógica tem um lado teórico e idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana e o lado prático do cotidiano. Para a autora, a teoria e a prática não existem isoladas, estão entrelaçadas e uma influencia a outra, configurando um processo em construção permanente.

Nessa visão, a prática pedagógica é uma atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal – *teórico*, e um lado real – *objetivo*. O lado *teórico* é representado por um conjunto de idéias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizadas a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. O lado *objetivo* é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor.

Para compreensão das inter-relações entre política e práticas curriculares, consideramos que a política curricular está inserida no contexto da política cultural de uma nação e que a prática curricular está inserida no contexto da prática pedagógica, como expressão material de doutrinas, princípios e métodos educacionais.

Destacamos que a prática curricular está envolvida com o processo cultural, o qual se caracteriza como um processo fundamentalmente político, e como a política curricular está inserida no contexto da política cultural, significa que ambas são campos de produção ativa de cultura (MOREIRA, 1994).

Para Forquin (1993), a escola não se limita a selecionar a cultura, mas a torna, como conteúdo, assimilável às gerações novas, através de uma reorganização, reestruturação ou transposição didática, ou seja, através das práticas curriculares.

As práticas curriculares não atuam apenas como elementos transmissores de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes ou pelas políticas curriculares, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos.

Assim, segundo Moreira (1994), o currículo é constituído como um terreno de produção, criação simbólica, e de materialização de política cultural, no qual os conteúdos funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. Dessa forma, o currículo pode ser conduzido pela política curricular para transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado, pois, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significações ativas dos conteúdos.

Na compreensão das inter-relações entre política e práticas curriculares consideramos como Pacheco (2003, p. 15) que “a política é, ao mesmo tempo, processo e produto, envolvendo tanto a produção de intenções, ou de textos, como a realização de práticas, ou de ações concretas”.

Nessa visão, a política curricular não se reduz a um simples texto e o Estado é apenas um dos teorizadores, os textos curriculares formulados pela administração central simbolizam o discurso oficial do Estado, o qual agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação.

Há, não obstante, outros discursos que também legitimam a política curricular e que são produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares [...]. Nesse caso, os atores curriculares, sobretudo aqueles que se situam no contexto da escola, são produtores de discursos políticos que legitimam a dão significado ao cotidiano escolar (PACHECO, 2003, p. 15).

Considerando o papel dos professores na formulação das políticas, defendemos que os professores atuam como decisores políticos.

Essas formas de poder explícitas ou implícitas dos atores que participam na construção do currículo devem ser analisadas nos contextos das macro e micropolíticas, correspondentes, respectivamente, às intenções e à prática (Ibid.).

No plano das macropolíticas,

questionam-se os aspectos da fundamentação e organização dos padrões não só expressos nos documentos oficiais, mas também nos momentos de produção desses textos. Nesse sentido, reconhece-se o peso dos grupos socioeconômicos nas práticas de influenciarão e, mais ainda, o papel marcante da administração. O Estado não é uma unidade unitária, mas uma estrutura complexa [...] que existe em função de processos que legitimam diferenças de opinião e converte a administração, depois de elaborado o *corpus* legislativo, no seu veículo de regulação da política curricular (Ibid, p. 15-16).

Já nos planos das micropolíticas,

aborda-se o lugar das escolas, dos professores e dos alunos na configuração prática do currículo, lugares que nem sempre são controlados totalmente pela administração. [...] o que equivale dizer que nesse plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular (Ibid., p. 16).

Com essa compreensão destacamos as dinâmicas e estratégias de interação dos professores como atores, ou seja, formuladores de políticas curriculares. Assim, a política curricular configura-se como um conjunto complexo de relações entre a escola, a experiência individual e a vida pública, como espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses. “A política curricular não se traduz, assim, em uma decisão central substantiada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção cotidiana do currículo” (PACHECO, 2003, p. 16).

Assim, conceituamos a política curricular como um processo complexo, interativo, multifacetado, desarticulado e menos racional, e consideramos que suas orientações são decididas através de um ciclo constituído por contextos interligados de uma forma não-hierárquica (PACHECO, 2003), segundo ciclo de políticas defendido por Bowe, Ball e Gold (1992), definidos em três contextos principais – contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática –, como já explicitado anteriormente.

É no contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o contexto da produção de texto. O contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e com ideologias dogmáticas. Já os textos políticos estão normalmente “articulados com a linguagem do interesse público mais geral”, ou seja, os textos políticos representam a política (Ibid., p. 52).

Bowe, Ball e Gold (1992) destacam que os formuladores das políticas não podem controlar os significados de seus textos. Políticas serão interpretadas diferentemente no contexto da prática, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são

diversos. Partes do texto podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, mal entendidas, e mesmo as reproduções podem ser superficiais. Por se relacionarem com interesses diversos, interpretações diferentes serão realizadas e contestadas. Uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias sejam importantes. Ball (1994, p. 16) corrobora com esse entendimento:

[...] While that is important – authors cannot control the meaning of their texts – policy authors do make concerted efforts to assert such control by the means at their disposal, to achieve a “correct” reading. We need to understand those efforts and their effects on readers and to recognize the attention that readers pay to the writers’ context of production and communicative intent [...]. But, in addition, it is crucial to recognize that the policies themselves, the texts, are not necessarily clear or closed or compete. The texts are the product of compromises at various stages (at points of initial influence, in the micropolitics of legislative formulation, in the parliamentary process and in the politics and micropolitics of interest group articulation). They are typically the cannibalized products of multiple (but circumscribed) influences and agendas. There is ad hocery, negotiation and serendipity within the state, within the policy formulation process.

Consideramos que é no contexto da prática onde a política está mais sujeita à interpretação e à recriação, onde também,

a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Nossa pesquisa toma como base o ciclo de políticas defendido pelos autores Bowe, Ball e Gold (1992) acima citados, por permitir a análise das políticas curriculares inter-relacionando os processos macro e micropolíticos, através da formulação de um referencial teórico que incorpora ambas as dimensões. O nosso foco de análise incide sobre a formação do discurso da política curricular nos contextos de influência e da produção de texto e sobre a interpretação ativa que os professores, que atuam no contexto da prática, fazem para relacionar o discurso da política à prática curricular. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Assumimos que os professores exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas curriculares, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas, que são materializadas no cotidiano escolar pelas práticas curriculares.

Portanto, faz-se necessário compreender as implicações desse processo de implementação das políticas no cotidiano escolar, enquanto relações estabelecidas entre as estratégias da política e seus efeitos nas práticas curriculares.

Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. “As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2006, p. 26).

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.

Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. [...] Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente (MAINARDES, 2006, p. 54).

Mainardes (Ibid.) esclarece que essa divisão apresentada por Ball sugere que a análise de uma política deve envolver o exame

(a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (Ibid., p. 54-55).

Ball (1994) apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. Segundo Moreira (1995, p. 106),

Não há Estado de direito, não há justiça social, quando se quer atribuir ao mercado o poder de legislar sobre tudo. O mercado não sabe de justiça social: atém-se ao lucro e sua maximização. Ou caminhamos na direção selvagem do reinado ilimitado do mercado ou na direção da justiça social. A opção precisa ser feita.

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto da estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam

necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política (BALL, 1994).

Com relação às desigualdades provocadas pelas políticas, Moreira (1995, p. 105) argumenta a favor da constituição “de novos saberes que melhor atendam aos interesses e necessidades das camadas populares e que melhor se articulem a um projeto de construção de uma sociedade menos marcada por desigualdades”.

Diante do exposto, consideramos que na análise da política e prática curricular é necessária uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou microinfluências, mas nas relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações.

The challenge is to relate together analytically the ad hocery of the macro with the ad hocery of the micro without losing sight of the systematic bases and effects of *ad hoc* social actions: to look for the iterations embedded within chaos. As I see it, this also involves some rethinking of simplicities of the structure/agency dichotomy (BALL, 1994, p. 15).

Nessa relação de mudanças entre macro ou microinfluências, destacamos a necessidade de compreensão dos efeitos de primeira ordem como provocadores de mudanças na prática curricular e na estrutura da escola, dos efeitos de segunda ordem referentes aos impactos das mudanças nos padrões de acesso ao projeto escolar, e a identificação das estratégias políticas delineadas para lidar com as desigualdades e promover a inclusão social.

Reconhecendo-se a importância de o espaço escolar ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade, impõe-se como tarefa primordial dos educadores trabalhar no sentido de reverter essa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático à diversidade cultural (SANTOS; LOPES, 1997, p. 36).

Em síntese, nossa pesquisa preocupa-se em compreender os discursos dos professores sobre as mudanças provocadas pela política nas práticas curriculares; para isso, partimos da análise das inter-relações entre o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, priorizando o entendimento sobre os efeitos de primeira ordem da política que provocam mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola, e sobre os efeitos de segunda ordem referente aos impactos dessas mudanças nos padrões de acesso ao projeto escolar, na redução das desigualdades e na promoção da inclusão social, como também, os novos ordenamentos que o contexto da prática pode promover nas estratégias da política curricular.

2.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR

Para compreender os discursos dos professores sobre as mudanças provocadas pela política nas práticas curriculares, tomamos de Bernstein (1996, 1998) seu estudo sobre o discurso pedagógico.

La idea básica consistía en considerar que este discurso surge de la acción de un grupo de agentes especializados que operan en un medio especializado, en relación con los intereses, a menudo en mutua competición, de este medio. En principio, establecí una distinción entre tres campos, cada uno con sus propias reglas de acceso, regulación, privilegios e intereses especializados: un campo de *producción*, en el que se construye el nuevo saber; un campo de *reproducción*, en donde se desarrolla la práctica pedagógica de las escuelas; y un campo intermedio, denominado campo *recontextualizador*. La actividad desarrollada en este último campo consistía en apropiarse de los discursos del campo de producción, transformándolos en discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1998, p. 142-143, grifo do autor).

Melo (2006, p. 246) ao se referir ao currículo, à pedagogia e à docência como discursos pedagógicos afirma que Bernstein os compreende como

um discurso de princípios educativos instrucionais, normas, regras, valores formativos relativos às condutas sociais que estão ligados à cultura e às estruturas de poder da sociedade. Ademais, como um discurso que recontextualiza, realoca os discursos especializados, na perspectiva da produção de uma nova síntese, com base numa gramática pedagógica. Para ele, os códigos inscritos nesses discursos ditos ou escritos fazem a mediação entre o comunicado interno e externo no âmbito da instituição e, através deles, vinculam-se às instâncias de poder e de cultura da sociedade.

Aprofundando esse entendimento em Bernstein (1996), pode-se dizer que o discurso pedagógico tem por princípio a apropriação de outros discursos.

Em seus estudos, Lucíola Santos (2003, p. 32) explicita que

o discurso pedagógico não é um discurso, mas um princípio. Um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e colocados em uma relação especial uns com os outros, com o propósito de uma transmissão e aquisição seletiva. É um princípio para deslocar, relocalar e focalizar um discurso, de acordo com seu próprio princípio.

Nesse processo de apropriação, denominado por Bernstein (1996) de recontextualização, o discurso pedagógico atua como um conjunto de regras para embutir e relacionar dois outros discursos: o discurso instrucional – discurso especializado das ciências de referência que se espera ser transmitido na escola – e o discurso regulativo – discurso

associado aos valores e aos princípios pedagógicos. O discurso regulativo cria ordem, relação de identidade no discurso instrucional, ou seja, nos ordenamentos da competência a ser adquirida.

[...] o discurso pedagógico consiste nas regras para embutir um discurso instrucional num discurso regulativo. O discurso instrucional regula as regras que constituem a variedade legítima, as características internas e relacionais das competências especializadas. Esse discurso está embutido num discurso regulativo, discurso cujas regras regulam o que conta como ordem legítima entre transmissores, adquirentes, competências e contextos, bem como o que conta como ordem legítima no interior desses elementos. No nível mais abstrato, ele fornece e legitima as regras oficiais que regulam a ordem, a relação e a identidade (BERNSTEIN, 1996, p. 265).

Lucíola Santos (2003, p. 32) esclarece que é o discurso regulativo que produz a ordem do discurso instrucional, pois, segundo a autora, não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulativo. “Logo as teorias da instrução fazem parte do discurso regulativo, uma vez que em seu interior existe um modelo de aluno, de professor e de suas relações”.

Bernstein (1996) destaca que a tendência é separar esses discursos como discurso moral e discurso instrucional, ou considerá-los como ideologicamente penetrados, em vez de um único discurso embutido, o qual produz um único e inseparável texto embutido, na gramática do discurso pedagógico.

A gramática do discurso pedagógico (o princípio subjacente de ordenamento) condensa a competência na ordem e a ordem na competência. Argumentamos que essa gramática que produz os ordenamentos internos do discurso pedagógico não é uma gramática para a especialização de um discurso específico, para a criação de suas próprias regras de demarcação e de ordem interna, mas um princípio de deslocação, recolocação e refocalização de outros discursos especializados, colocando-os numa relação mútua e introduzindo um novo ordenamento temporal, interno (Ibid., p. 265).

De acordo com Bernstein (1998), o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação.

La gramática del dispositivo pedagógico consistía en las tres reglas relacionadas entre si y organizadas jerárquicamente que resumo a continuación:

1. *Reglas distributivas*: estas reglas distribuían distintas formas de conocimiento a diferentes grupos sociales. De este modo, repartían formas diferentes de conciencia a grupos distintos. Las reglas distributivas distribuían el acceso a lo “impensable”, es decir, a la posibilidad de nuevos conocimientos, y el acceso a lo “pensable”, o sea, el conocimiento oficial.
2. *Reglas recontextualizadoras*: estas reglas construían lo “pensable”, es decir, el conocimiento oficial. Construían el discurso pedagógico: el “qué” y el “cómo” de ese discurso.

3. *Reglas evaluadoras*: estas reglas estructuraban la práctica pedagógica proporcionando los criterios que se deben transmitir y adquirir (Ibid., p. 143).

Em síntese, as regras distributivas criam um campo especializado para a produção do discurso com regras especializadas de acesso e formas de controle do poder também especializadas. As regras recontextualizadoras criam o discurso pedagógico, ou seja, marcam e distribuem quem pode transmitir o quê a quem, e sob quais condições, e, ao fazê-lo, tenta estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo. Já as regras de avaliação, ou prática pedagógica, mostram os princípios fundamentais de ordenamento de qualquer discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996).

O discurso pedagógico é constituído pelo que chamaremos de gramática recontextualizadora. Esta gramática necessariamente transforma, no processo de constituir seus novos ordenamentos, os discursos em discursos imaginários e cria, assim, um *espaço para a atuação da ideologia* (Ibid., p. 265, grifo do autor).

A gramática recontextualizadora, ou gramática de apropriação, está ligada aos níveis da prática pedagógica pelas regras de realização. Essas regras de realização são derivadas das teorias de instrução, que podem ser implícitas ou explícitas. As regras de realização são necessárias para produzir o texto legítimo (BERNSTEIN, 1998).

A constituição do discurso pedagógico, a partir da recontextualização do discurso instrucional, acontece sempre que há transferência de textos de um contexto a outro. As políticas e práticas curriculares são sempre constituídas por processos de recontextualização.

Trata-se de um princípio *recontextualizador* que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Neste sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador. (BERNSTEIN, 1996, p. 259, grifo do autor).

Nessa recontextualização inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e de relações sociais distintas para outro.

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posição deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de *descontextualização*. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto. (BERNSTEIN, 1996, p. 270, grifo do autor)

Essa descontextualização, segundo Lopes (2001, p. 4), “muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização”. Assim, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.

Bernstein (1996, 1998) distingue entre o campo recontextualizador pedagógico (CRP), constituído pelos educadores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa, e o campo recontextualizador oficial (CRO), criado e dominado pelo Estado e seus agentes. Essa sua compreensão de campo recontextualizador influenciou e vem influenciando em certa parte os teóricos da política educacional e curricular do Brasil, como Lucíola Licínio Santos, Jefferson Mainardes, Alice Casimiro Lopes, e de outros países como Stephen Ball, Michael Apple, José Augusto Pacheco.

Na análise da política curricular, tomamos o conceito de campo recontextualizador oficial (CPO) de Bernstein (1996, 1998) como aquele que produz o discurso pedagógico oficial, o qual é influenciado por todos os demais campos: internacional, acadêmico, cultural, de produção.

Nessa conceituação, Bernstein (1996, p. 272) focaliza o discurso pedagógico oficial (DPO) como

As regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização). O discurso oficial é um discurso embutido, constituindo a realização das inter-relações entre dois discursos diferentemente especializados: o discurso instrucional e o discurso regulativo.

Bernstein (1998) aponta o papel exercido na construção do discurso pedagógico pelo campo recontextualizador oficial (CRO), dominado pelo Estado, e o campo recontextualizador pedagógico (CRP), dominado pelos educadores. Segundo Lucíola Santos (2003, p. 33), “o autor mostra como, na atualidade, o Estado, de forma centralizada, monitora o currículo, ao mesmo tempo em que estimula a descentralização da administração escolar”.

É enfatizado por Lucíola Santos (Ibid.) que essa descentralização tem se tornado um fator importante na criação de uma cultura empresarial competitiva no interior do sistema de ensino.

Bernstein analisa, em síntese, as estratégias adotadas em razão das exigências do mercado e das novas formas de reorganização do capitalismo e suas relações com as

estratégias educacionais dos diferentes segmentos sociais de origem dos alunos, ou seja, com as aspirações diferenciadas de educação dos diferentes grupos sociais. Todas estas variáveis que interferem no campo educacional repercutem na prática pedagógica, levando à formação de modelos híbridos e, conseqüentemente, possibilitando uma grande diversidade de processos relacionados à construção de identidades sociais (SANTOS, L., 2003, p. 33-34).

Nesse contexto de construção de identidades sociais, Tomaz Tadeu da Silva (1995) afirma que as políticas curriculares introduzem no interior da escola mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado, com o objetivo de produzir resultados educacionais, que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais. São centrais a essa estratégia mecanismos de avaliação e controle, para garantir que os produtos especificados atendam a esses estreitos e rígidos critérios do sistema produtivo globalizado.

São a própria diversidade e as oposições intrínsecas a esse processo de globalização e de formação de identidades que terminam por criar base para resistências, através da formação de modelos pedagógicos híbridos, nos termos da lógica cultural da tradução⁴¹. Para Hall (2003), o hibridismo é um processo de tradução cultural agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade.

Macedo (2006, p. 109) argumenta que “compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação têm implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com ele”. Trata-se de lidar com o poder na perspectiva da cultura pensada como híbrida.

Segundo Lopes e Macedo (2005, p. 47), “o processo de hibridização ocorre com a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros”. Assim, algumas descoleções e recoleções caracterizam o campo do currículo no Brasil como campo contestado, hibridizado e impuro.

Diante dessa compreensão, afirmamos que o hibridismo das políticas curriculares leva à produção de discursos que assumem a marca da ambivalência.

⁴¹ Segundo Hall (2003, p. 74), “um termo que tem sido utilizado para caracterizar as culturas cada vez mais mistas e diaspóricas dessas comunidades é ‘hibridismo’. Contudo, seu sentido tem sido comumente mal interpretado. Hibridismo não é uma referência à composição racial de uma população. É realmente outro termo para a lógica cultural da *tradução*. Essa lógica se torna cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades minoritárias e mistas do mundo pós-colonial. Antigas e recentes diásporas governadas por essa posição ambivalente, do tipo dentro/fora, podem ser encontradas em toda parte. Ela define a lógica cultural composta e irregular pela qual a chamada “modernidade” ocidental tem afetado o resto do mundo desde o início do projeto globalizante da Europa”.

Zygmunt Bauman (1999) em seus estudos sobre modernidade e ambivalência explica que

A ambivalência, possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre alternativas (BAUMAN, 1999, p. 9).

Diante do hibridismo e dos discursos ambivalentes das políticas, para distinguir o discurso pedagógico oficial do local, consideramos que o discurso pedagógico local (DPL) regula o processo de reprodução cultural ao nível da contextualização inicial da cultura, essencialmente nas relações entre professores, famílias e alunos no cotidiano escolar, podendo “haver oposições, resistências ou correspondências e apoio, dependências e independências nas relações de posicionamento entre os discursos oficial e local” (BERNSTEIN, 1996, p. 272-273).

Com essa compreensão, esta pesquisa considera que o discurso pedagógico oficial (DPO) é recontextualizado pelo discurso pedagógico local (DPL) através das práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano escolar, influenciando nos novos ordenamentos do discurso pedagógico oficial (CPO), os quais promovem a hibridização do currículo, como efeito da política nas práticas curriculares.

2.2.1 As Regras do discurso pedagógico nas políticas e práticas curriculares

Na definição das regras do discurso pedagógico, Bernstein (1996, 1998) parte do conceito de *classificação* para analisar as relações entre as categorias, que podem ser sujeitos, discursos ou práticas. A expressão *classificação* é geralmente usada para distinguir um atributo ou um critério que constitui uma categoria. Destacamos que a expressão *classificação* em Bernstein não possui sentido de atributo, nem se refere a uma categoria, e sim às distintas relações entre as categorias, como explicita Lucíola Santos (2003, p. 27):

Considerando, por exemplo, uma série de categorias de discursos escolares, como o discurso da física, da história, da geografia, o autor argumenta que o espaço que cria a especialização destes discursos não é interno a eles, mas é um espaço entre estes discursos e entre os outros que a escola veicula. As fronteiras entre estes discursos são elementos essenciais na especialização de cada um deles, pois se seu isolamento é quebrado, a categoria fica ameaçada de perder sua identidade. Assim, o sentido de um discurso só pode ser entendido no interior das relações com outras categorias do grupo. É o isolamento entre as categorias do discurso que mantém os princípios relacionados à divisão social do trabalho [...]

Bernstein (1998) distingue a classificação como forte e fraca. Pode-se dizer que a classificação é forte quando existe um grande isolamento entre as categorias, permitindo que cada categoria tenha uma única identidade e voz, além de regras de relações internas próprias. Já na classificação fraca, os discursos, as identidades e as vozes são menos especializados.

[...] É a intensidade do isolamento que cria um espaço no qual uma categoria pode se tornar específica. Se uma categoria quiser aumentar sua especificidade, ela tem que se apropriar dos meios para produzir o isolamento necessário, que é a condição prévia para adquirir sua especificidade. Quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa e em relação ao qual ela é especializada. Como consequência, na medida em que a intensidade do isolamento entre as categorias varia, também variarão as categorias em sua relação com as demais, bem como variarão seu espaço, sua identidade e “voz”. Assim o *grau de isolamento* é um regulador crucial das relações entre categorias e da especificidade de suas “vozes”. (BERNSTEIN, 1996, p. 42, grifo do autor).

Destacamos que tanto as classificações fortes como as fracas transportam relações de poder. Ou seja, “o princípio de classificação tem uma função externa que regula as relações entre os indivíduos e uma outra função que regula relações no interior do indivíduo”. Pode-se dizer que “a classificação cria ordem, contradições, clivagens e dilemas que são reprimidos pelo isolamento. No indivíduo, o isolamento se torna uma defesa psicológica e, na medida em que for suprimido, irá revelar as contradições, os dilemas e as clivagens” (SANTOS, L., 2003, p. 27).

O grau de isolamento regula os critérios de demarcação entre categorias. Qualquer mudança no princípio de classificação exigirá uma mudança no grau de isolamento. “Dito desta forma, a manutenção de um dado princípio depende da conservação da intensidade do isolamento” (BERNSTEIN, 1996, p. 43).

[...] Qualquer tentativa para mudar a classificação necessariamente envolve uma mudança no grau de isolamento entre as categorias, o qual, por si, levará os mantenedores de isolamento (reprodutores, reparadores, controladores) a restaurar o princípio da classificação – e a si mesmos – como os agentes dominantes. Para que isso seja efetivado os mantenedores de isolamento devem ter poder e as condições para exercê-lo. Para sua criação, reprodução e legitimação, o isolamento pressupõe, assim, *relações de poder* (Ibid., grifo do autor).

Ao abordar a prática pedagógica, Bernstein (1998) explicita as formas de controle que regulam e legitimam a comunicação nas relações pedagógicas. Para isso, o autor utiliza o conceito de *enquadramento* para analisar as comunicações que são legitimadas na prática pedagógica. Segundo Lucíola Santos (2003, p. 28-29),

Enquadramento refere-se ao controle nas interações comunicativas presentes nas

práticas pedagógicas, que podem ocorrer tanto entre pais e filhos, professores e alunos, assim como entre médico e paciente, dentre outras. [...] Enquanto o princípio da classificação está relacionado com o nosso posicionamento em um determinado lugar, definindo por meio do reconhecimento desta posição a possibilidade de voz e de silêncio, o princípio de estrutura se constitui em um meio para a aquisição da mensagem considerada legítima. “Assim, classificação estabelece vozes e enquadramento estabelece a mensagem” (1996a, p.27)⁴². Enquadramento diz respeito à realização do discurso, uma vez que se relaciona com a forma pela qual os significados são encadeados e se tornam públicos. Nesse sentido, enquadramento se refere à natureza do controle sobre seleção e comunicação, à sequência, ao ritmo esperado para a aquisição e a base social na qual a transmissão ocorre.

O enquadramento mantém com os princípios de comunicação a mesma relação que a classificação mantém com os princípios da relação entre categorias. Bernstein (1996, p. 58-59) argumenta que

Da mesma forma que as relações entre categorias podem ser governadas por classificação forte ou fraca, assim também os princípios de comunicação podem ser governados por enquadramento forte ou fraco. Desse ponto de vista, não faz sentido falar sobre princípios de comunicação fortes ou fracos. Os princípios de comunicação são, em graus variados, adquiridos, explorados, resistidos, contestados e suas vicissitudes são próprias de cada princípio. O controle está sempre presente, qualquer que seja o princípio. O que varia é a *forma* que o controle assume. A forma de controle é aqui descrita em termos de seu enquadramento (grifo do autor)

Com essa compressão, pode-se dizer que mudanças ou variações no princípio classificatório produzem mudanças ou variações nas vozes de categorias. Como também, mudanças ou variações no enquadramento produzem variações ou mudanças nas práticas pedagógicas, as quais, por sua vez, produzem mudanças ou variações no contexto comunicativo. Destacamos que as “variações ou mudanças no enquadramento produzem variações ou mudanças nas regras que regulam o que conta como comunicação/discurso legítimo e seus possíveis textos” (Ibid., p. 59).

Na composição das regras do discurso pedagógico,

o código é o regulador das relações entre contextos e através disso, o regulador das relações no interior de contextos, então o código gera princípios que permitem distinguir entre, de um lado, contextos e, de outros princípios para a criação e produção de relações especializadas no interior de um contexto” (BERNSTEIN, 1996, p. 30).

Esses princípios são chamados de *regras de reconhecimento e de realização*:

As regras de reconhecimento criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, *reconhecer* a peculiaridade daquele contexto. As regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas

⁴² BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. Londres: Taylor & Francis, 1996a.

àquele contexto. Ao nível do sujeito, diferenças no código implicam diferenças nas regras de reconhecimento e nas regras de realização (Ibid., grifo do autor)

A reescrita das definições originais se configura como o primeiro passo para formular códigos elaborados específicos, de forma que seja possível derivar relações empíricas específicas. Essa reescrita torna explícita a cadeia causal constituída de: *significados relevantes; realizações; contextos*.

Contextos evocados (c) são reescritos como *práticas interativas especializadas*. Significados relevantes (a) são reescritos como *orientações relativamente aos significados*. Formas de realização (b) são reescritas como *produções textuais*. (BERNSTEIN, 1996, p. 30, grifo do autor).

Bernstein (1996) esclarece que as características que criam a especificidade da prática interativa regulam as orientações relativamente aos significados; essas últimas geram, através da seleção, produções textuais específicas.

Dessa perspectiva, o texto específico não passa de uma transformação da prática interativa especializada; o texto é a forma da relação social tornada visível, palpável, material. Deveria ser possível recuperar a prática interativa especializada original a partir de uma análise de seu(s) texto(s), considerado(s) em seu contexto. Além disso, a seleção, criação, produção e transformação de textos constituem os meios pelos quais o posicionamento dos sujeitos é revelado, reproduzido e transformado (BERNSTEIN, 1996, p. 32).

Na análise dos *códigos elaborados e restritos* considera-se que os códigos restritos são aqueles que têm significados particularistas, locais dependentes do contexto. Já os significados dos códigos elaborados são universalistas, menos locais, mais independentes do contexto.

Alertamos que os códigos elaborados específicos, isto é, os códigos com valores particulares de classificação e enquadramento, constituem os meios disponíveis para a institucionalização e a transmissão dos princípios dominantes de uma formação social na educação formal.

Esses códigos têm conseqüências regulativas para a distribuição social de sua aquisição e para a formação da consciência daqueles que atuam nas agências especializadas do campo de controle simbólico. Por extensão, os códigos elaborados específicos causam mudanças particulares, tanto nas forças quanto nas relações sociais de produção. A forma assumida por esses códigos, seu modo de regulação, varia de acordo com a forma do princípio dominante (capitalista, coletivista, ditadura) (BERNSTEIN, 1996, p. 64-65).

Os princípios dominantes são vistos como “uma expressão das relações entre os vários partidos ou grupos de interesse”. Considera-se que “os princípios dominantes são regulados pela distribuição de poder e pelos princípios de controle, os quais determinam os meios, os contextos, as possibilidades e as relações sociais dos recursos físicos e discursivos” (BERNSTEIN, 1996, p. 276).

Assim, na análise do discurso pedagógico prioriza-se a relação entre os *princípios dominantes* e a constituição de *posições, agentes e práticas no campo recontextualizador oficial (CRO)*, o qual é responsável por criar, manter e mudar o discurso pedagógico oficial (DPO).

O discurso pedagógico oficial (DPO) regula as regras de produção, distribuição, reprodução e as inter-relações entre transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos. No entanto, a regulação do discurso pedagógico oficial (DPO) depende da autonomia relativa dos campos recontextualizadores pedagógicos (CRP) e de contextos que não os oficiais. É uma questão de análise identificar a localização, as condições e o alcance dessa autonomia relativa. Pode-se definir a autonomia relativa do discurso pedagógico, na medida em que se permite que esses campos recontextualizadores pedagógicos (CRP) existam e afetem a prática pedagógica oficial.

Os campos recontextualizadores pedagógicos, como no caso do campo oficial, estão preocupados com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos: do contexto de sua produção ou existência para os contextos de reprodução. O campo recontextualizador pedagógico pode ter, em seu núcleo, posições/agentes/práticas extraídos dos departamentos de educação das universidades, faculdades de educação, escolas, juntamente com fundações, meios de comunicação especializados, revistas, semanários e editoras (BERNSTEIN, 1996, p. 277-278).

O campo recontextualizador pedagógico (CRP) pode ser fortemente classificado internamente, produzindo subcampos especializados relativos ao sistema educacional, aos currículos e grupos de alunos.

É útil distinguir entre agências de reprodução pedagógica que, dentro de limites amplos, podem determinar sua própria recontextualização, independentemente do Estado (o setor privado) e as agências que, embora financiadas pelo Estado, podem ter um grau relativamente mais amplo de controle sobre sua própria recontextualização (até recentemente, as universidades) (BERNSTEIN, 1996, p. 278).

Os campos recontextualizadores oficial e pedagógico são afetados pelos campos da produção (a economia) e do controle simbólico. “Há uma dupla relação entre os campos recontextualizadores e os campos da produção e do controle simbólico” (Ibid., 278).

Na análise do discurso pedagógico consideram-se os ordenamentos internos do dispositivo pedagógico e sua condição para a produção, reprodução e transformação da cultura.

Consideramos que este dispositivo fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de *regras distributivas*, *regras recontextualizadoras* e *regras de avaliação*. Essas regras são, elas próprias, hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez, regulam as regras de avaliação. Essas regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996, p. 254, grifo do autor).

Aprofundando o entendimento sobre as *regras distributivas*, pode-se dizer que elas são os meios pelos quais se constrói uma relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência. Esta relação é estabelecida através dos controles sobre a especialização e distribuição de diferentes ordens de significado. Essas diferentes ordens, ou seja, “esses diferentes ordenamentos de significado, criam diferentes conhecimentos, diferentes práticas. Os controles sobre a especialização e a distribuição diferencial de princípios para o ordenamento do significado tentam influenciar a especialização e a distribuição de formas de consciência e de prática” (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

As *regras recontextualizadoras* marcam e distribuem quem pode transmitir o quê a quem, e sob quais condições e ao fazê-lo, tentam estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo, “então o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados” (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

Já as *regras de avaliação*, ou prática pedagógica, mostram os princípios fundamentais de ordenamento de qualquer discurso pedagógico. “No nível mais abstrato, o princípio recontextualizador que, seletivamente, cria o DI/DR⁴³ produz uma especialização do tempo, do texto (ou de equivalente metafórico), do espaço e das condições da inter-relação” (BERNSTEIN, 1996, p. 262).

Na análise dos textos oficiais pode-se compreender o discurso pedagógico oficial (DPO), considerado como as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relações e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos. Para isso, considera-se que as relações que se dão entre a prática pedagógica e os textos oficiais são primordiais para a

⁴³ DI/DR – relação entre o discurso instrucional e o discurso regulativo.

constituição do discurso pedagógico local (DPL), o qual regula o processo de reprodução cultural ao nível da contextualização inicial da cultura.

Nessa relação macro-micro, que coloca o discurso pedagógico oficial (DPO) no interior do discurso pedagógico local (DPL), o *texto privilegiante* assume um sentido ampliado, que pode designar tanto o currículo dominante, como a prática pedagógica dominante, “mas também pode designar qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (Ibid. 243). Assim, o *texto privilegiante* expresso nos documentos oficiais e institucionais e sua posição inicial revelam as “relações no interior” do discurso pedagógico.

“Relações no interior de” refere-se às regras pelas quais o “texto privilegiante” foi internamente construído. “Relações no interior de” nos diz sobre a relação no interior do “texto privilegiante”, isto é, as regras pelas quais aquele texto foi construído, o que o torna o que ele é, o que confere suas características distintivas, seu modo de transmissão e contextualização.

Quanto aos modos de transmissão e contextualização no discurso pedagógico local (DPL), o *texto pedagógico* é tomado “como um texto produzido/reproduzido e avaliado nas – ou através das (e sempre para as) – relações sociais de transmissão/aquisição. Um texto é uma realização distintiva do discurso pedagógico, constituindo uma seleção, integração e contextualização específicas de pedagogemas”⁴⁴ (BERNSTEIN, 1996, p. 272), que expressa as vozes de vários autores.

Na análise do *texto pedagógico*, esta pesquisa tomou como referência a abordagem de Bernstein (2003) sobre o conhecimento recontextualizado, na qual o autor define um quadro analítico para os *modelos pedagógicos de competência e de desempenho*; seus indicadores serão apresentados nos procedimentos teórico-metodológicos presentes no Capítulo III.

Diante da compreensão teórica de Bernstein (1996, 1998) sobre a análise do discurso pedagógico, entendemos que a categoria do cotidiano escolar é considerada básica para a compreensão das inter-relações entre política e práticas curriculares, na criação e produção de relações especializadas no interior do contexto da prática.

⁴⁴ *Pedagogema*: a menor unidade distintiva de prática ou disposição que pode estar sujeita à avaliação (BERNSTEIN, 2003, p. 272).

2.3 AS PRÁTICAS COTIDIANAS COMO CONSTRUTORAS DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES

Como destacamos anteriormente, no estudo do cotidiano é necessário lembrar que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação (AZEVEDO, 2004).

Em seus estudos sobre a sociedade pós-moderna, Gilbert (1995, p. 46) afirma que ainda que as características dessa sociedade “venham demandar uma ampliação do conceito de cidadania às esferas de expressão cultural e produção econômica, essa ampliação não precisa implicar alguma unidade abrangente em um nível mais alto”. O autor afirma que, em vez disso, “o que é necessário é o foco nos direitos envolvidos nos vários discursos da vida cotidiana. A procura desses direitos revelará suas conexões, bem como a necessidade de articulação. Desse modo, novos compromissos poderão ser construídos e um sentido ampliado de humanidade comum poderá desenvolver-se”.

No caso de nossa pesquisa, consideramos que as práticas cotidianas estão associadas à luta pela expansão das relações democráticas na confecção da agenda política (MULLER; SUREL, 2002) para o ensino médio e a educação profissional.

Em seus estudos sobre cotidiano escolar, Penin (1995, p. 17) já alertava que “no caso da escola, conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano pode orientar decisões tomadas a nível quer das associações de classe, quer da instituição”. Ampliando a visão de Penin, esta pesquisa considera que as práticas cotidianas podem orientar decisões da política curricular, inscrevendo na agenda política ações normativas institucionalizadas.

No entanto, considera-se como Ferreira (2002) que tratar do cotidiano como campo de análise é entrar em um debate ainda muito pouco definido e com limites muito tênues. Algumas correntes, que trabalham com o cotidiano ou vida cotidiana, seguem por rumos diferentes, mas possuem alguns pontos de partida semelhantes. A autora destaca a tese marxista que considera que o conhecimento deve partir dos homens e da sua vida real, contribuindo para o desenvolvimento de abordagens diferenciadas, mas que se encontram nos estudos do cotidiano, principalmente os propostos por Heller (1992), Lefebvre (1991) e Certeau (1994, et al, 1996).

Ao deslocar as análises estáticas da vida social para a análise das relações em movimento, Heller e Lefebvre contribuíram muito para o desenvolvimento de uma sociologia

do cotidiano, no entanto, tomamos como referência para nossa pesquisa as análises de Michel de Certeau, por trazer novos enfoques quando salienta o poder das práticas cotidianas na construção das políticas e práticas curriculares.

Certeau et al. (1996, p. 341) se interessam em conhecer os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações. Procuram realizar uma “análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares”. Assim, os autores valorizam a cultura ordinária.

Cultura ordinária e cultura de massa não são equivalentes. Dependem de problemáticas diferentes. A segunda remete a uma produção em massa que simplifica os modelos propostos para ampliar sua difusão. A primeira diz respeito a um “consumo” que trata o léxico dos produtos em função de códigos particulares, muitas vezes obras dos praticantes e em vista de seus interesses próprios. A cultura de massa tende para a homogeneização, lei da produção e difusão em grande escala, apesar de ocultar esta tendência fundamental sob variações superficiais destinadas a assentar a ficção de “novos produtos”. A cultura ordinária oculta uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A *pluralização* nasce do uso ordinário, daquela reserva imensa constituída pelo número e pela multiplicidade das diferenças (Ibid., p. 341, grifo do autor).

A cultura ordinária configura-se como “uma *ciência prática do singular*, que toma às avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é conhecimento geral, abstração feita do circunstancial e do acidental” (Ibid.).

Identifica-se em Certeau (1994) uma nova compreensão da realidade social e das ações praticadas pelos sujeitos praticantes em sua vida cotidiana. Em sua visão, o indivíduo é um homem ordinário que possui um repertório de mil maneiras da arte de dizer, da arte de fazer e da arte do pensar.

Como na literatura se podem diferenciar “estilos” ou maneiras de escrever, também se podem distinguir “maneiras de fazer” – de caminhar, ler, produzir, etc. Esses estilos de ação intervêm num campo que os regula num primeiro nível (por exemplo, o sistema da indústria), mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro (é o que acontece com a “sucata”). Assimiláveis a *modos de empregos*, essas “maneiras de fazer” criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes (CERTEAU, 1994, p. 92, grifo do autor).

Destacamos que Certeau (Ibid.) entende o cotidiano como um ambiente que sofre influências exteriores e, por isso, local onde se formalizam as práticas sociais. Assim, as relações sociais são formadas por práticas que são construídas ou fabricadas a partir das

diversas atividades que se exercem na vida cotidiana, como atividades profissionais, sociais, políticas e culturais.

Essa concepção de cotidiano indica a inversão do olhar do pesquisador sobre a realidade, ou seja, “ao invés de olhar a realidade de forma panorâmica, totalizadora, recorrendo ao olhar divino do homem de ciência, Certeau se debruça sobre as práticas, ‘as mil maneiras de fazer’, que não cessam de aparecer como o fundo noturno da atividade social” (FÁVERO SOBRINHO, 2004, p. 96).

Em seus estudos sobre o cotidiano, Ferreira (2003) esclarece que Certeau parte de Lefebvre quando considera que as instituições econômicas interferem nas ações e pensamentos dos indivíduos, porém, o autor se destaca ao afirmar que não se podem resumir as análises sociais ao determinismo econômico.

A maior parte dos trabalhos sobre o cotidiano ao considerar a questão da produção econômica capitalista nas análises sociais tem valorizado o poder centralizador que esmaga quase que completamente o “consumidor” – como sujeito social que vive na sociedade de consumo capitalista. Esses trabalhos também consideram que o cotidiano reproduz influências do poder econômico nas suas relações sociais, restando aos “consumidores oprimidos” reproduzir ou superar essa situação.

Do lado do consumidor existe também uma produção que parece invisível. Nessa produção o consumidor transforma o espaço que lhe é imposto e se transforma em um caçador furtivo, no qual circula, caça, faz uma produção que não é marcada pela criação de novos produtos, mas que serve de um léxico imposto para produzir algo que lhe seja próprio. Assim, “o consumidor pode ser visto também enquanto criador, produtor ou praticante” (FERREIRA, 2003, p. 42).

No exame das práticas cotidianas, conforme Fávero Sobrinho (2004, p. 96), Certeau considera “que a individualidade é o lugar em que atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditórias) de suas determinações relacionais”. Em sua pesquisa sobre o cotidiano, o autor “volta-se aos modos de operações ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo”.

A partir das operacionalizações das práticas cotidianas, Certeau considera três aspectos:

- estético – que se trata da arte de fazer, diz respeito ao estilo, a maneira específica de fazer, de praticar alguma coisa.
- ético – quando se constitui em uma recusa do sujeito em se identificar com a ordem tal como ela se impõe. Existe uma ordem que de alguma forma não pode ser mudada e existe um aspecto essencialmente ético quando não se segue tal qual essa

lei configura-se. É o abrir de um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas, sobre a vontade de criar alguma coisa. Assim, na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético.

- polêmico – que representa a defesa da vida, ou seja, são práticas que estão inscritas como intervenções de conflito permanente em uma relação de força (FERREIRA, 2002, p. 63).

Com base nesses elementos que compõem as práticas cotidianas, as práticas são analisadas enquanto operações, como manifestações de “táticas e estratégias” (CERTEAU, 1994, p. 99), sendo importante verificar se essas manifestações estão mais reunidas em determinados locais que em outros e se são mais específicas de determinados meios ou de determinadas conjunturas, na qual algum indivíduo se encontra.

Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas *táticas* desvencionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este. Sob esse ponto de vista, são tão localizáveis como as *estratégias* tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos. O que distingue estas daquelas são os *tipos de operações* nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar (CERTEAU, 1994, p. 92, grifo do autor).

Segundo Ferreira (2002), Michel de Certeau retoma a noção de estratégia de Bourdieu, na qual

É certo que a maior parte das condutas humanas acontece dentro de espaços de jogo; dito isso elas não têm como princípio uma intenção estratégica tal como a postulada pela teoria dos jogos. Dito de outro modo, os agentes sociais têm “estratégias” que só muito raramente estão assentadas em uma verdadeira intenção estratégica (BOURDIEU, 1996, p. 145).

Porém, Certeau não obedece ao esquema de circularidade de Bourdieu, no qual as estratégias utilizadas pelos sujeitos possuem um certo automatismo relacionado ao *habitus*⁴⁵. Nesse sentido, Certeau (1994, p. 126-127) esclarece que

O interesse de Bourdieu está na gênese, no “modo de geração das práticas”. Não se interessa, como Foucault, pelo que produzem, mas por aquilo que as produz. Dos “estudos etnográficos” que as examinariam para a sociologia que teoriza sobre elas há portanto um deslocamento que remove o discurso para o *habitus*, cujos sinônimos (*exis*, *ethos*, *modus operandi*, “senso comum”, “natureza segunda” etc.), definições, e justificações se multiplicam. Das primeiras para a segunda o herói muda. Um ator passivo e noturno toma o lugar da multiplicidade astuciosa das estratégias. A este mármore imóvel são atribuídos, como a seu ator, os fenômenos constatados em uma

⁴⁵ Segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 212), “é suficiente perceber, a propósito de uma relação parcial, o sistema das relações circulares que unem *estruturas* e *práticas*, pela mediação dos *habitus* como produtos das estruturas, produtoras das práticas e reprodutoras das estruturas, para definir os limites da validade (isto é, a validade nesses limites) de uma expressão abstrata como a do ‘sistema de relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe’”.

sociedade. Personagem essencial, com efeito, por permitir à teoria seu movimento circular: agora, das “estruturas” passa para o *habitus* (sempre em grifo); deste para as “estratégias” que se ajustam às “conjunturas”, estas mesmas reduzidas às “estruturas”, de que são efeitos e estados particulares. De fato, este círculo passa de um modelo *construído* (a estrutura) a uma realidade *suposta* (o *habitus*), e desta a uma interpretação dos fatos *observados* (estratégias e conjuntura) (grifo do autor).

Destacamos que o *habitus* é considerado por Bourdieu como “estrutura estruturada e estruturante”, que engaja, nas práticas e nas idéias, esquemas práticos de construção provenientes da incorporação de estruturas sociais que resultam do trabalho histórico de gerações sucessivas. A noção de *habitus* estrutura sua teoria da ação⁴⁶.

Semelhante a Bourdieu, Michel de Certeau propõe tratar as práticas cotidianas como grupo de estratégias, sem desconsiderar os aspectos estruturais da sociedade, porém, em sua concepção essas estratégias são “produzidas e recriadas” pelos sujeitos através das práticas cotidianas que, por sua vez, possuem sua própria lógica, ou seja, a lógica das táticas (FERREIRA, 2002).

Assim, esta pesquisa considera que as práticas curriculares não estão inter-relacionadas com a noção de *habitus*, segundo o esquema de circularidade e de estratégias autômatas, e sim, que as práticas curriculares são resultantes das estratégias da política, mas que elas são “produzidas e recriadas” pelos sujeitos através das práticas cotidianas.

Certeau (1994, p. 94-95) destaca as inversões discretas provocadas pelo consumo da cultura dominante:

[...] usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram imposta pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores. Faziam com elas outras coisas: subvertiam-nas a partir de dentro – não rejeitando ou transformando-as (isto acontecia também), mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podia fugir. Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo. Procedimentos de consumo conservavam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante.

⁴⁶ Bourdieu (1996, p. 170) afirma que “a teoria da ação que proponho (com a noção de *habitus*) implica em dizer que a maior das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo (é aí que o “tudo ocorre como se” é muito importante). O melhor de disposição é, sem dúvida, o sentido do jogo: o jogador, tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer. Ele não tem necessidade de saber conscientemente o que faz para fazê-lo, e menos ainda de se perguntar explicitamente (a não ser em algumas situações críticas) o que os outros podem fazer em resposta, como faz crer a visão do jogo de xadrez ou de bridge que alguns economistas (especialmente quando aderem à teoria dos jogos) atribuem aos agentes”.

Consideradas como práticas cotidianas, as práticas curriculares fazem as estratégias da política “funcionar em outro registro”, modificam-nas sem deixá-las, conservam as suas próprias diferenças, assumindo a forma de táticas.

Certeau (Ibid., p. 95) esclarece que “aquilo que se chama de ‘vulgarização’ ou ‘degradação’ de uma cultura”, ou de uma política, “seria então um aspecto, caricaturado e parcial, da revanche que as táticas utilizadoras tomam do poder dominador da produção”.

A lógica das práticas cotidianas não se apresenta apenas através do que é realizado em forma de ação em um determinado ambiente. A lógica da ação constitui toda uma rede de operações que envolve as relações de força, “que consiste em construções de táticas de ações ‘próprias’ desenvolvidas pelos sujeitos em um determinado ambiente que, todavia, se estabelecem quando as ações se transformam em práticas cotidianas e em práticas discursivas, tornando-se, portanto, indissociáveis” (FERREIRA, 2002, p. 64).

Consideramos como Certeau a importância da análise das práticas cotidianas conjuntamente com as práticas discursivas. Essas práticas discursivas estão relacionadas com os “atos de fala”, ou seja, com a utilização social da linguagem.

Assim, em Certeau (1994) a linguagem não é analisada de maneira isolada, ela está integrada aos contextos sociais, culturais e econômicos, da mesma forma que as práticas também estão integradas enquanto operações. Por isso, quando se analisa a forma operacional de um determinado grupo considera-se que essas formas são organizadas da mesma maneira que a linguagem. Os “atos de fala” são constitutivos das práticas cotidianas e são formas de práticas sociais. Conforme Ferreira (Op. cit.), é nesse sentido que “os documentos, as leis, o ato de conversar, de cumprimentar, de ordenar e de convencer fazem parte de todo um processo social no qual estão em jogo as relações de força em um determinado espaço social”.

Assim, esta pesquisa pretende compreender as práticas curriculares através das práticas cotidianas conjuntamente com as práticas discursivas, ou seja, serão considerados os “atos de fala” presentes nos documentos institucionais e no discurso dos professores, além da observação direta das práticas docentes desenvolvidas no cotidiano da sala aula.

Ferreira (2003, p. 45) nos alerta que muitas dessas práticas cotidianas “estão apoiadas tanto na circunstância como na memória coletiva ou individual das pessoas”, por isso as representações dos professores sobre suas práticas são consideradas.

Diante do entendimento da teoria de Certeau, em nosso estudo sobre as práticas curriculares cotidianas analisaremos essas práticas enquanto operações, ou seja, como manifestações de tática e de estratégias.

Chama-se de estratégia o cálculo ou a manipulação das relações de forças que se torna possível, a partir do momento em que um sujeito de querer e poder – uma política, por exemplo -, pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças, no caso, os professores. As estratégias são organizadas pelo postulado de um poder, fazem parte da dominação ideológica e apontam para uma resistência, já as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresentam e também dos jogos que introduzem nas fundações de um poder. Nas palavras de Certeau (1994, p. 102),

As estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto físico onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam portanto as relações espaciais. [...] As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessíveis de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc.

Assim, tomamos de Certeau (Ibid., p. 100) a tática como uma ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio, pois nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem um lugar senão o do outro e por isso joga com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de força estranha. “Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento” dentro do campo do inimigo e no espaço por ele controlado.

Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (Ibid., p. 100-101).

Destaca-se que quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais a estratégia estará sujeita à astúcia das táticas.

Com essa compreensão sobre táticas e estratégias, consideramos em nossa pesquisa que o cotidiano escolar pode ser entendido como um ambiente onde se formalizam as práticas curriculares e que essas práticas sofrem influências exteriores da política curricular. No entanto, relativizamos a influência desses elementos externos, trazendo de Certeau “conceitos

que permitem analisar os sujeitos comuns, não só como reprodutores, mas também como sujeitos que produzem e constroem a vida de todos os dias” (FERREIRA, 2003, p. 47).

Assim, compreendemos que os espaços sociais não são dados e sim construídos e reconstruídos e que as orientações e normas presentes numa política, que são expressas nos documentos oficiais em forma de estratégias, não são simplesmente reproduzidas no cotidiano escolar e sim “fabricadas” a partir das diferentes realidades sociais, por meio da astúcia das táticas na reconstrução das orientações e normas presentes na política.

Nos momentos de encontros que acontecem no interior de cada unidade escolar se revela uma vida ordinária, que não está prescrita nos documentos oficiais. Essa vida ordinária é fruto de uma construção própria feita de práticas cotidianas singulares que não se caracterizam apenas pela banalidade e pela repetição dos atos e atitudes (FERREIRA, 2003, p. 11).

Diante do exposto, na análise dos dados empíricos partiremos da compreensão que a escola, por intermédio de todos os seus sujeitos e em destaque o professor, “constrói no seu dia-a-dia, táticas e estratégias de ações próprias, a partir das conjunturas e contextos em que estão inseridos” (Ibid., p. 52), influenciando a produção dos textos oficiais e os novos ordenamentos da política curricular.

Visando compreender as práticas curriculares e as manifestações de táticas, enquanto táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política, esta pesquisa prioriza as práticas docentes no contexto da sala de aula, como uma expressão do currículo na interface dos múltiplos textos e contextos.

2.4 PRÁTICA CURRICULAR NO TERRITÓRIO DO COTIDIANO

Enfatizamos que as políticas e as práticas curriculares estão inter-relacionadas com base em um paradigma complexo de compreensão da realidade macro/micro e do conhecimento sobre currículo e ação docente.

Assim, a docência concebida na complexidade da ação educativa, do trabalho pedagógico, é a base da formação e da identidade profissional [...], o que permite compreender com mais clareza as mais diversas práticas pedagógicas formais e não formais. Isto porque a compreensão e o exercício da docência envolvem múltiplas relações formativas: pedagógicas, comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais entre sujeitos determinados (MELO, 2006, p. 261).

Diante do reconhecimento da complexidade das políticas e das práticas curriculares, Moreira (2001) afirma que devem ser consideradas seriamente as intrincadas conexões entre o

que se ensina nas salas de aula e as desiguais relações de poder na sociedade mais ampla. Nesse sentido, a questão curricular não se reduz a um simples problema técnico a ser resolvido por meio de modelos racionais e, sim, corresponde a um processo contínuo e complicado de desenho do ambiente escolar, um ambiente simbólico, material e humano, constantemente em reconstrução. Assim, a complexidade da questão curricular

precisa ser abordada por teorizações complexas. Todavia, se o currículo envolve um ambiente em permanente mutação, se o currículo engloba o que se passa na experiência educacional [...], o especialista interessado em elucidá-lo, em captar as relações entre conhecimento, identidade e poder, não se pode perder em abstrações nem evitar a “contaminação” com os desafios, as lutas, as conquistas, as resistências e as perdas que, dia a dia, tornam o cotidiano escolar um espaço rico, imprevisível, imponderável, incompleto e estimulante no qual diferentes atores traduzem e redefinem o que se esboça como possibilidade e como regulação em planos, propostas e políticas (MOREIRA, 2001, p. 44).

Para o autor (Ibid.), o campo científico do currículo avança “sem preocupação maior com a prática curricular, gera-se um fechamento no discurso, já que um projeto cultural demanda, para concretizar-se, adequados dispositivos técnicos. Como consequência, os especialistas limitam-se a falar uns para os outros”, desconsiderando a realidade do cotidiano escolar, especificamente, do que ocorre na ação docente.

Concordamos com Apple e Oliver (1995, p. 273) que “é bom que nos deixemos tocar pelo cotidiano que envolve a política das instituições educacionais” e suas práticas curriculares e docentes mais específicas da sala de aula.

Considerar a complexidade das políticas e práticas curriculares no cotidiano escolar requer adentrar pela docência, ou seja, para Moreira (2001, p. 47),

Trata-se, insisto, de compreender e de mudar a escola, de compreender e de resolver problemas. Trata-se de retomar, em outro nível, o diálogo com as escolas: ao invés de falarmos *para*, falarmos *com* elas. Tal postura certamente demanda o estabelecimento de novos tipos de relações entre a escola e a universidade. Em resumo, minha sugestão caminha no sentido de que se teorize tendo por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência (grifo do autor).

Tendo como referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência, esta pesquisa considera as inter-relações entre descentralização e centralização nas políticas curriculares.

Pacheco (2005, p. 113-114) em seus estudos indica a existência de quatro estratégias das políticas curriculares, ou modelos principais, que fazem a relação entre descentralização e centralização:

a) Modelo A-B (política centralista). Papel determinante da administração central na concepção e operacionalização da política curricular. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais já que a responsabilidade profissional do professor reside na implementação de orientações e programas definidos urbi et orbe na base de um complexo quadro normativo.

b) Modelo D-C (política descentralista). Papel predominante dos territórios locais na contextualização da política curricular mediante a concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares, que são recontextualizados em função de orientações políticas que asseguram a igualdade.

c) Modelo A-D (política centralista e descentralista). Prevalece a perspectiva normativa. Política curricular descentralizada no nível dos discursos, mas recentralizada no nível das práticas. A prática curricular é autônoma no discurso e nos textos, mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados.

d) Modelo C-B (política descentralista e centralista). Predominância das componentes profissional dos atores e institucional dos territórios locais. A descentralização se verifica tanto nos discursos como nas práticas curriculares. A administração central define os referenciais da política curricular, mas entrega aos territórios locais a recontextualização, que se realiza pela articulação do que pode ser face ao que deve ser.

Nos modelos acima apresentados, nossa pesquisa se interessa em compreender as possibilidades de implementação do Modelo D-C (política descentralista), em que as ações educativa e docente encontram lugares de compreensão e de intervenção na prática.

Assim, consideramos que as inter-relações entre política e práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano escolar, fortalecidas pela descentralização da política, têm como vetor principal a “territorialização da decisão, isto é, o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência” (PACHECO, 2000, p. 143). Consideramos, também, que territorializar é considerar a multiplicidade de atores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos.

Nas práticas curriculares, territorializar é percorrer os caminhos seguidos por cada escola ou região de modo a que se chegue a uma autêntica territorialização do ensino. “Territorializar o currículo não responde necessariamente às políticas curriculares descentralizadas, na medida em que estas existem quer no plano dos discursos, quer no plano das práticas escolares” (PACHECO, 2000, p. 144).

Com efeito, ao inserir-se no movimento mais vasto da descentralização e da noção do Estado-regulador que obedece a critérios específicos, cujo denominador comum se encontra na qualidade do sistema, a territorialização das políticas educativas é um jogo profundamente político que não consiste num mero fenómeno administrativo-jurídico ou num mero deslocamento do cursor do centro para a periferia (Ibid., p. 147).

Ball (1994) alerta que a descentralização não é uma simples conquista do local, mas o efeito de uma política formulada pela administração central.

A idéia de escola como território, segundo Apple (1999), nasce quer das políticas descentralizadas, quer da valorização do pessoal e do local, principalmente quando se reconhece a necessidade de dar voz à subjetividade das pessoas, num processo de autonomia. Com essa mesma visão, Moreira (1995, p. 106) argumenta a favor da importância da gestão participativa para a autonomia da escola:

[...] sustento a importância de uma gestão participativa, na qual o fim último seja não maior controle social mas sim a autonomia e o fortalecimento do poder dos diferentes atores envolvidos no processo. Defendo a participação dos diversos segmentos da escola e da comunidade nesse processo, reconhecendo, ao mesmo tempo, sua especificidade e a necessidade de profissionais especializados que o liderem.

A inter-relação entre territorialização e autonomia incorpora, segundo Pacheco (2000, p. 148-149),

além da face independente, a face dependente, visível na contratualização, visto que não há autonomia sem dependência. Com efeito, o contrato traduz o esforço de integração, através da discussão e negociação, de interesses particulares nos interesses comuns e formaliza o conjunto de convenções destinadas a reduzir os conflitos que a liberdade e os propósitos particulares geram. A contratualização da política educativa impõe, por um lado, o compromisso e a reciprocidade, por outro, estabelece regras que delimitam a intervenção dos atores.

O autor alerta que se esta contratualização for excessiva o território local pode assumir o caráter de uma peça local da política centralizada.

Na compreensão da complexidade das atuais políticas curriculares e suas formas de controle e autonomia, Pacheco (2005, p. 120) afirma que os pressupostos da territorialização curricular apontam

para uma estratégia de complementaridade entre o central e o local e para um desenvolvimento curricular baseado na escola que seja sinônimo de uma autonomia que contribui quer para o reforço das competências curriculares dos actores locais, quer para as tomadas de decisões com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Falar de territorialização enquanto processo de descentralização pressupõe ainda discutir o processo de referencialização, ou de construção do referencial, das políticas curriculares. “O termo referencial tem sido utilizado como sinônimo de sentido, quadro de ação ou sistema, com interpretações muito diversas”, que pode ser entendido numa perspectiva normativa e estabilizada (PACHECO, 2000, p. 155).

Esta pesquisa toma o termo “referencial” como o conjunto de valores, de normas ou de imagens de referência em função dos quais são definidos os critérios de intervenção do Estado, bem como os objetivos e as orientações de uma política curricular.

Servem de base a esta busca de sentido da ação por parte dos atores curriculares não só a observância dos referentes explicitados pelo poder central, num compromisso de igualdade e de serviço público, bem como a dilucidação dos referentes (re)construídos no espaço e no contexto dos territórios locais. Concomitantemente, a territorialização só adquire efetividade se for assumida numa lógica de processo interativo, com o reconhecimento de diferentes atores e corporizado pelo professor como um participante na tomada de decisão partilhada (PACHECO, 2000, p. 156).

Lück (2006, p. 121) argumenta que “aumentando-se o poder de decisão das pessoas, aumenta-se o poder de ação, de aprendizagem e de transformação das práticas e, portanto, o poder da educação”.

Assim, se os formuladores de políticas “crêem que podem mudar a escola, é importante reconhecer que as escolas, tal como estão estruturadas”, mudam as orientações da política, “adaptando-as aos seus próprios modos de ver e fazer” em suas práticas curriculares (PACHECO, 2000, p. 151).

Por isso, não acreditamos que quaisquer orientações da política curricular possam obter sucesso sem a participação e a adesão do professorado. Portanto,

[...] o currículo deve ser visto como uma construção coletiva que é feita na base de uma planificação partilhada, abrangendo, tanto as decisões da Administração quanto as decisões dos professores, alunos, pais e outros intervenientes. [...] O currículo é construído, assim, pela partilha de tomadas de decisão em que o professor intervém ativamente em um processo no qual não fica reduzido a um implementador da decisão política, centralizada, burocrática e hierárquica (PACHECO, 2003, p. 121).

Bordignon e Gracindo (2000) alertam que atualmente tem se falado muito de participação e compromisso, sem se definir claramente seu sentido. Não raras vezes situa-se a participação como mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência às decisões da direção ou às orientações da política curricular. Para os autores, subserviência jamais será participação e nunca gerará compromisso.

A participação efetiva na escola, segundo Lück (2006, p. 33-34),

pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares.

A participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios para a escola que dela advêm. Segundo Bordignon e Gracindo (Op. cit.), a participação requer que os professores assumam a posição de governantes, não de meros coadjuvantes, ou seja, requer espaços de poder local.

A participação só é possível em clima democrático, conforme indica Habermas (2002, p. 105):

As comunicações cotidianas são trazidas do contexto de exigências de fundamentação partilhadas, de tal modo que nasce então sobretudo uma necessidade de comunicação quando as opiniões e pontos de vistas dos sujeitos julgando e decidindo independentemente devem ser tomadas em uníssono.

Gutierrez e Catani (2003), fundamentados em Habermas (1984), afirmam que participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade, ou seja, participar consiste em ajudar a construir de forma comunicativa o consenso quanto a um plano de ação coletiva, que requer o diálogo entre os atores do cotidiano no contexto da prática.

Tomo como ponto de partida que os envolvidos pretendem solucionar seus conflitos sem violência ou acertos ocasionais, mas sim através de um acordo mútuo. Assim, propõe-se de saída a tentativa de estabelecer um conselho e desenvolver, sobre uma base profana, uma autocompreensão ética comum a todos (HABERMAS, 2002a, p. 53).

Assim, o diálogo nesta pesquisa é entendido não apenas como dimensão constitutiva de identidades subjetivas, mas também como condição de vida social democrática.

Em lugar de impor a todos os outros uma máxima que eu quero que ela se torne universal, eu devo submeter minha máxima a todos os outros a fim de examinar pela discussão sua pretensão à universalidade. Assim, se opera um deslocamento: o centro de gravidade não reside mais no que cada um pode desejar fazer valer, sem ser contestado, como sendo uma lei universal, mas no que todos podem unanimemente reconhecer como uma norma universal (HABERMAS, 1983, p. 86-89 apud BRAYNER, 2007, p. 8-9).

Segundo Brayner (2007, p. 8), na compreensão de Habermas sobre o diálogo enquanto condição de vida social democrática,

a linguagem coloca para nós uma exigência de emancipação, já que a primeira frase pronunciada é também uma vontade de consenso: o diálogo é o que se opõe à violência histórica mesmo se ele foi, todo o tempo, desfigurado por esta mesma violência. Trata-se de reconstruir o que foi reprimido e a ciência de uma tal reconstrução é a “pragmática universal”. As condições portanto de uma sociedade possível se situam numa transformação do “mundo da vida” através da “ação comunicativa”.

A ação comunicativa visa capacitar os agentes do processo discursivo para realizar acordos objetivos e criar expectativas de comportamento social, relacionadas à cooperação e à solidariedade entre os membros de uma comunidade. O consenso discursivo-argumentativo é considerado como base das ações, das proposições e normas que emergem dos acordos lingüísticos, à medida que pressupõe um modelo argumentativo que interliga a comunidade real com a comunidade ideal de comunicação (TESSER, 2005).

Assim, o diálogo em Habermas considera que os agentes comunicativos se movem dentro do horizonte do mundo da vida, o qual se configura como uma “prática comunicativa cotidiana”, cujo centro se nutre da cooperação e da reprodução cultural, integração social e socialização. Segundo Tesser (Ibid., p. 2), “a ação comunicativa se desenvolve através do entendimento lingüístico, considerando a interpretação de cada participante em torno da qual é possível o consenso entre sujeitos que interagem comunicativamente”. Nas palavras de Habermas (1982, p. 493 apud BAUMGARTEN, 1998, p. 8),

O entendimento funciona como mecanismo de coordenação da ação do seguinte modo: os participantes na interação concordam sobre a validade que pretendem para suas emissões, quer dizer, reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade que reciprocamente se estabelecem uns aos outros.

Em síntese, a ação comunicativa está na base do processo para se chegar a um entendimento, pois a emancipação e a qualidade de vida de uma comunidade dependem da capacidade de diálogo dos sujeitos que se comunicam democraticamente.

O agir comunicativo, proposto por Habermas, como podemos ver, está fundamentado na linguagem dirigida ao entendimento cooperado e compartilhado intersubjetivamente através da argumentação. Este conceito pressupõe a linguagem como principal meio dentro do qual é possível colocar em evidência todas as questões humanas passíveis de argumentações e as integrações sociais através dos processos de entendimento e do indicativo da inclusão social (TESSER, 2005, p. 10).

Com inclusão social, um diálogo democrático parte das seguintes condições:

- Todos os participantes de um discurso devem ter a mesma oportunidade de empenhar atos de fala comunicativos, de iniciar, intervir, interrogar e responder;
- Todos os participantes do discurso devem ter igual oportunidade de fazer interpretações, argumentações, problematizações;
- Para participar do processo discursivo, os agentes devem expressar seus sentimentos, desejos, necessidades;
- No processo discursivo, os falantes devem ter a mesma oportunidade de empenhar atos de fala regulativos, de opor-se, permitir, proibir sem qualquer repressão (HABERMAS, 1989, p. 153-154).

A partir dessas condições, esta pesquisa considera que a grande mudança na política curricular pode estar tanto na criação de estruturas e processos democráticos que visam o diálogo entre os atores dos diversos contextos da política (BALL, 1994), como na construção de práticas curriculares que envolvam experiências democráticas, possibilitando a territorialização da decisão e a escuta das práticas cotidianas.

2.4.1 Os Efeitos da política nos projetos educativo, curricular e didático

Para compreender os efeitos da política na promoção de um espaço escolar democrático, partimos de Pacheco (2001, p. 20) ao afirmar que o currículo pode ser definido como um projeto,

cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, **o currículo é uma prática pedagógica** que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (grifo nosso).

Enquanto prática pedagógica, o currículo implica, pois, uma contínua interpenetração entre a teoria e a prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente (LIBÂNEO, 1994), configurando uma prática contextualizada, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Corroborando com essa posição, Sacristán (2000, p. 28) advoga que

A maioria das práticas pedagógicas tem a característica de estar multicontextualizada. As atividades práticas que servem para desenvolver os currículos estão sobrepostas em contexto aninhados uns dentro de outros ou dissimulados entre si. O currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas. Esses contextos são produtos de tradições, valores e crenças muito assentadas, que mostram sua presença e obstinação à mudança quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar-se em certas condições já dadas.

Veiga (1989) esclarece que a prática pedagógica se dá na relação teoria e a prática, configurando-se como um processo em construção permanente.

Assim, segundo Pacheco (2001, p. 88), pode-se considerar que o currículo é uma prática em construção, “todos quantos nele participam são considerados sujeitos e não objectos, desempenhando um papel activo e interdependente, tanto no projecto educativo como no projecto curricular, dentro de um quadro específico de organização curricular e administrativa”.

Como construção, a escola encontra-se ao nível da mesoestrutura curricular, localizando-se entre a macro estrutura da administração central e a micro estrutura de ensino, esta é representada pelos professores e alunos em situação de interação didática – o projeto didático.

Quando a escola participa activamente na construção curricular – e não na simples implementação do que é decidido pela administração central – então pode dizer-se que o desenvolvimento curricular é uma prática que faz parte de um movimento de descentralização administrativa e aprofundamento democrático em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo (PACHECO, 2001, p. 89).

Portanto, a idéia de currículo enquanto prática em construção exige a autonomia curricular da escola, além da autonomia administrativa e cultural. Contudo,

esta autonomia não pode somente significar nem o poder reconhecido à escola de elaboração e realização dos projetos educativo e curricular em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nem adaptação das decisões cabalmente decretadas pela administração central; pelo contrário, deverá acompanhar um conjunto diverso de autonomias (jurídico-administrativa, curricular, didáctica) que resultem do equilíbrio de competências e responsabilidades definidas em termos nacionais, regionais e locais (ibid.).

A autonomia da escola está relacionada com a elaboração de um projeto de escola, “por um lado, enquanto sentido abstracto ou idéia global de uma autonomia possível, dentro de um quadro organizacional e, por outro, como síntese e corporização dos projectos a que correspondem actividades de natureza formativa, instrutiva e administrativa”, através dos projetos organizativo, educativo, curricular e didático (PACHECO, 2001, p. 89).

No caso do nosso campo de pesquisa, por ser uma autarquia educacional federal vinculada diretamente à administração central – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC –, o projeto organizacional é dispensado por ser um projeto ao nível da administração regional.

Segundo Melo (2002, p. 7-8), a falta de clareza acerca dos projetos educativo e curricular “reduzem qualquer curso a uma grade curricular fragmentada uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem a sua razão de ser”. Com esse entendimento a autora argumenta que os projetos educativo e curricular se constroem

na prática, no embate entre forças sociais e políticas, em meio a concepções conflitantes. Não é apenas um artefato cultural pronto e acabado. Há mais possibilidade dele ser concretizado a contento, quando todos (professores alunos e pesquisadores) dele participam e dele se apropriam, fundando um **sentimento individual e coletivo de pertencimento** ao mesmo e a própria instituição (grifo nosso).

Destacamos que a identidade, individual e coletiva, conforme Valter Soares Guimarães (2004), está relacionada à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente, num processo de interdependência entre os aspectos objetivos, ou seja, entre as formas e estratégias de sua configuração na sociedade, conjunto de saberes e destrezas pessoais, e as disposições pessoais em relação a uma profissão, a um “estado de pertencimento a um grupo”.

É por isso que Sacristán (2000, p. 175) propõe a elaboração de políticas, práticas curriculares e programas com a participação ativa dos professores, “mais do que lhes prever o papel de meros consumidores, que não serão em sentido estrito em nenhum caso, pois a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais do ensino”.

Quanto ao projeto educativo, consideramos, segundo Jorge Costa (1991, p. 10), como um documento pedagógico que

elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.

Nessa visão, o projeto educativo relaciona-se à definição das opções de formação por parte da escola que, segundo Pacheco (2001, p. 90), “são observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo”. Os seguintes aspectos constituem o projeto educativo:

formulação das finalidades educativas; consideração das necessidades educativas especiais; selecção de orientações globais pelas quais toda comunidade educativa se norteia; clarificação e distribuição das responsabilidades entre os distintos agentes; critérios de desenvolvimento profissional dos professores (incluindo planos de formação), das equipas de gestão e dos demais participantes no projecto educativo; critérios de inter-relação escola-comunidade; critérios de vertebração de projectos comuns a várias escolas (pertencentes a um mesmo território educativo) (Ibid., p. 91).

Ainda segundo Gairin (2004, p. 27), o projeto educativo é considerado como um marco dentro do qual se situam as decisões relativas

ao tipo de ensino que desejamos, aos valores que iremos priorizar, a como compreendemos a participação na educação, ao tipo de compromissos que iremos adotar para com o ambiente social, à função que os pais dos estudantes deverão de ter, a como poderemos garantir o desenvolvimento profissional dos docentes, a como lidaremos com as preocupações dos alunos, etc.

Podemos então dizer que o projeto educativo é composto de acordos que permitem organizar e coordenar a prática curricular. No processo de configuração algumas formas de agir podem ser respeitadas, ou seja, a prática cotidiana pode ser “sempre democrática, aberta, plural e integradora”, visando superar uma visão individualista em busca de uma visão mais coletiva (Ibid.).

Já o projeto curricular refere-se à modelação dos conteúdos pelos professores atendendo à particularidade da escola, dos alunos, da comunidade e dos próprios professores.

Salientamos que os projetos curriculares são indispensáveis quando se pretende responsabilizar e atribuir aos professores um papel decisivo e ativo no desenvolvimento do currículo. O projeto curricular corresponde a um plano de ação com uma compreensão clara de sociedade, de mundo, de homem, das finalidades educativas, da função social da escola, objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação, como elementos constituintes da prática curricular.

Enquanto microssistema curricular, o projeto didático “tem como contexto a sala de aula com todas as suas características e complexidades, engloba os subsistemas de ensino e de aprendizagem”. Um modelo didático pode ser composto por três elementos básicos: objetivos, conteúdos, método/organização e avaliação. Mas um modelo didático “torna-se num projeto didático quando o professor planifica e concretiza a aula, ou melhor, quando toma decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas que implicam quer a existência de uma estrutura relacional e de um contexto físico, quer a realização de tarefas e actividades” (PACHECO, 2001, p. 104).

Os projetos educativo, curricular e didático são valorizados por nossa pesquisa na medida em que procuramos compreender as inter-relações entre o discurso pedagógico oficial (DPO) e o discurso pedagógico local (DPL) e suas expressões nas práticas docentes de sala de aula desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Além do que, pretendemos identificar as estratégias das políticas que são delineadas através do diálogo com os que fazem os projetos educativo, curricular e didático.

2.4.2 O Projeto didático e as práticas docentes no contexto da sala de aula

Como apresentado anteriormente, o projeto didático tem como contexto a sala de aula com todas as suas características e complexidades, que, segundo Pacheco (2001), englobam os subsistemas de ensino e de aprendizagem.

Nas inter-relações entre práticas curriculares, ensino e aprendizagem, Pereira (2006, p. 21) argumenta que

Os educadores e as educadoras [...] devem tentar buscar alternativas para o desenvolvimento de práticas curriculares mais abertas, ou seja, possibilitar a criação de espaços para que alunos e alunas se tornem agentes ativos no processo de ensinar – aprender; que as práticas curriculares estejam em consonância com a realidade e necessidades dos diferentes contextos, e que a construção dos saberes seja resultante de entrelaçamentos das diversas redes de conhecimento presentes no âmbito da escola pública.

Em seus estudos sobre a didática, Veiga (2004) diz que o processo didático se explicita pela ação docente nas quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Essas dimensões são consideradas na relação pedagógica, nas estratégias de aprendizagem e de investigação e nos caminhos didático e investigativo assumidos pelos professores.

A autora defende que o ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a pesquisa, a aprendizagem e a avaliação.

O que impulsiona o ensino é, por um lado, a construção entre as atividades teóricas e práticas resultantes dos processos de ensinar, pesquisar, aprender e avaliar e, do outro, o nível de conhecimento mediante a aprendizagem do aluno. O objetivo maior do ensino passa a ser a construção do conhecimento contando com o envolvimento do aluno. O resultado do ensino é dar resposta a uma outra necessidade: a do aluno que procura aprender. O professor aparece como ator responsável pelo o ensino, orienta, coordena, estabelece uma relação pedagógica com o aluno, mediada pelo conhecimento. O professor, na relação com os alunos, proporciona-lhes o encontro com a realidade, levando em consideração a experiência e os saberes que já possuem, procurando articular a novos saberes e práticas (VEIGA, 2004, p. 15).

Nessa relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação é enfatizado o significado do avaliar como uma ação formativa. Para cumprir essa função formativa, a avaliação possibilita tanto ao professor como ao aluno o direito de corrigir as ações ao longo do processo.

Mendez (2002) concebe a avaliação formativa como uma avaliação alternativa ou educativa, que se processa dentro de uma racionalidade prática e não técnica, e apresenta as principais características da avaliação formativa: o processo é inteiro; está referida a princípios educativos; é horizontal; dinâmica; processual; participada; ação compartilhada; contínua; favorece a auto-avaliação; as provas são de ensaio, de elaboração e de aplicação; há preocupação com a compreensão; há interesse pelo singular; a subjetividade é reconhecida; considerada e exercida com responsabilidade; há compromisso do professor; os critérios de avaliação são explícitos, a avaliação está relacionada ao projeto pedagógico da escola; há negociação no processo avaliativo; procura a ação justa, não neutra, entre outras.

Com essa compreensão, ensinar significa mais do que transmitir conhecimentos, ou seja, significa desenvolver as potencialidades de uma pessoa. Segundo Veiga (2004, p. 15), o ensino se caracteriza como “um ato interpessoal, intencional e flexível, conectado a seu contexto mais amplo”, associado à intencionalidade educativa que é indicadora das concepções de quem a propõe.

Weber (1996, p. 47) alerta que devido às características do trabalho docente, tais como: a relação interpessoal com os alunos e certa autonomia na orientação do processo ensino-aprendizagem, a ação profissional docente inclui

Além de informações, conhecimentos sistematizados, modos de aprender e de perguntar, elementos emocionais, consensuais, favorecedores de interferências de diversos tipos, fazendo prevalecer a própria prática.

Além disso, à semelhança da medicina, a docência enfatiza a prática por requerer a aquisição de uma base técnica que lhe permita aplicar no processo de ensino-aprendizagem conhecimentos que foram desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento e do saber.

Nessa discussão sobre trabalho docente, ensino e aprendizagem, Bernstein (1996) apresenta duas modalidades de teorias de instrução, como já salientado no Capítulo I desta Tese, uma com maior aproximação à lógica da transmissão, ou do ensino, definida pelo modelo pedagógico de desempenho, e a outra com maior aproximação à lógica da aquisição, ou seja, da aprendizagem, definida pelo modelo pedagógico de competência (BERNSTEIN, 2003).

Nessa definição, na “lógica da transmissão” são privilegiados os desempenhos hierarquizados relativos ao discurso pedagógico, enquanto na “lógica da aquisição” são privilegiadas as competências partilhadas do adquirente.

As teorias da instrução, comportamentalista ou biológicas (do tipo baseado em fatores hereditários), tomam como sua referência aquilo que deve ser avaliado, isto é, o desempenho hierarquizado do adquirente relativamente ao discurso pedagógico. Essas teorias pressupõem diferenças esperadas entre os adquirentes. A unidade social de avaliação aqui é o adquirente individual e a relação hierarquizada *entre* adquirentes. Por outro lado, existem teorias de instrução que privilegiam não a avaliação do discurso e sua transmissão, mas processos universais, gerais, internos aos adquirentes; isto é aquilo que é partilhado. Essas teorias apontam para a natureza interativa da aquisição de competências partilhadas e, assim, para uma unidade social de aquisição, envolvendo relações interativas entre adquirentes. Assim, essas teorias (Piaget, Chomsky, Gestalt) focalizam o desenvolvimento de competências comuns no interior dos adquirentes e não os desempenhos hierarquizados relativamente a um discurso a ser adquirido (BERNSTEIN, 1996, p. 298).

Segundo Tomaz Tadeu Silva (2004, p. 72), em relação aos princípios de poder e controle nas práticas pedagógicas, Bernstein concede particular atenção à questão da

transmissão, pois considera que independentemente da forma como o conhecimento é organizado há variações na forma como ele é transmitido. O estudante pode ter maior ou menor controle sobre o ritmo da transmissão. “Os objetivos a serem atingidos podem ser mais ou menos explícitos. A divisão do espaço pode ser mais ou menos rígida. Os critérios de avaliação podem ser mais ou menos explícitos”.

Na sala de aula tradicional, centrada no ensino, o professor decide o que ensinar, quando ensinar, em que ritmo; decide os critérios pelos quais dizer se o estudante aprendeu ou não; o espaço da transmissão é rigidamente limitado.

Já na sala de aula centrada no aluno, ou seja, na aprendizagem, como uma sala de aula construtivista, a organização do espaço é muito mais livre. “Os estudantes têm um grau muito maior de controle sobre o tempo e o ritmo da aprendizagem. Em compensação, os objetivos a serem alcançados e os critérios para saber se esses objetivos foram alcançados são muito menos explícitos” (Ibid., p. 73).

Para esclarecer as situações, Bernstein (1996) toma dois termos: *classificação* e *enquadramento*.

A atividade principal dos campos recontextualizadores é a de constituir o “que” e o “como” do discurso pedagógico. O “que” refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o “como” se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao *enquadramento* (Ibid., p. 277).

Como já anunciado anteriormente, o termo *classificação* se refere ao maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diversas áreas de conhecimento que constituem o currículo. Quanto maior o isolamento, maior a *classificação*. A *classificação* é uma questão de fronteiras, ou seja, define o que pode ficar junto. “Um currículo do tipo tradicional, marcadamente organizado em torno de disciplinas acadêmicas tradicionais, seria, no jargão de Bernstein, fortemente classificado. Um currículo interdisciplinar, em contraste, seria fracamente classificado” (SILVA, 2004, p. 72).

Ou seja, no primeiro tipo estão aqueles currículos em que há uma forte *classificação*, denominados “coleção”, em que as fronteiras entre as disciplinas são bem nítidas. O segundo tipo são os currículos em que a *classificação* é fraca e são denominados “integrados”, sendo que nestes as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas (BERNSTEIN, 1998).

Assim, o poder está relacionado à *classificação*, ou seja, na medida em que a *classificação* define o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo torna-se uma expressão de poder.

Já o termo enquadramento relaciona-se à forma de transmissão. Quanto maior o controle do processo de transmissão por parte do professor, maior o enquadramento. “Assim, o ensino tradicional tem um forte enquadramento, enquanto o ensino centrado-no-aluno é fracamente enquadrado” (SILVA, 2004, p. 73).

O controle diz respeito ao ritmo, ao tempo, ao espaço de transmissão, ou seja, ao enquadramento.

São diferentes princípios de poder e controle, ou seja, “um currículo com fraca classificação, por exemplo, no qual as fronteiras entre os diferentes campos são pouco nítidas não significa ausência de poder, mas simplesmente que está organizado de acordo com princípios diferentes de poder” (Ibid.).

Assim, quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica. Já quando o enquadramento é fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação. No enquadramento forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto no fraco enquadramento, os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos. Bernstein (1998, p. 45) define assim:

Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor tiene el control explícito de la selección, la sucesión, el ritmo, los criterios y la base de la comunicación. Cuando el enmarcamiento es débil, el adquirente dispone de mayor control *aparente* (insisto en lo de “aparente”) sobre la comunicación y su base social. [...] Cuando el enmarcamiento es fuerte, los términos candidatos a denominaciones típicas serán del estilo de: consciente, atento, industrioso, cuidadoso, receptivo. Cuando el enmarcamiento es aparentemente débil, las condiciones para la candidatura a denominaciones serán igualmente difíciles para el adquirente, que trata de ser creativo, interactivo, procura dejar su impronta. La denominación concreta del adquirente varía según el carácter del enmarcamiento.

Ou seja, quando o enquadramento é fraco é valorizada uma forma de transmissão em que os estudantes têm um poder maior de decisão sobre o ritmo, o tempo e o espaço, mas o controle não está ausente. “Simplesmente estão em ação outros princípios de controle, mais sutis, mas nem por isso menos eficazes. Na verdade, na medida em que implicam uma maior visibilidade de estados subjetivos do educando, podem até ser mais eficazes” (SILVA, 2004, p. 73-74).

A partir do conceito de enquadramento, Bernstein (1998) distingue entre as práticas em que as regras do discurso pedagógico estão implícitas e aquelas em que estão explícitas. Com essa leitura, o autor identifica dois princípios de prática pedagógica: as visíveis e as invisíveis. Segundo Lucíola Santos (2003, p. 36-37),

Uma prática pedagógica é denominada visível, quando as relações hierárquicas entre estudantes e docentes e as regras de organização, relacionadas com a seqüência e o ritmo do ensino-aprendizagem são explícitas e conhecidas pelos estudantes. No caso das pedagogias invisíveis, as relações e regras são implícitas e não são conhecidas pelo aluno. É que, neste último caso, a prática pedagógica, suas regras e critérios são derivados de teorias complexas sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, teorias da lingüística e da *gestalt*, em alguns casos, teorias psicanalíticas.

As regras de ordem social, relacionadas ao enquadramento, são denominadas de “discurso regulativo” e as regras de ordem discursiva configuram o “discurso instrucional”. Nas pedagogias visíveis, o enquadramento é forte e as regras do discurso instrucional e do discurso regulativo são explícitas. Já nas pedagogias invisíveis, em que o enquadramento é fraco, as regras do discurso regulativo e do discurso instrucional são implícitas (Ibid.).

Bernstein associa a construção do discurso pedagógico a uma gramática subjacente ao campo de produção, recontextualização e prática pedagógica, na qual o código relaciona-se à gramática de classe. Tomaz Tadeu Silva (2004, p. 74) esclarece que

O código é a gramática implícita e diferentemente adquirida pelas pessoas das diferentes classes – uma gramática que lhes permite distinguir entre os contextos, distinguir quais são os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados nos contextos respectivos.

Segundo Silva (Ibid.), o conceito de classe de Bernstein aproxima-se do conceito de divisão social do trabalho de Durkheim. “A classe é simplesmente a posição que as pessoas ocupam na divisão social do trabalho: se é mais especializada ou menos especializada, se está mais ligada à produção material ou à produção simbólica”.

É a posição ocupada na divisão social do trabalho que orienta o tipo de código aprendido. O tipo de código aprendido orienta a consciência da pessoa, ou seja, o que se pensa e os significados que a pessoa realiza ou produz na interação social.

Assim, é o código que faz a ligação entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais do nível microsociológico.

He elaborado un modelo para mostrar que la distribución del poder y los principios de control se traducen en códigos pedagógicos y sus modalidades. He mostrado también cómo se adquieren esos códigos, configurando así la conciencia. De este modo, se establece la conexión entre las macroestructuras del poder y el control y los microprocesos de la formación de la conciencia pedagógica. Es importante señalar que el modelo muestra cómo tanto el *orden* como el *cambio* son inherentes a los códigos. Los modelos hacen posibles las descripciones específicas de los procesos de *pedagogización* y sus resultados (BERNSTEIN, 1998, p. 54).

Conforme indicado anteriormente, distingue-se entre dois tipos de código: o código elaborado e o código restrito. Os códigos restritos são aqueles que têm significados particularistas, locais dependentes do contexto. Já nos códigos elaborados, seus significados são universalistas, menos locais, mais independentes do contexto. “Claramente, em um sentido fundamental, todos os significados são dependentes do contexto, mas os significados diferem com respeito às suas relações com um contexto local e quanto à natureza dos pressupostos sociais sobre os quais eles repousam” (BERNSTEIN, 1996, p. 136).

Assim, no código elaborado, os significados realizados pela pessoa, ou seja, o texto que ela produz, são relativamente independentes do contexto local. Ao contrário, no código restrito, o texto produzido na interação social é fortemente dependente do contexto local. “Aprende-se o código em diversas instâncias sociais, dentre elas a família e a escola. Aprende-se o código, entretanto, sempre de forma implícita, ao se viverem as estruturas sociais em que o código se expressa” (SILVA, 2004, p. 75).

Destacamos que em Bernstein (1996, p. 64) “a educação formal está essencialmente baseada na institucionalização de orientações elaboradas e nas formas contingentes de sua realização, quaisquer que sejam as diferenças de aquisição entre os grupos sociais”. Assim, os princípios dominantes da formação social selecionam, ou seja, “limitam as práticas organizacionais, discursivas, relacionais e as práticas de transmissão, isto é, os valores de classificação e de enquadramento e, portanto, os códigos dominantes”. Assim, pode-se dizer que “o grau de eficácia dessa seleção/limitação depende do espaço concedido às autonomias relativas e do equilíbrio de poder”. No caso do currículo,

não se aprende o código através do conteúdo explícito das áreas de conhecimento ou de sua ideologia. O código é implicitamente apreendido através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor enquadramento da pedagogia. É a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais modalidades do código serão aprendidas (SILVA, 2004, p. 75).

Bernstein (1996, p. 64) alerta que “as orientações restritas podem substituir as orientações elaboradas para grupos sociais particulares de alunos, naqueles casos em que um conceito limitado, estreito, de treinamento em habilidade vocacional é estabelecido como a transmissão modal”.

Diante desse alerta e estando num campo de pesquisa configurado por um curso técnico de nível médio que objetiva a formação profissional, cabe a preocupação de distinguir se as orientações do projeto didático estão aproximadas às orientações elaboradas, visando a formação integral para o exercício de uma cidadania ativa e que possam também atuar como

profissionais nas atividades econômicas, sociais e culturais dos arranjos produtivos locais, ou aproximadas às orientações restritas, visando apenas a instrumentação do aluno e sua inserção imediata no mercado de trabalho, conforme teorizações realizadas no Capítulo I desta Tese.

2.4.3 Práticas docentes, formação pedagógica e saberes da experiência

Para compreender as inter-relações entre prática docente, formação pedagógica e saberes da experiência, e como essas inter-relações são incorporadas pelo projeto didático, partimos de estudos realizados por Maria Rita Oliveira (2006), os quais esclarecem que no Brasil a formação de professores do ensino técnico vem sendo tratada como algo especial, emergencial, sem integralidade própria. Elizabete Zardo Búrigo (2005, p. 3) esclarece que

A formação de fato implementada foi a da “complementação pedagógica” à formação profissional em nível superior ou técnico, regulamentada pela Portaria nº 432/71 do MEC que instituiu os programas denominados “Esquema I” e “Esquema II”. As exigências de habilitação através de licenciatura plena, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a partir de 1996, não foram seguidas de iniciativas governamentais de formação de novos professores ou dos professores em serviço.

Assim, essa formação desenvolveu-se por meio de Programas, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, sinalizando uma política de aparente falta de formação, que surge como resultado do não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área (OLIVEIRA, M. R., 2006).

Para a autora (Ibid.), a pouca importância da formação inicial de professores na forma presencial e escolar tem sua origem na idéia de competência, a qual é atrelada aos ditames do setor produtivo e a uma política produtivista presente na educação, que tem como base o mercado de trabalho, a qual enfatiza a importância do “saber ser” e do “saber tácito”, independentes da aprendizagem sobre uma atividade profissional no ensino formal. Priorizam-se a formação contínua e a prática profissional, não havendo o reconhecimento dos saberes próprios da docência, os quais envolvem um conhecimento científico-tecnológico acumulado na área da educação e na subárea da formação de professores.

Assim, a problemática da formação de professores do ensino técnico nas políticas educativas para o ensino médio e educação profissional tem se resumido no seguinte: “da aparente *falta de formação* à desvelada formação balizada pela dualidade estrutural, pelo mercado e pelas contradições da presença, na educação, da lógica da necessária construção de uma subjetividade própria das contradições do estágio atual de acumulação capitalista” (Ibid., p. 6).

Destacamos que as pesquisas em educação não vêm aprofundando questões sobre a formação de professores do ensino técnico. São recentes os estudos e pesquisas que têm por objetivo investigar o cotidiano desses professores e suas condições de formação e profissionalização.

Segundo Maria Rita Oliveira (Ibid.), as condições de formação e profissionalização demonstram o baixo prestígio e discriminação dos professores do ensino técnico e do seu trabalho na escola, ou seja, o professor do ensino técnico sofre uma dupla discriminação – como formador e como formando.

Quanto à natureza da função docente, para ser professor, há o entendimento de que “o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar ou que se leciona. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona” (Ibid., p. 10).

Tal situação é fortalecida pelas dificuldades de financiamento para capacitação pedagógica desses docentes. As ações das políticas de formação de professores do ensino técnico correm freqüentes riscos de restrições orçamentárias por parte dos órgãos de financiamento, devido ao seu caráter irregular e por não se constituírem como cursos e sim programas.

Acreditamos que essas questões relacionadas às políticas de financiamento para a formação de professores inicial e continuada não podem ser desconsideradas nos estudos sobre as políticas e práticas curriculares. Por isso, consideramos em nossa pesquisa a especificidade e a complexidade do trabalho pedagógico envolvido na área, quando exige do professor atualização permanente nas tecnologias da produção.

Moreira (1995, p. 105) propõe que a formação continuada do professor

não seja pensada como problema meramente técnico a ser resolvido dentro de gabinetes, sem a participação direta do maior interessado. Somente programas que de fato atendam aos interesses do professorado e em cujas elaborações os mesmos venham a opinar poderão contribuir para seu efetivo aperfeiçoamento. Insisto também para que não se reduza o professor a mero executor de idéias concebidas por outros, passível de “obediência mecânica”, mas sim que se o respeite como intelectual que se quer comprometido com uma ordem social mais justa e democrática e com o desenvolvimento da ciência, da filosofia e das artes.

Destacamos que as condições apresentadas no interior das instituições não têm contribuído com o desenvolvimento de ações participativas, relacionadas com a formação pedagógica dos professores e para a melhoria das práticas docentes nestes últimos onze anos. Entretanto, as orientações da política de ensino médio e educação profissional dos anos 1990 propunham que a atuação dos professores fosse um dos elementos-chave para a efetivação das

reformas educacionais, reconhecendo “explicitamente, no caso brasileiro em particular, pelo menos, no âmbito do discurso, tal como no caso do próprio PNE aprovado pelo Congresso, a importância da formação docente ao lado de condições favoráveis ao exercício do magistério” (OLIVEIRA, M. R., 2006, p. 8).

Lawn (2001) alerta que, em diferentes períodos e reformas, a fixação de identidades dos professores, gerenciada através dos discursos, materializa-se nas mudanças e na reestruturação do trabalho. No entanto, estruturas e políticas de formação são pensadas pela administração central como forma de regulação das identidades dos professores, seja para a manutenção das identidades oficiais ou para o policiamento das fronteiras.

Diante desse entendimento, esta pesquisa considera que a autonomia e o domínio exercido no espaço da sala de aula, assim como o controle por parte do sujeito professor do seu fazer, podem criar dimensões de não subserviência, de oposição e tensões sobre a manutenção das identidades oficiais e as políticas de formação pensadas e reguladas pelos governos (SOUZA, 2006).

Sobre a questão da identidade e da introdução acrítica das políticas pensadas e reguladas pelos governos no contexto histórico das instituições de educação profissional, especificamente os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, Ciavatta (2005, p. 13) esclarece que

[...] para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto político-pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam sua história. Que reconstituam e preservem sua memória, compreendam o que ocorreu consigo ao longo dos últimos oito anos de reforma e, então, a partir disto, decidir coletivamente para onde se quer ir, como um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional. E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança.

Com essa compreensão, considera-se que a identidade profissional dos docentes da educação profissional está relacionada com sua história pessoal e coletiva, ancora-se em suas representações e nos saberes experienciais desses docentes.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Dubar (1998, p. 14-15) em seus estudos identifica formas identitárias que são formas de identidades profissionais centradas nas relações entre o mundo da formação e o mundo do

trabalho ou do emprego. Ou seja, são “*identidades sociais*, exatamente na medida em que, num dado sistema social, a posição social, a riqueza, o *status* e/ou prestígio dependem do nível de formação, da situação de emprego e das posições no mundo do trabalho”.

Consideramos que a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. É na maneira como cada um se sente e se diz professor, como exerce o ensino na construção de sua autonomia, que se constitui o processo identitário, uma vez que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação” (NÓVOA, 1992, p. 9).

Melo (2002, p. 1) informa sobre os autores que estão relacionando em seus estudos os saberes docentes com formação e identidade:

[...] o saber docente é plural, articulado, contextualizado e concretizado na ação, como afirma Tardif (1991) e Therrien e Loyola (2001); Nóvoa (1996) e Pimenta (1999), envolvendo, para os primeiros autores, os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e da experiência; e para os segundos autores, os saberes da pedagogia, das disciplinas e da experiência, o que vem sendo considerado também por Bernstein (1996), quando trata dos distintos discursos especializados de áreas diversas e dos discursos pedagógicos, enfatizando a articulação e a recontextualização formativa dos primeiros discursos pelos segundos, na construção dos conhecimentos escolares e dos professores; e o contexto de relações de poder assimétricas, onde são constituídos esses conhecimentos, considerando o peso da cultura e da estrutura de poder da sociedade⁴⁷.

Com fundamento nos estudos acima, esta pesquisa considera o projeto didático como um espaço de recontextualização dos saberes docentes e da prática de ensino, como também um espaço de construção de identidades.

Quanto à construção de identidades, Bernstein (1996, 1998) demonstra que nas formas de aprender e usar um discurso aprende-se um código que regula as ações verbais e traz o que é necessário para se atuar na estrutura social em que se está inserido. Assim, o discurso é o processo pelo qual se adquire uma identidade social específica introjetada ou projetada. Essas

⁴⁷ Para uma maior compreensão consultar as obras:

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, 1991.

THERRIEN, Jacques; LOYOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, n. 74, CEDES, abril 2001.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

identidades sociais no campo contemporâneo do capitalismo de transição são assumidas como: descentrada, retrospectiva e prospectiva (BERNSTEIN, 2003). No Capítulo III desta Tese detalharemos os princípios e características dessas identidades, visando a construção dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa.

Com relação à construção das identidades sociais, um código não é melhor que outro, uma vez que cada um possui sua própria estética, possibilidades e saberes (BERNSTEIN, 1996).

Quanto aos saberes profissionais que perpassam a carreira do professor e que servem de base para o ensino, consideramos que são existenciais, provêm de fontes sociais diversas, são adquiridos em tempos sociais diferentes, além de serem produzidos e legitimados por outros grupos sociais no contexto da história de vida e da carreira profissional na qual se constrói o aprender a ensinar. Tardif (2002) classifica os “fios condutores” do saber docente como: o saber imbricado ao trabalho docente; o pluralismo, a heterogeneidade, a temporalidade, a marca da interação entre o professor e o seu objeto de trabalho; uma nova concepção na formação para o magistério e um processo de (re)significação da identidade profissional docente.

Diante do exposto, esta pesquisa considera que a prática docente é constituída pelos saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Conforme Tardif (2002), com esses saberes os professores estabelecem diferentes “relações de exterioridade e de interioridade” na atividade de ensino. Lima (2006, p. 5) em sua pesquisa no cotidiano do CEFET-PE afirma que essas relações estão presentes

no trabalho dos professores da educação profissional, haja vista que a tradição pedagógica e cultural do ensino técnico associado à lógica do mundo do trabalho requer do professor conhecimentos e saberes específicos que demandam uma posição como técnicos e executores destinados à transmissão do saber e do saber-fazer necessários à formação e a inserção profissional do aluno no mundo do trabalho.

Nesse sentido, os saberes da experiência constituem uma parte essencial na definição do modo de ser, da maneira de ser e fazer do professor, bem como no desenvolvimento de sua identidade profissional ao longo de sua trajetória social e temporal no exercício da docência.

Consideramos que os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Segundo Candau (1997, p. 83),

São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma [...] de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores julgam a formação que adquirem, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são

propostos e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem hoje a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo.

Enquanto cultura docente em ação, Tardif (2002, p. 67) defende que

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: *sua identidade* carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. [...] *com o passar do tempo*, ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc. (grifo do autor).

Essa identidade, salientada por Tardif, vai sendo construída e experimentada a partir, também, de “elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério” (Ibid., p. 108).

Com essa compreensão, esta pesquisa toma como pressuposto para análise dos dados empíricos que é na formação e no saber da experiência onde se situam os processos de socialização e da construção da identidade docente, considerando o caráter histórico-cultural, no qual este constrói o saber experiencial, o seu ser e o fazer profissional, vivenciado em sua prática pedagógica e social (ANDRÉ; LUDKE, 1986).

Diante da construção do referencial teórico desta pesquisa, podemos demonstrar o caminho realizado na construção do objeto deste estudo, expresso sob a forma de um referencial teórico-metodológico, que deu suporte para compreensão dos efeitos provocados pela política nas práticas curriculares e das recontextualizações produzidas no território do cotidiano escolar, além da identificação das estratégias das políticas que são delineadas através do diálogo com os que fazem os projetos educativo, curricular e didático.

CAPÍTULO III AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TERRITÓRIO DO COTIDIANO ESCOLAR

A clientela vinha dos Coelhos, de Santo Amaro, de mocambos situados nos alagados. Muitos alunos freqüentavam as aulas calçados com tamancos, pois não era possível comprar sapatos. Nem todos podiam custear as despesas com o transporte feito, de início, pelo bonde de burro que passava de hora em hora na Campina do Derby e a partir de 1914, no bonde elétrico, recém inaugurado, que passava nos “Quatro cantos”. Grande parte do alunado carente ia para as aulas a pé (VASCONCELOS, 1991, p. 15).

3.1 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo visa demonstrar o caminho realizado na construção do objeto deste estudo, expresso sob a forma de um referencial teórico-metodológico, que deu suporte para a análise das inter-relações entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar, o qual “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 1996, p. 22).

Neste caminho teórico-metodológico da pesquisa, priorizamos inicialmente o empírico visando as primeiras aproximações do objeto com a realidade e sua melhor focalização. Para isso, realizamos uma pesquisa exploratória (Ibid.), no período de abril de 2005 a maio de 2006, com coleta de dados bibliográficos e empíricos, colhidos através de documentos, entrevistas e questionários aplicados com professores e pedagogos do CEFET-PE e de diversos cursos técnicos de CEFETs do Nordeste.

A entrada no campo específico da pesquisa, o Curso Técnico de Construção de Edifícios do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET-PE, objetivou compreender o discurso dos professores sobre as mudanças implementadas pela política curricular do ensino médio e educação profissional no território do cotidiano escolar.

Visando inter-relacionar o micro com o macro, considerou-se que as práticas cotidianas estavam associadas às ações de resistência à política curricular. Através de leituras em Morrow e Torres (1997), partiu-se da compreensão de que os debates contemporâneos pós-modernos sobre a resistência podem ser articulados ao domínio da pedagogia crítica, caracterizando-se por uma interação complexa entre temas e conceitos retirados simultaneamente da teoria crítica e da teoria gramsciana, tanto na sua versão neogramsciana como na versão pós-estruturalista, especialmente no que diz respeito à

ampliação/enriquecimento do conceito de hegemonia no sentido político macro e de sua expressão no processo de relações de forças políticas e sociais que influenciam o contexto da prática do cotidiano escolar.

Assim, em paralelo à coleta dos dados, realizamos um estudo teórico sobre a noção de resistência associada à crítica à reprodução cultural e social, com orientação para a transformação social, conforme pressuposto da teoria crítica. Consideramos também a noção de resistência associada à construção de um projeto de sociedade compatível com os interesses das classes trabalhadoras, no embate com outras forças, em uma perspectiva gramsciana.

Com o apoio de Bernstein (1996, p. 246), assumimos neste debate o alerta quanto à refutação das teorias da reprodução cultural, da resistência ou da transformação para a compreensão do discurso pedagógico e suas influências na prática curricular, nas quais

Em geral, os teóricos [...] estão menos preocupados com as “relações no interior” do “texto privilegiante” e mais preocupados com os princípios que conferem legitimidade e regem a distribuição, com as sutis formas de representação *no interior de uma hierarquia baseada no gosto privilegiado ou em textos privilegiados*. Essas teorias estão mais preocupadas com as marcas ideológicas superficiais do texto (classe, gênero, raça) do que com a análise da forma como o texto foi composto, as regras de sua construção, circulação, contextualização, aquisição e mudança. (grifo do autor).

Nas análises dos dados coletados pela pesquisa exploratória observamos que as táticas dos professores não estão associadas à noção de resistência sob a visão da crítica à reprodução cultural e social, conforme pressuposto da teoria crítica, nem com a transformação social, nem mesmo com a construção de um projeto de sociedade compatível com os interesses das classes trabalhadoras, numa perspectiva gramsciana, e sim, com aquelas relacionadas ao desenvolvimento de práticas curriculares relacionadas à reconstrução das orientações da política, as quais têm como horizonte a ampliação da vivência democrática no território do cotidiano escolar, caracterizadas por movimentos antagônicos às inovações da política curricular que podem provocar mudanças nas práticas curriculares.

Diante desse entendimento, conforme salientado na Introdução desta Tese, a pesquisa assume tratar do campo político das práticas curriculares no seu espaço de maior visibilidade, ou seja, o cotidiano escolar, o qual é considerado como lócus da luta pela expansão das relações democráticas na confecção da agenda política (MULLER; SUREL, 2002) para o ensino médio e a educação profissional. E, para compreender as práticas cotidianas, enquanto práticas sociais, a pesquisa adotou as categorias táticas e estratégias de Michel de Certeau (1994, et al., 1996).

Com o aprofundamento do estudo teórico, conforme indicado na introdução desta Tese, adotamos o conceito de práticas sociais como práticas discursivas. Com essa compreensão, procurou-se entender o discurso pedagógico através de Basil Bernstein (1996, 1998), o qual abriu espaço para os conceitos de recontextualização, ambivalência e hibridismo, que foram atualizados pela leitura pós-estruturalista de Stephen Ball (1994, 2001, 2004, 2006), Zygmunt Bauman (1999) e Stuart Hall (2002, 2003), e por alguns teóricos internacionais do campo do currículo como Pacheco (2001, 2003, 2005) e no Brasil como Lopes (2001, 2004, 2005, 2006), Macedo (2006), Moreira (1996, 2001) e Lucíola Santos (2003) em seus estudos sobre políticas de currículo.

Com essa fundamentação, tomamos a prática curricular, enquanto prática cotidiana, como um conceito ambivalente que engloba tanto as práticas relacionadas às táticas cotidianas, que promovem a recontextualização das políticas, como as práticas relacionadas à aceitação das estratégias da política, que nem tão pouco produz uma unidade, gerando um conjunto de posturas híbridas nas práticas docentes.

Essa compreensão sobre prática curricular, que foi formalizada no diálogo realizado entre a teoria e os dados da pesquisa exploratória, permitiu considerar a seguinte hipótese de pesquisa: *que os efeitos da política sobre as práticas curriculares promovem a organização de táticas cotidianas, que estão relacionadas com a falta de participação efetiva e ativa dos professores na definição das estratégias institucionais coadunadas com as orientações da política, que visam provocar mudanças nas práticas docentes, como forma de fixar suas práticas curriculares conservadoras e suas identidades retrospectivas, vinculadas a um discurso pedagógico que se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho.*

Após o aprofundamento dos conceitos que abarcam as práticas cotidianas, adotamos a compreensão das práticas curriculares como práticas em ação e como práticas discursivas, e no diálogo da teoria com os dados da pesquisa exploratória, definiram-se as categorias gerais da pesquisa: *Política e Prática Curricular; Cotidiano Escolar; Discurso Pedagógico.*

Através do detalhamento das categorias gerais, esta pesquisa assumiu priorizar a análise do discurso pedagógico no contexto das práticas cotidianas, o qual é entendido, conforme Bernstein (1996), pelo processo de análise da forma como o texto foi composto, as regras de sua construção, circulação, contextualização, aquisição e mudança, significando ser um discurso formativo de princípios, de normas, de regras, por onde outros discursos são recontextualizados, de modos diferenciados em função de projetos instrucionais diversos em determinados contextos. Nessa perspectiva, interessou-nos entender especialmente como se deram esses processos de recontextualização, pela mediação dos discursos pedagógicos na

apreensão dos professores sobre suas práticas curriculares, associadas às táticas relacionadas à reconstrução das mudanças implementadas pelas estratégias da política nas práticas cotidianas.

Com o aprofundamento teórico realizado nos Capítulos I e II, passamos a conceituar política e prática curricular como um processo complexo, interativo, multifacetado, desarticulado e menos racional (PACHECO, 2003), e considerar que suas orientações são decididas através de um ciclo constituído por contextos interligados de uma forma não-hierárquica, segundo ciclo de políticas defendido por Ball (1994) em cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política.

Os textos são recontextualizados nesses múltiplos contextos, produzindo discursos ambíguos nas políticas educativas e, especificamente, nas políticas curriculares (LOPES, 2005, p. 57-58).

São **discursos ambíguos** em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação. Dessa forma, os múltiplos discursos das políticas assumem a marca da **ambivalência**, pela qual há possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria.

Segundo Zygmunt Bauman (1999, p. 10), a situação torna-se ambivalente

quando os instrumentos lingüísticos de estruturação se mostram inadequados; ou a situação não pertence a qualquer das classes lingüisticamente discriminadas ou recai em várias classes ao mesmo tempo. Nenhum dos padrões aprendidos poderia ser adequado numa situação ambivalente – ou mais de um padrão poderia ser aplicado; seja qual for o caso, o resultado é uma sensação de indecisão, de irresolução e, portanto, de perda de controle. As conseqüências da ação se tornam imprevisíveis, enquanto o acaso, de que supostamente nos livramos com o esforço estruturador, parece empreender um retorno indesejável.

A função nomeadora/classificadora da linguagem tem como propósito a prevenção da ambivalência.

O desempenho é medido pela clareza das divisões entre classes, pela precisão de suas fronteiras definidoras e a exatidão com que os objetos podem ser separados em classes. E no entanto a aplicação de tais critérios e a própria atividade cujo progresso devem monitorar são as fontes últimas de ambivalência e as razões pelas quais é improvável que a ambivalência jamais se extinga realmente, sejam quais forem a quantidade e o ardor de esforço de estruturação/ordenação (BAUMAN, 1999, p. 10).

Considerando a ambivalência das políticas, partimos do pressuposto que nas análises das políticas e práticas curriculares deve-se ir além da função nomeadora/classificadora da

linguagem, pois é necessária uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou microinfluências, mas nas relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações.

Assim, para compreender os discursos dos professores sobre as mudanças implementadas pela política nas práticas curriculares, conforme indicado na introdução desta Tese, partimos da análise das inter-relações entre o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, priorizando o entendimento sobre os efeitos de primeira ordem da política que provocam mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola, e sobre os efeitos de segunda ordem referentes aos impactos dessas mudanças nos padrões de acesso ao projeto escolar, na redução das desigualdades e na promoção da inclusão social, como também, os novos ordenamentos que o contexto da prática podem promover nas estratégias da política curricular (BALL, 1994, 2006; MAINARDES, 2006).

Nas inter-relações entre política e prática curriculares, consideramos que a política curricular está inserida no contexto da política cultural de uma nação e que a prática curricular está inserida no contexto da prática pedagógica escolar, dos sistemas de ensino e da prática social mais ampla, enquanto expressão material de doutrinas, princípios e métodos educacionais.

Nas inter-relações entre política e prática curriculares, tomamos como vetor principal a “territorialização da decisão, isto é, o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência”. Territorializar é considerar a multiplicidade de atores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos (PACHECO, 2000, p. 143).

Em nossas incursões no contexto da prática, constituído pelo território do cotidiano do CEFET-PE, destacaram-se os discursos sobre a implantação e implementação do “currículo estruturado por competência”. Para compreender esses discursos, conforme indicado na Introdução desta Tese, consideramos que o currículo se define como um projeto que exige um espaço escolar democrático, através da participação efetiva e ativa dos professores na definição das estratégias institucionais coadunadas com as orientações da política e na elaboração dos projetos educativo, curricular e didático (PACHECO, 2001).

Uma vez que não acreditamos que quaisquer orientações da política curricular possam obter sucesso sem a participação e a adesão do professorado, supomos a possibilidade de recontextualização dos diversos discursos pedagógicos sobre a noção de competência⁴⁸ pelas

⁴⁸ Segundo Bernstein (2003, p. 77), os diversos discursos da competência referem-se “aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da

práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar (BERNSTEIN, 1996, 2003).

Para complementação da análise dos dados, adotamos as categorias táticas e estratégias de Michel Certeau (1994, et al., 1996) na compreensão dos discursos sobre as práticas curriculares, enquanto práticas cotidianas e sociais. Consideramos que as estratégias são organizadas pelo postulado de um poder (uma política), fazem parte da dominação ideológica e apontam para uma resistência; já as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresentam e também dos jogos que introduzem nas fundações de um poder, seja para contestar, consolidar e/ou modificar as estratégias.

Diante desse referencial teórico, definimos os conceitos inerentes às categorias gerais adotadas:

- *Política e Prática Curricular* – territorialização e currículo como projeto – educativo, curricular e didático (PACHECO, 2000, 2001);
- *Cotidiano Escolar* – táticas e estratégias (CERTEAU, 1994, et al., 1996);
- *Discurso Pedagógico* – recontextualização, ambivalência, hibridismo (BERNSTEIN, 1996, 1998; LOPES, 2005).

Com essa compreensão, para a nova entrada no contexto da prática, consideramos que nos textos oficiais o currículo por competência está inserido num discurso pedagógico regido pela lógica da aquisição, ou seja, da aprendizagem, no entanto, as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores estão inseridas no discurso pedagógico regido pela lógica da transmissão, ou seja, do ensino, aproximando-se dos modelos pedagógicos de desempenho (BERNSTEIN, 1998, 2003), como forma de conservar suas práticas tradicionais, recontextualizando as orientações da política curricular.

No que se segue, inicialmente abordaremos os indicativos metodológicos operacionais utilizados na pesquisa exploratória, posteriormente faremos a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa e no final deste Capítulo faremos a sistematização dos procedimentos teórico-metodológicos adotados para a continuidade da pesquisa. Informamos que os resultados e discussão dos dados empíricos colhidos na pesquisa exploratória serão apresentados no Capítulo VI, permitindo realizar inter-relações entre as práticas discursivas,

esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam”.

obtidas através dos discursos dos professores sobre suas práticas, e as práticas em ação, obtidas através das observações diretas em sala de aula.

3.1.1 A Pesquisa exploratória: indicativos metodológicos operacionais

Como exposto anteriormente, a pesquisa exploratória foi realizada no período de abril de 2005 a maio de 2006, com coleta de dados bibliográficos e empíricos, colhidos através de documentos, entrevistas e questionários aplicados com professores e pedagogos do CEFET-PE e de diversos cursos técnicos de CEFETs do Nordeste. Ver abaixo na Ilustração 01 o calendário utilizado na coleta dos dados empíricos:

Atividades de Coleta e Análise de Dados	Forma de Aplicação	Período da Coleta	Análise dos Dados	Observações
Atividade 01: Entrevistas e aplicação de questionário aberto com professores do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE.	Pessoalmente e preenchido pelo próprio professor.	Abril 2005	Maio 2005 – com mapa de tabulação.	Ver: APÊNDICE A – Questionários Aplicados aos Professores
Atividade 02: Análise de documentos: projetos, programas e legislação e diretrizes curriculares.		Maio 2005 Junho 2005	Julho 2005 a Outubro 2005	Ver: Referências Bibliográficas – Artigo: Guimarães (2005)
Atividade 03: Aplicação de questionário aberto com professores do CEFET-PE, CEFET-AL, CEFET-RN, CEFET-CE, CEFET-MA, de diversos cursos técnicos e ensino médio.	Pela Internet e preenchido pelo próprio professor.	Novembro 2005 Dezembro 2005 Janeiro 2006	Fevereiro 2006 – com mapa de tabulação.	Ver: APÊNDICE A – Questionários Aplicados aos Professores
Atividade 04: Entrevista com os professores e pedagogos do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE.	Pessoalmente e gravado em áudio.	Março 2006 Abril 2006	Maio 2006 – transcrição na íntegra.	Ver: APÊNDICE B – Roteiros das Entrevistas

Ilustração 01 – Pesquisa exploratória: calendário de coleta e análise de dados empíricos

Para tratamento dos dados empíricos colhidos pelas atividades acima relacionadas, partimos da análise de conteúdo⁴⁹ (BARDIN, 1979) como subsídio “para a análise das características intrínsecas que constituem e distinguem a forma especializada de comunicação realizada pelo discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996: 229). Utilizamos a técnica de análise de conteúdo temática, na qual associamos os temas, enquanto unidades de significação que se libertam naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que

⁴⁹ Segundo Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

serve de guia à leitura, aos significados embutidos nas regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação que compõem a gramática pedagógica (MELO, 2000).

- **As Atividades de coleta e análise de dados**

As atividades de coleta e análise dos dados empíricos colhidos pela pesquisa exploratória visaram inicialmente o mapeamento das práticas curriculares e das táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política curricular e suas aproximações com as regras do discurso pedagógico, como também, a delimitação dos efeitos de primeira e segunda ordem das estratégias da política nas práticas curriculares. Abaixo o detalhamento das atividades:

Atividade 01 – Procedimentos Teórico-metodológicos: aplicação de questionário aberto com professores do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE. (Ver: Ilustração 01)

Objetivando a análise das práticas cotidianas, na primeira coleta de dados em abril de 2005 no CEFET-PE foram eleitas as categorias táticas e estratégias (CERTEAU, 1994), visando compreender as apreensões dos professores sobre os efeitos da política curricular nas práticas curriculares. Política que está relacionada à implantação e à implementação do currículo por competência no território do cotidiano escolar. Como explicitado anteriormente, consideramos que o currículo por competência está inserido num discurso pedagógico regido pela lógica da aquisição (BERNSTEIN, 1996).

Para entrada no campo, partimos da compreensão que o cotidiano, ainda pouco explorado ou valorizado como aporte teórico dos estudos sobre a escola, oferece uma gama de elementos para se compreender melhor a dinâmica das unidades escolares, sobretudo a partir da utilização das “táticas e estratégias” propostas por Michel Certeau (1994), como forma de interpretação da realidade escolar (FERREIRA, 2002).

Assim, com fundamentação em Certeau (1994), a primeira coleta de dados pretendeu conhecer as práticas cotidianas enquanto manifestações de tática e de estratégias em seus aspectos estéticos, éticos e polêmicos, na criação da realidade escolar, constituídas como práticas discursivas.

Visando compreender as práticas cotidianas enquanto práticas discursivas, nesta primeira etapa realizamos entrevista com o presidente da Comissão da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico – SEMTEC/MEC – que elaborou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Área de Construção Civil e a Proposta Curricular do Curso de Construção de Edifícios. Realizamos também entrevista com a professora responsável pela implantação do

Módulo de Planejamento do Curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE. Para complementação dos dados, aplicamos questionários abertos com cinco professores que participaram ativamente da implantação e desenvolvimento do currículo do referido curso. (Ver: APÊNDICE A – Questionários Aplicados aos Professores)

A análise dos dados coletados em abril de 2005 no CEFET-PE apontou que as estratégias utilizadas pela política curricular na implantação e implementação do currículo por competência, considerado pelo professor como inovação técnica, provocaram a organização de táticas de reconstrução das orientações da política que trazem orientações no sentido de promover mudanças nas práticas docentes.

Atividade 02 – Procedimentos Teórico-metodológicos: análise de documentos: projetos, programas e legislação e diretrizes curriculares. (Ver: Ilustração 01)

Como segunda coleta de dados, realizamos a análise de documentos relacionados a projetos, programas, legislação e diretrizes curriculares para o ensino médio e educação profissional, no período de maio a outubro de 2005.

As análises foram realizadas visando compreender o discurso oficial sobre a política curricular para o ensino médio e educação profissional, tendo como eixo central a “articulação” entre o ensino médio e o ensino técnico presente na LDB – Lei nº 9.394/1996 – e suas transformações decorrentes da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o qual vem propor uma flexibilização no oferecimento do ensino técnico. Partiu-se do pressuposto que o novo Decreto vem apenas acomodar diversos interesses presentes na sociedade civil organizada, no que se refere à forma do oferecimento desses níveis de ensino, não oficializando o desenvolvimento de um currículo integrado, indicando apenas o desenvolvimento de um ensino justaposto.

Os resultados foram formatados em artigo, o qual foi publicado em evento de sociedade científica e em revista de renome nacional (Ver: Referências Bibliográficas – GUIMARÃES, E., 2005.).

Atividade 03 – Procedimentos Teórico-metodológicos: aplicação de questionário aberto com professores do CEFET-PE, CEFET-AL, CEFET-RN, CEFET-CE, CEFET-MA, de diversos cursos técnicos e ensino médio (Ver: Ilustração 01).

Para melhor compreender as práticas cotidianas conjuntamente com as práticas discursivas, caracterizadas pelos “atos de fala”, aplicamos novos questionários com oito

questões abertas, configurando uma terceira coleta de dados. O veículo utilizado foi a Internet, através de uma lista de endereços eletrônicos de professores, os quais foram escolhidos de forma aleatória de diversos cursos técnicos de CEFETs do Nordeste – CEFET-PE, CEFET-AL, CEFET-RN, CEFET-CE, CEFET-MA⁵⁰. Os questionários foram aplicados no período de novembro a dezembro de 2005 e janeiro de 2006 e foram aproveitados 32 questionários para o aprofundamento das análises dos dados (Ver: APÊNDICE A – Questionários Aplicados aos Professores).

A análise realizada nos questionários, aplicados com professores de diversos cursos técnicos de CEFETs do Nordeste, possibilitou identificar alguns indicadores temáticos dos efeitos de primeira ordem da política que podem provocar mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola: tempo de formação do aluno; perfil do aluno ingresso e egresso; relação entre cultura geral e formação profissional; evasão escolar; capacitação do professor para o trabalho em sala de aula por competência; formação profissional de jovens e adultos.

Atividade 04: Entrevista com os professores e pedagogas do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE. (Ver: Ilustração 01)

Uma quarta coleta de dados foi executada com o objetivo de melhor compreender as inter-relações entre política, prática curricular e identidade docente; realizamos entrevistas com uma pedagoga e nove professores que participaram da implantação e implementação do Curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE. A coleta de dados aconteceu de março a abril de 2006 e o roteiro de entrevista relacionava os temas propostos, os quais surgiram dos resultados da análise dos dados coletados na Atividade 03. (Ver: APÊNDICE B – Roteiros das Entrevistas)

A análise dos dados indicou que os efeitos da inovação presente nas estratégias da política não promoveram significativas mudanças na ação do professor, levando ao desenvolvimento de um currículo híbrido e ambivalente, o qual fixa as práticas curriculares conservadoras como resultado da recontextualização da política no contexto da prática do cotidiano do CEFET-PE, devido aos professores não compreenderem as regras do discurso pedagógico oficial.

⁵⁰ Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE), Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa, realizamos um levantamento de dados em diversos documentos, dos quais se destacou o Relatório de Gestão 2005 do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET-PE (BRASIL, Relatório de Gestão do CEFET-PE, 2005. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>>. Último acesso: dezembro 2007). Enfatizamos que a pesquisa prioriza as fontes primárias para compreensão da realidade do cotidiano escolar.

Os dados documentais informam que o CEFET-PE é uma autarquia educacional vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação – SETEC/MEC. Sua sede está localizada na Av. Prof. Luís Freire, nº 500, Cidade Universitária, Recife–PE, e suas duas Unidades Descentralizadas estão localizadas no Município de Pesqueira–PE e de Ipojuca–PE (Ver: ANEXO A – Dados Gerais sobre o CEFET-PE).

Abaixo estão detalhados os dados históricos, missão e finalidade institucional, características básicas e objetivos gerais do CEFET-PE.

3.2.1 Origem histórica: formação de mão de obra e inclusão social

Em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto nº 7.566, o Presidente Nilo Peçanha criava em cada uma das capitais dos Estados do Brasil uma Escola de Aprendizes Artífices, para ministrar o ensino profissional primário gratuito, o qual era destinado aos “desfavorecidos da fortuna”. As escolas tinham o objetivo de formar operários e contra-mestres, para a indústria nacional que iniciava suas atividades.

As Escolas de Aprendizes Artífices surgiam, assim, com o objetivo de amparar o pobre, o desfavorecido, o “deserdado”, adjetivo este que aparece em vários documentos. O argumento básico do Governo era o de combater o vício e a ociosidade, formando operários e contramestres, através das escolas. A medida visava a atender dois aspectos presentes na sociedade brasileira da época: o assistencial ou paternalista e a necessidade de preparar profissionais para a indústria a qual começava a ensaiar seus primeiros passos (GUIMARÃES, E., 1998, p. 16).

O aluno devia ter idade entre 10 e 13 anos, para ingresso no curso que seria oferecido sob o regime de externato, funcionando das 10 às 16 horas. A inspeção das Escolas de Aprendizes Artífices ficava a cargo dos Inspectores Agrícolas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e só com a criação, em 1930, do Ministério de Educação e Saúde

Pública, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a fazer parte do quadro institucional de educação mantido pela União.

A Escola de Recife iniciou suas atividades no dia 16 de fevereiro de 1910, estando assim lavrada a ata de inauguração do estabelecimento:

Aos dezesseis dias do mês de fevereiro de mil novecentos e dez, no edifício da Escola de Aprendizes Artífices, sita no Derby, presente o Dr. Manuel Henrique Wanderley, diretor da aludida escola, Deputados Federais, doutores Estácio Coimbra, Leopoldo Lins, Ulysses de Mello, chefe de Polícia Coronel Peregrino de Farias, representantes de jornais diários, Capitães de Fragata, Capitão do Porto, representantes do Comandante do Distrito Militar e muitas pessoas de nossa melhor sociedade, foi inaugurada a Escola de Aprendizes Artífices. O Dr. Diretor usou da palavra e, depois de agradecer o comparecimento das pessoas e ter mostrado a necessidade de tão útil instituição, declarou inaugurada a Escola. Ninguém mais querendo usar da palavra foi encerrada a sessão, após o discurso do Dr. Diretor. E, para constar, Manoel Buarque de Macedo, escrivão da aludida Escola lavrei a presente ata que assino. (BRASIL, Relatório de Gestão do CEFET-PE, 2005, p. 12).

No primeiro ano de funcionamento em 1910, a Escola de Recife teve uma matrícula de setenta alunos, com uma frequência regular de, apenas, 46 alunos. "Os alunos apresentavam-se às escolas com tão baixo nível cultural que se tornou impossível a formação de contra-mestre incluída no plano inicial de Nilo Peçanha" (Ibid.). Como eram destinadas aos "desfavorecidos da fortuna", as escolas tornaram-se uma espécie de asilo para meninos pobres com iniciação ao ofício.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram reformuladas em 1918 pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho, não havendo, contudo, grandes modificações quanto aos seus objetivos, conservando o caráter de instituição destinada aos meninos pobres.

[...] embora se possa vislumbrar nessa época a ocorrência de um surto de industrialização, essas escolas foram criadas dentro de uma visão messiânica da educação, pois considerava que aos filhos dos pobres se deve oferecer, prioritariamente, uma qualificação profissional precoce, em atividades subalternas de baixo requisito de escolaridade (GUIMARÃES, E., 1998, p. 16-17).

Em 1937, as Escolas, pela Lei 378 de 13 de janeiro, passaram a ser denominadas Liceus Industriais.

Como instituição educacional, em 13 de Janeiro de 1937, as antigas Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Liceus Industriais. A nova denominação, comum às escolas secundárias propedêuticas que ofereciam estudos na linha das humanidades, provocou mudanças na estrutura organizacional curricular do ensino secundário profissional, com a inclusão de conteúdos curriculares na perspectiva humanista, histórica e científica (GUIMARÃES, E., 1998, p. 17).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) veio modificar completamente as antigas Escolas de Aprendizes Artífices que passaram a oferecer ensino secundário e a denominarem-se Escolas Técnicas e, aos poucos, foram se integrando como instituições abertas a todas as classes sociais. “A partir de 1942 o ensino industrial, abrangendo os dois ciclos – básico e técnico – foi se ampliando, passando a ser aceito como necessidade imprescindível para o próprio desenvolvimento do país” (BRASIL, Relatório de Gestão do CEFET-PE, 2005, p. 13).

Em 1959, a Lei nº 3.552, que entrou em vigência em 1960, teve como objetivo fundamental “ajustar” o ensino mantido pela União à situação do país após a promulgação das Constituições Federal e Estaduais (VASCONCELOS, 1991). Essa nova legislação de regulamentação do ensino industrial é justificada por dois objetivos fundamentais a serem cumpridos: preparar seus alunos para o exercício profissional nas empresas e se adaptar às modificações ocorridas no processo de desenvolvimento capitalista em curso no Brasil.

A tentativa de consolidar um ensino técnico que possibilitasse a continuidade nos estudos superiores é expressa em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei 4.024/61. “Na verdade, nessa Lei manifestava-se, pela primeira vez, um ensaio de articulação entre os ramos de ensino médio propedêutico e profissional, para fins de acesso ao ensino superior” (GUIMARÃES, E., 1998, p. 19).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/1971 trouxe novas orientações para o ensino técnico profissional, na medida em que definiu a profissionalização compulsória no 2º Grau em geral e a sondagem de aptidões no 1º Grau. Sob a orientação dessa lei, os Cursos Técnicos passaram a se denominar habilitações profissionais. O Parecer 76 de 1975 reinterpretou o conceito de habilitação profissional ao mudar a denominação para habilitação básica, substituindo dessa forma a preparação específica por uma preparação básica por áreas de atividades.

Através da Lei 7.044/1982, a noção de qualificação profissional foi substituída pela de preparação para o trabalho, eliminando o caráter compulsório e universal da profissionalização, passando a ser facultativa para os estabelecimentos de ensino de 2º Grau em geral e sua obrigatoriedade ficou restrita exclusivamente às escolas profissionais.

Desde sua fundação, a Escola do Recife, com as denominações sucessivas de "Escola de Aprendizes Artífices", "Liceu Industrial de Pernambuco", “Escola Técnica do Recife” e "Escola Técnica Federal de Pernambuco", tem ofertado educação profissional visando apoiar o desenvolvimento industrial do Brasil, através de formação de mão de obra qualificada, que

prioriza a inclusão dos “desvalidos da fortuna” no sistema econômico e social do país, conforme sua missão social definida na sua criação pelo Decreto nº 7.566/1909.

Através de um novo Decreto Presidencial, de 18 de janeiro de 1999, a Escola do Recife transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-PE –, oferecendo além da formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/1996.

Visando a formação de mão de obra qualificada e sua inclusão no sistema econômico e social do país, a missão do CEFET-PE é definida nos anos 2000 como: "Ser um Centro de Referência para os Sistemas de Ensino, atuando como pólo de excelência para a Educação Profissional no Estado de Pernambuco, oportunizando ao cidadão, ingresso e permanência no mundo produtivo" (BRASIL, Relatório de Gestão do CEFET-PE, 2005, p. 14).

Atualmente o CEFET-PE tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

O CEFET-PE tem como características básicas:

- I - oferta de educação tecnológica, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- II - atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia;
- III - conjugação, no ensino, da teoria com a prática;
- IV - articulação verticalizada e integração efetiva da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;
- V - oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica;
- VI - oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;
- VII - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- VIII - desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;
- IX - utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- X - desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade;
- XI - estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;
- XII - integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo. (BRASIL, Relatório de Gestão do CEFET-PE, 2005, p. 14).

Destaca-se que o CEFET-PE pode, verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, mediante autorização do Ministério da Educação, ofertar cursos superiores de graduação, como bacharelados e licenciaturas, e de pós-graduação fora da área tecnológica.

Como objetivos gerais, é definido para o CEFET-PE:

- I - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- II - ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;
- III - ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;
- IV - ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;
- V - ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- VI - ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;
- VII - ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;
- VIII - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;
- IX - estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;
- X - estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;
- XI - promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada. (BRASIL, Relatório de Gestão do CEFET-PE, 2005, p. 15).

Em 2008, o CEFET-PE, a antiga Escola Técnica Federal de Pernambuco, como ainda hoje é conhecida na região, caminha para sua transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, através do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, visando fortalecer a formação inicial e continuada de professores para a educação básica e profissional, através do oferecimento compulsório de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional (BRASIL, Decreto nº 6.095, 2007).

3.2.2 O Perfil dos professores: engenheiros-docentes

Com relação ao perfil dos professores, ressaltamos que o CEFET-PE possui uma situação privilegiada em relação às outras instituições escolares da região. Inicialmente identificamos que os regimes de trabalho Integral e Dedicação Exclusiva são de maioria na instituição, situação que pode refletir na qualidade do ensino. No entanto, na Ilustração 02 abaixo, observa-se uma redução no número total de docentes de 2002 a 2005, havendo um decréscimo de 27 professores.

ANO	EFETIVOS			CONTRATO TEMPORÁRIO			TOTAL
	20 h	40 h	DE	20 h	40 h	DE	
2002	25	106	311		51		493
2003	17	98	313		44		472
2004	22	122	299		30		473
2005	26	120	296		24		466

Fonte: Relatório de Gestão 2005 – CEFET-PE. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>>

Ilustração 02 – Quantitativo docente por regime de trabalho e unidade – Sede Recife

Outra situação de destaque relaciona-se à titulação dos professores do CEFET-PE, ou seja, a maioria dos professores está no nível da especialização como demonstrado na Ilustração 03 abaixo. Visando a transformação do CEFET-PE em IFET, há a necessidade da instituição investir no oferecimento de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado para os docentes, através de convênios com as Universidades.

2005	EFETIVOS			TEMPORÁRIOS		
TITULAÇÃO	20h	40h	DE	20h	40h	DE
Graduação	05	18	65		04	
Especialização	11	51	153		08	
Mestrado	09	44	66		10	
Doutorado	01	07	12		02	
Phd						
TOTAL	26	120	296		24	

Fonte: Relatório de Gestão 2005 – CEFET-PE. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>>

Ilustração 03 – Demonstrativo de titulação dos docentes – Sede Recife

Com relação aos docentes do Curso Técnico em Edificações, campo específico da pesquisa, foi identificado que os docentes também possuem em sua maioria a titulação em nível de pós-graduação, conforme Tabelas abaixo:

Curso Técnico em Edificações – Sede Recife		
Titulação	Quantidade	Percentual
Graduado	03	13,64%
Aperfeiçoamento	01	4,54%
Especialização	14	63,64%
Mestrado	02	9,09%
Doutorado	02	9,09%
Total Docentes	22	100%
Com Formação Pedagógica	12	54,55%
Sem Formação Pedagógica	10	45,45%

Tabela 01 – Titulações e formação pedagógica dos docentes do Curso Técnico em Edificações – Sede Recife

Curso Técnico em Edificações – Sede Recife		
Titulação	Quantidade	Percentual
Bacharelado em Engenharia Civil	17	77,28%
Bacharelado em Arquitetura	02	9,09%
Licenciatura Plena - Matemática	01	4,54%
Licenciatura em Disciplinas profissionalizantes do Ensino de 2º Grau – Esquema II	02	9,09%
Total Docentes	22	100%

Tabela 01.1 – Detalhamento da graduação dos docentes do Curso Técnico em Edificações – Sede Recife

Curso Técnico em Edificações – Sede Recife		
Titulação	Quantidade	Percentual
Licenciatura Plena - Matemática	01	8,33%
Licenciatura em Disciplinas profissionalizantes do Ensino de 2º Grau – Esquema I	04	33,33%
Licenciatura em Disciplinas Profissionalizantes do Ensino de 2º Grau – Esquema II	02	16,68%
Suficiência para o Ensino de 2º Grau - Física	01	8,33%
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> Especialização na área de Educação	04	33,33%
Total Docentes	12	100%

Tabela 01.2 – Detalhamento da formação pedagógica dos docentes do Curso Técnico em Edificações – Sede Recife

As Tabelas acima relacionadas aos docentes do Curso Técnico em Edificações destacam que em sua maioria, ou seja, 14 professores (63,64%) possuem a pós-graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização. Quanto à graduação, do total de 22 professores, 17 (77,28%) cursaram o Bacharelado em Engenharia Civil.

Para nossa pesquisa, o dado importante que surge da Tabela 01 relaciona-se à formação docente. Observa-se que existe um equilíbrio na quantidade de docente que possui a formação pedagógica (54,55%) em relação aos que não possuem (45,45%); no entanto, a Tabela 01.2. indica que dos 12 professores com formação pedagógica, 04 professores (33,33%) cursaram a Licenciatura em Disciplinas Profissionalizantes do Ensino de 2º Grau – Esquema I, e 04 professores (33,33%) cursaram a Pós-graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização na área de Educação (33,33%). (Ver detalhamento: ANEXO B – Titulação e Formação Pedagógica dos Docentes).

Assim, pode-se inferir que a formação docente destes professores está associada a uma política que incentiva a contratação do professor com formação inicial no Bacharelado relacionado às disciplinas específicas do currículo, como é o caso das Engenharias, deixando

a formação docente para ser realizada como formação continuada, através de cursos emergenciais complementares à graduação e/ou através de cursos de Pós-graduação (OLIVEIRA, M. R., 2006), denotando que o perfil dos professores do Curso Técnico em Edificações configura-se como “engenheiros-docentes”.

3.2.3 O Perfil do Curso Técnico em Edificações

Segundo informações presentes no sítio do CEFET-PE (Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>> Acesso: dezembro 2007), o Curso Técnico em Edificações tem como atribuições:

- ✓ Coletar dados e registrar observações relativas a recrutamento de mão-de-obra, construção, solos, equipamentos, aparelhos, materiais e instalações em geral;
- ✓ Fazer cálculos detalhados de projetos, orçamentos de materiais e de mão-de-obra;
- ✓ Organizar programas de trabalho para obras, observando normas técnicas e de segurança;
- ✓ Assistir ao desenvolvimento do levantamento da construção;
- ✓ Fiscalizar a execução, o material e o desenvolvimento da obra;
- ✓ Orientar os trabalhadores na utilização e regulagem das máquinas e equipamentos utilizados na obra.

Quanto à atividade profissional, o aluno egresso poderá atuar em:

- ✓ Empresas de projetos e construção nas áreas de: instalações elétricas, hidrossanitárias, arquitetura, cálculo estrutural e fundações;
- ✓ Serviço público;
- ✓ Como autônomo, quando registrado no Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA).

Na Ilustração 04 abaixo se encontra a situação atual do cadastro do curso no MEC.

Curso	NIC	Data Autorização CONDICION	Data Aprovação CNC/MEC	Status
Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios	23.002788/2004-57	27/01/2000	28/05/2004	Aprovado
Técnico em Edificações Modular Subseqüente	23.003134/2004-67	31/05/2005	11/07/2005	Aprovado

Fonte: Relatório de Gestão 2005 – CEFET-PE. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>>

Ilustração 04 – Situação atual do curso no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico – MEC/SIEP/CNCT – Sede Recife

No período das observações diretas realizadas em sala de aula, referente ao ano letivo de 2007, o Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE estava sendo oferecido em duas modalidades: integrado e modular seqüencial (subseqüente).

A Modalidade Integrada foi iniciada no primeiro semestre letivo de 2006, por isso não consta sua situação na Ilustração 04 acima. Conforme o Decreto nº 5.154/2004, a modalidade integrada tem como requisito de entrada que o aluno tenha concluído o Ensino Fundamental. O curso oferece a formação profissional integrada à cultura geral, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998 – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Sua matriz curricular é estruturada com três subdivisões: Base Comum, Diversificada, Base Tecnológica. (Ver: ANEXO C – Matrizes Curriculares)

Na Ilustração 05 abaixo se observa que inicialmente apenas uma turma da Modalidade Integrada foi aberta de forma experimental, com 35 vagas para o ano letivo de 2006, no turno da manhã. Destacamos que no semestre letivo 2007.1, realizamos observações diretas em sala de aula desta turma experimental com entrada no semestre letivo 2006.1. No semestre letivo 2007.1, foram disponibilizadas mais 40 vagas no turno da tarde.

TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO ÁREA / CURSO / TURNO / MÓDULO / VAGAS						
SEMESTRE LETIVO	ÁREA	NOME DO CURSO	TURNO MANHÃ	TURNO TARDE	TURNO NOITE	TOTAL DE VAGAS
2006.1	CONSTRUÇÃO CIVIL	EDIFICAÇÕES	35	----	----	35
2007.1	CONSTRUÇÃO CIVIL	EDIFICAÇÕES	----	40	----	40

Fonte: Edital e Manual do Candidato – CEFET-PE, 2006 e 2007. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>>

Ilustração 05 – Oferecimento de vagas para 2006 e 2007

Já o Regime Modular Sequencial (subseqüente) tem por requisito de entrada que o aluno tenha concluído o ensino médio ou equivalente, assim, o curso oferece apenas a formação profissional. Nas Ilustrações abaixo se encontram o detalhamento com o número de vagas. Para os semestres letivos 2006.1 e 2007.1 foram oferecidas 88 vagas e 98 vagas, respectivamente, distribuídas nos três turnos. Observa-se que para os semestres letivos 2006.2 e 2007.2 foram oferecidas uma quantidade total de vagas maior, 105 vagas e 106 vagas respectivamente. A diferença relaciona-se à entrada sem exame vestibular dos alunos que concluíram o ensino médio no CEFET-PE e optaram por cursar o Técnico em Edificações nos semestres letivos 2006.1 e 2007.1.

TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO SEQUÊNCIAL (1ª ENTRADA) ÁREA / CURSO / TURNO / MÓDULO / VAGAS						
SEMESTRE LETIVO	ÁREA	NOME DO CURSO	TURNO MANHÃ MÓDULO I	TURNO TARDE MÓDULO I	TURNO NOITE MÓDULO I	TOTAL DE VAGAS
2006.1	CONSTRUÇÃO CIVIL	EDIFICAÇÕES	28	29	31	88
2007.1	CONSTRUÇÃO CIVIL	EDIFICAÇÕES	34	32	32	98

Fonte: Edital e Manual do Candidato – CEFET-PE, 2006 e 2007. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>>

Ilustração 05.1 – Detalhamento do oferecimento de vagas para 2006.1 e 2007.1

TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO SEQUÊNCIAL (2ª ENTRADA) ÁREA / CURSO / TURNO / MÓDULO / VAGAS						
SEMESTRE LETIVO	ÁREA	NOME DO CURSO	TURNO MANHÃ MÓDULO I	TURNO TARDE MÓDULO I	TURNO NOITE MÓDULO I	TOTAL DE VAGAS
2006.2	CONSTRUÇÃO CIVIL	EDIFICAÇÕES	35	35	35	105
2007.2	CONSTRUÇÃO CIVIL	EDIFICAÇÕES	36	34	36	106

Fonte: Edital e Manual do Candidato – CEFET-PE, 2006. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>>

Ilustração 05.2 – Detalhamento do Oferecimento de Vagas para 2006.2 e 2007.2

Destaca-se que a matriz curricular do curso em Regime Modular Sequencial foi implantada no semestre letivo de 2002.2 e por isso se encontra consolidada. A estrutura dessa matriz curricular está dividida em três módulos: Básico, Execução de Obras, Projeto de Obras. Os módulos são compostos por disciplinas e por sistema de créditos. (Ver: ANEXO C – Matrizes Curriculares)

Os dados documentais acima apresentados possibilitam uma melhor compreensão dos achados da pesquisa exploratória, permitindo definir os procedimentos teóricos metodológicos para a continuidade da pesquisa. Assim, visando compreender o discurso pedagógico no contexto da prática (BALL, 1994; BERNSTEIN, 1996), partimos para realizar análises dos textos institucionais e observações diretas em sala de aula das práticas de quatro professores durante o 1º e o 2º semestres letivos de 2007, além de ouvir as vozes dos formuladores da política da SETEC/MEC e os discursos dos professores e gestores sobre o diálogo realizado no cotidiano escolar (MOREIRA, 1996; PACHECO, 2001), conforme detalhamento realizado no item que se segue.

3.3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para dar continuidade à pesquisa, consideramos que a abordagem do ciclo de políticas, definido por Stephen Ball (1994) em cinco contextos – contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política –, constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educativas e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educativas desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006). Com essa compreensão, a pesquisa toma a abordagem do ciclo de política como orientadora para a definição dos procedimentos metodológicos.

Visando o aprofundamento das análises realizadas pela pesquisa exploratória relacionadas ao discurso pedagógico nos contextos da política (BALL, 1994), partimos de elementos que relacionam poder e controle presentes na teoria de Basil Bernstein (1996, 1998), os quais são considerados como instrumentos para compreensão do processo de controle simbólico que regulam diferentes modalidades do discurso pedagógico.

Na análise do discurso pedagógico, seus princípios dominantes e sua gramática intrínseca, escolhemos os conceitos de classificação e enquadramento como referência para definição dos procedimentos teórico-metodológicos. O conceito de classificação refere-se às relações entre as categorias, que podem ser sujeitos, discursos ou práticas. A expressão classificação é usada para distinguir um atributo ou um critério que constitui uma categoria. Já o conceito de enquadramento relaciona-se às formas de controle que regulam e legitimam a comunicação nas relações pedagógicas. Alertamos que a compreensão teórica dos conceitos aqui trabalhados metodologicamente foi realizada no Capítulo II.

Para tratamento dos novos dados empíricos, continuamos associando a técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 1979) com a análise do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996), como já explicitado no começo deste Capítulo, visando a compreensão das inter-relações entre o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, e dos efeitos das estratégias da política nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar. Nos subitens que se seguem detalharemos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para responder aos objetivos específicos da pesquisa.

3.3.1 Análise das orientações, princípios e regras do discurso pedagógico

Atividade 01 – Procedimentos Teórico-metodológicos: análise de documentos – orientações, princípios e regras do discurso pedagógico oficial e do discurso pedagógico local

O emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 60).

Para analisar as inter-relações entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local e suas expressões nas práticas curriculares (Objetivo Específico 01), seguimos as orientações metodológicas de Mainardes (2006) e priorizamos inicialmente a compreensão das influências internacionais no contexto da produção de texto, através da análise de documentos. Tomamos como base o documento “Educação um tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, no qual priorizamos o conteúdo do Capítulo 4: “Os quatro pilares da educação” (DELORS, 2003, p. 89-102).

No contexto da produção de texto, consideramos que o conjunto de discursos da política curricular constitui o discurso pedagógico oficial da reforma do ensino médio e da educação profissional e nele estão embutidas as estratégias de implantação e implementação da política (BERNSTEIN, 1996, CERTEAU, 1994). A pesquisa focalizou o discurso pedagógico oficial (DPO) expresso nos seguintes documentos oficiais:

1. LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2. Decreto nº 2.208 de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
3. Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional – Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 de dezembro de 1997. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
6. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
7. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
8. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
9. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
10. Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. MEC/SETEC. Brasília, abril de 2004.
11. Projeto de Lei do Senado nº 274 de 2003. Institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador – FUNDEP.
12. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

O rebatimento das orientações do discurso pedagógico oficial (DPO) no discurso pedagógico local (DPL), e suas expressões no contexto da prática, foi obtido a partir dos seguintes documentos institucionais:

1. Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE – 2005.
2. Ofício nº 052/2007, da Direção em Ensino do CEFET-PE.
3. Convênio 113/1998 – PROEP/MEC/CEFETPE – Plano Plurianual 1999-2000 – Dezembro de 1998. Anexo I - Plano de Trabalho Prorrogação do Convênio para abril de 2007.
4. Planejamento Estratégico do CEFET-PE – 2005-2010 – Junho de 2005.
5. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – do CEFET-PE – Janeiro de 2005. Anexo: Organização Didático-Pedagógica do CEFET-PE – Março 2004.
6. Plano de Ação do Departamento de Ensino do CEFET-PE – 2007.
7. Planos de Curso:
 - 7.1. Plano do Curso Técnico em Edificações – 1988 (Vigência: 1988 a 1993).
 - 7.2. Plano do Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios – 1999 (Vigência: 1999.2 a 2002.1).
 - 7.3. Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002 (Vigência: 2002.2 a atual).
 - 7.4. Plano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – 2006 (Vigência: 2006.1 a atual).
 - 7.5. Proposta Pedagógica para Implantação dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado na Modalidade PROEJA – abril de 2006 (Vigência: 2006.1 a atual).

Para análise das regras que colocam o discurso pedagógico oficial (DPO) no interior do discurso pedagógico local (DPL), partimos da identificação do “texto privilegiante” presente nos textos oficiais e institucionais, além da identificação de sua posição inicial nos textos internacionais.

Ao nível micro da agência, podemos estar nos referindo [...] às regras que colocam o texto no interior dos discursos pedagógicos da escola, no interior de um curso, de um currículo, juntamente com a prática organizacional, isto é, as regras que regulam as relações entre agentes e contextos. Num nível relativamente mais macro, estaremos no referindo às regras que regulam a construção daqueles discursos a partir dos quais o “texto privilegiante” inicial foi derivado, estaremos nos referindo às posições de poder no interior dos campos recontextualizadores pedagógicos relevantes e ao controle direto ou indireto por parte do Estado (BERNSTEIN, 1996, p. 246).

Com essa compreensão das relações entre o nível micro e macro, para a identificação do “texto privilegiante” adotamos como indicadores de análise dos princípios dominantes as regras que regulam as relações entre agentes e contextos e as posições de poder intrínsecas ao controle direto e indireto do Estado. A descrição dos ordenamentos internos do “dispositivo pedagógico” permitiu a identificação da gramática intrínseca do discurso pedagógico, para isso, utilizamos os seguintes indicadores de análise: *regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação*.

As “regras distributivas” são os meios pelos quais se constrói uma relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência. As “regras recontextualizadoras” marcam e distribuem quem pode transmitir o quê a quem, e sob quais condições e, ao fazê-lo, tenta estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo. Já as “regras de avaliação”, ou prática pedagógica, mostram os princípios fundamentais de ordenamento de qualquer discurso pedagógico.

Assim, considerou-se que as relações que se dão entre a prática pedagógica e os textos oficiais são primordiais para a constituição do discurso pedagógico local (DPL), o qual regula o processo de reprodução cultural ao nível da contextualização inicial da cultura.

Destacamos que a coleta e análise dos dados documentais foram realizadas no período de abril de 2007 a janeiro de 2008 e que foram considerados os seguintes indicadores presentes na Ilustração 06 abaixo:

Indicadores de Análise	Inter-relações		
	Regras de reconhecimento	Regras de realização	
1. Relações especializadas	Códigos restritos		Códigos elaborados
2. Códigos	Códigos restritos		Códigos elaborados
3. Códigos Específicos	Significado	Orientação	Realização
4. Discurso embutido	Discurso instrucional específico (DIE)		Discurso regulativo específico (DRE)
5. Texto pedagógico	Transmissão		Aquisição
6. Princípios dominantes	Posições	Agentes	Práticas

Ilustração 06 – Indicadores de análise das inter-relações entre discurso pedagógico oficial (DPO) e discurso pedagógico local (DPL)

Os argumentos teóricos desses indicadores estão detalhados na Ilustração 06.1 abaixo:

Indicadores de Análise	Inter-relações
1. Relações especializadas	<p>Regras de reconhecimento e regras de realização</p> <p>As regras de reconhecimento criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, <i>reconhecer</i> a peculiaridade daquele contexto. As regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto. Ao nível do sujeito, diferenças no código implicam diferenças nas regras de reconhecimento e nas regras de realização. (p. 30)</p>
2. Códigos	<p>Códigos elaborados e códigos restritos</p> <p>Os códigos restritos são definidos em termos significados particularistas, locais dependentes do contexto. Os códigos elaborados são definidos em termos de significados universalistas, menos locais, mais independentes do contexto. Fundamentalmente, todos os significados são dependentes do contexto, mas os significados diferem com respeito às suas relações com um contexto local e quanto à natureza dos pressupostos sociais sobre os quais eles repousam (p. 135-136).</p>
3. Códigos específicos	<p>Significado, orientação e realização</p> <p>Para se definir códigos específicos, é necessário estabelecer não apenas a regulação do acesso a posições da divisão social do trabalho mas também a regulação que delimita a realização de textos. Qualquer definição de códigos específicos envolve o estabelecimento das condições de <i>orientação</i> e de <i>realização</i>.</p> <p>As condições iniciais de orientação estão localizadas na divisão social do trabalho e as condições iniciais de realização são, hoje, quase coincidentes com as agências educacionais formais (escolas, etc.) Assim, o acesso à orientação relativamente aos <i>significados</i> depende da regulação de posições na divisão social do trabalho de produção, enquanto a forma de sua realização é constituída pela educação formal. A disponibilidade, distribuição e realização de códigos elaborados depende fundamentalmente das relações entre a modalidade de educação e o modo de produção. Na medida em que as relações no interior da educação e da produção – e entre elas – são reguladas de acordo com a classe social, a aquisição de códigos regula a reprodução cultural das relações de classe. (p. 38-39)</p>
4. Discurso embutido	<p>Discurso instrucional específico (DIE)</p> <p>Regula as regras que constituem a variedade legítima, as características internas e relacionais das competências especializadas, em qualquer agência determinada (p. 272).</p>
	<p>Discurso regulativo específico (DRE)</p> <p>As regras que regulam, em qualquer agência determinada, o que conta como ordem legítima entre transmissores, adquirentes, competências e o contexto organizacional, bem como no interior desses elementos. No nível mais abstrato, o DRE fornece e legitima as regras oficiais que regulam a ordem, a relação e a identidade. (p. 272)</p>
5. Texto pedagógico	<p>Transmissão</p> <p>As teorias da instrução, comportamentalista ou biológicas (do tipo baseado em fatores hereditários), tomam como sua referência aquilo que deve ser avaliado, isto é, o desempenho hierarquizado do adquirente relativamente ao discurso pedagógico. Essas teorias pressupõem diferenças esperadas entre os adquirentes. A unidade social de avaliação aqui é o adquirente individual e a relação hierarquizada entre adquirentes. (p. 298)</p>
	<p>Aquisição</p> <p>Existem teorias de instrução que privilegiam não a avaliação do discurso e sua transmissão, mas processos universais, gerais, internos aos adquirentes; isto é aquilo que é partilhado. Essas teorias apontam para a natureza interativa da aquisição de competências partilhadas e, assim, para uma unidade social de aquisição, envolvendo relações interativas entre adquirentes. Assim, essas teorias (Piaget, Chomsky, Gestalt) focalizam o desenvolvimento de competências comuns no interior dos adquirentes e não os desempenhos hierarquizados relativamente a um discurso a ser adquirido. (p. 298)</p>
6. Princípios dominantes	<p>Posições, agentes e práticas</p> <p>Os campos recontextualizadores pedagógicos, como no caso do campo oficial, estão preocupados com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos: do contexto de sua produção ou existência para os contextos de reprodução. O campo recontextualizador pedagógico pode ter, em seu núcleo,</p>

	posições/agentes/práticas extraídos dos departamentos de educação das universidades, faculdades de educação, escolas, juntamente com fundações, meios de comunicação especializados, revistas, semanários e editoras. Ambos os campos recontextualizadores, o oficial e o pedagógico, são afetados pelos campos da produção (a economia) e do controle simbólico. Há uma dupla relação entre os campos recontextualizadores e os campos da produção e do controle simbólico. (p. 277-278)
--	---

Fonte: BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Ilustração 06.1 – Argumentos teóricos dos indicadores de análise das inter-relações entre discurso pedagógico oficial (DPO) e discurso pedagógico local (DPL)

Diante destes indicadores de análise, para tratamento dos dados documentais, inicialmente foi necessário fazer a “descrição analítica” da informação contida nas mensagens (BARDIN, 1979, p. 34), para posteriormente associarmos os temas aos significados embutidos nas regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação que compõem a gramática pedagógica (BERNSTEIN, 1996). (Ver: APÊNDICE D – Descrição Analítica dos Documentos Institucionais)

3.3.2 Análise do diálogo entre os contextos da política

Atividade 01 – Procedimentos Teórico-metodológicos: entrevistas semi-estruturadas – o diálogo entre os atores do contexto da produção de texto, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática.

A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc (MAINARDES, 2006, p. 59).

Seguindo as orientações de Mainardes (2006) acima destacadas, para *analisar o processo de definição da política curricular, elaboração, implantação e implementação de estratégias e suas inter-relações com as práticas curriculares* (Objetivo Específico 02), visando compreender o diálogo dos atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática, escolhemos como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas individuais e/ou coletivas, definidas de acordo com as situações – pertencimento ao mesmo grupo/setor de interesse – e de acordo com as disponibilidades dos sujeitos.

Para configurar o contexto de influência nacional e local escolhemos dois importantes eventos realizados pela SETEC/MEC em 2007:

- 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – CONFETEC, realizada no período de 05 a 08 de novembro de 2006 em Brasília – DF.
- 1ª Conferência Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, realizada no período de 22 a 28 de abril de 2006 na Cidade do Recife – PE.

Tendo como referência as Conferências Nacional e Estadual de EPT, escolhemos como sujeitos: os formuladores da política de ensino médio e educação profissional dos anos 2000, os quais se encontravam em exercício nos cargos de direção e coordenação da SETEC/MEC em 2006, por ocasião da realização das duas Conferências. Outros sujeitos complementares foram escolhidos por estarem diretamente envolvidos no diálogo dos atores do contexto da produção de textos com os atores do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática. Tais sujeitos foram: (1) Os gestores educacionais representantes do CEFET-PE na SETEC/MEC – diretor geral e diretora de ensino em exercício nos cargos em 2006. (2) Os representantes do Estado de Pernambuco na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006 em Brasília – DF. (Ver: APÊNDICE B – Roteiros das Entrevistas)

As entrevistas foram gravadas em áudio e os principais temas foram registrados e comentados em livro de anotações. As transcrições foram realizadas na íntegra pela própria pesquisadora, permitindo uma melhor apropriação dos conteúdos dos dados, como forma de facilitar o processo de análise e interpretação dos dados⁵¹.

• Critério de escolha dos sujeitos:

Para escolher os diretores e coordenadores da SETEC/MEC responsáveis pela elaboração da atual agenda da política educacional para o ensino médio e educação profissional, foi realizado um levantamento das atribuições das diretorias e coordenações, com o objetivo de identificar quais delas estavam envolvidas diretamente nos processos de formulação da política de ensino médio e educação profissional. A coleta e análise dos dados foram realizadas no período de julho a outubro de 2007. As entrevistas com os diretores e coordenadores da SETEC/MEC foram realizadas em agosto de 2007, no Ministério da Educação em Brasília.

⁵¹ As transcrições das entrevistas, análise e interpretação dos dados foram submetidas à apreciação dos entrevistados, que puderam rever suas afirmações e autorizar a divulgação e publicação dos resultados por esta Tese.

Sujeitos escolhidos:

01. Coordenador da COORDENAÇÃO-GERAL DE PLANEJAMENTO E GESTÃO⁵²
Entrevista: Individual
02. Diretora da DIRETORIA DE POLÍTICA E ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL⁵³
Entrevista: Individual
03. Coordenadora da COORDENAÇÃO-GERAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA⁵⁴
3.1. Assessor da COORDENAÇÃO-GERAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA⁵⁵ – Entrevista: Coletiva
04. Coordenadora da COORDENAÇÃO-GERAL DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA⁵⁶ – Entrevista: Individual
05. Coordenador da COORDENAÇÃO-GERAL DE SUPERVISÃO DA GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA⁵⁷ – Entrevista: Individual

- **Critério de escolha dos sujeitos complementares:**

A análise dos dados colhidos pelas entrevistas com os formuladores da política apontou para a necessidade de compreensão de como os gestores educacionais intermediavam o diálogo entre os atores do contexto da produção de textos e do contexto da prática. O diretor geral e a diretora de ensino foram os sujeitos escolhidos por serem representantes do CEFET-PE na SETEC/MEC. A entrevista foi realizada de forma coletiva em outubro de 2007. (Ver: APÊNDICE B – Roteiros das Entrevistas)

A escolha dos sujeitos representantes na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC – 2006) teve como objetivo compreender o diálogo dos atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto de influência nacional e local e seu rebatimento no contexto da prática. Optamos por escolher como sujeitos os representantes na Conferência Nacional que eram professores do CEFET-PE. A entrevista foi realizada de forma coletiva em setembro de 2007. (Ver: APÊNDICE B – Roteiros das Entrevistas)

É importante destacar que identificamos diferenças no processo de escolha da representação para 1ª CONFETEC – 2006. O primeiro representante foi definido democraticamente pela 1ª Conferência Estadual de Educação Profissional e Tecnológica,

⁵² Nova denominação: Coordenação-Geral de Orçamento Planejamento e Gestão (Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007).

⁵³ Nova denominação: Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007).

⁵⁴ Nova denominação: Diretoria de Regulação e Supervisão de Educação Profissional e Tecnológica (Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007).

⁵⁵ Nova denominação: Coordenação-Geral de Regulação (Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007).

⁵⁶ Nova denominação: Coordenação-Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica (Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007).

⁵⁷ Nova denominação: Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007).

realizada em maio de 2006 na Cidade do Recife – PE. Já o segundo representante foi indicado diretamente pela direção geral do CEFET-PE para representar a instituição, denotando relações internas de poder não democráticas.

Para tratamento dos dados colhidos pelas entrevistas com os formuladores da política, com os gestores educacionais e com os representantes na 1ª CONFETEC – 2006, adotamos a análise de conteúdo transversal (BARDIN, 1979, p. 66/101). Nessa técnica, as entrevistas são recortadas em redor de temas-objeto e transcritos os trechos de fala, “seja qual for o momento em que a afirmação tenha tido lugar”, para compor um quadro analítico, visando o estudo aprofundado dos significantes na relação com os significados. Com os “resultados significativos e fieis” obtidos, podemos “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos”, que foram agrupadas em categorias temáticas.

Os resultados da análise dos dados colhidos nas entrevistas foram comparados com os resultados encontrados na análise do discurso pedagógico oficial e local, realizada nos documentos oficiais e institucionais, permitindo a identificação das regras que regulam o diálogo dos atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática.

3.3.3 Análise dos efeitos da política nas práticas curriculares

Atividade 01 – Procedimentos Teórico-metodológicos: observações diretas das práticas docentes de sala de aula e das reuniões pedagógicas, entrevista com a pedagoga do curso – o discurso pedagógico local e as táticas cotidianas.

A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica (MAINARDES, 2006, p. 60).

Para analisar as regras do discurso pedagógico local (DPL) e sua relação com as “práticas tácitas” (BERNSTEIN, 1996, p. 273), enquanto táticas cotidianas (CERTEAU, 1994), visando *identificar os efeitos provocados pela política nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar e as recontextualizações produzidas no seu interior* (Objetivo Específico 03), partimos da análise do *texto pedagógico*, considerado como um texto produzido/reproduzido e avaliado nas relações sociais de transmissão/aquisição. Para isso, como já indicado no Capítulo II, tomamos inicialmente como referência a

abordagem de Bernstein (2003) sobre o conhecimento recontextualizado, na qual o autor define um quadro analítico para os *modelos pedagógicos de competência e de desempenho*, conforme Ilustração 07 abaixo:

CONHECIMENTO RECONTEXTUALIZADO

	Modelos de competência	Modelos de desempenho
1. Categorias: espaço tempo discurso	fracamente classificado	fortemente classificado
2. Orientação da avaliação	presenças	ausências
3. Controle	implícito	explícito
4. Texto pedagógico	adquirente	desempenho
5. Autonomia	elevada	baixa/elevada
6. Economia	custo elevado	baixo custo

Fonte: Basil Bernstein (2003, p. 81)

Ilustração 07 – Modelos pedagógicos: competência e desempenho

Com esses indicadores pretendemos realizar aproximações quanto ao modelo pedagógico presente nas práticas docentes desenvolvidas nas salas de aula do território do cotidiano escolar. A Ilustração 08 abaixo apresenta uma síntese das aproximações que podem ocorrer por indicador:

Indicadores	Modelos de Competência	Modelos de Desempenho
1. Categorias discurso (fracamente classificado/fortemente classificado)	As regras de reconhecimento e elaboração de textos legítimos estão implícitas. Fracamente classificado	As regras de reconhecimento e elaboração de textos legítimos são explícitas. Fortemente classificado
1. Categorias espaço (fracamente classificado/fortemente classificado)	Existem poucos espaços pedagógicos especialmente definidos, embora os locais facilitadores (por exemplo, um tanque de areia) possam ser claramente determinados. Fracamente classificado	O espaço e as práticas pedagógicas específicas são nitidamente marcados e explicitamente regulados. Fortemente classificado
1. Categorias tempo (fracamente classificado/fortemente classificado)	A dimensão do tempo da prática pedagógica é o tempo presente da perspectiva do adquirente. Fracamente classificado	A dimensão do tempo da prática pedagógica é o tempo futuro. Fortemente classificado
2. Orientação pedagógica para avaliação (presenças/ausências)	Ênfase naquilo que está presente no produto do adquirente. Os critérios de avaliação do discurso instrucional são implícitos e difusos.	Ênfase naquilo que está ausente (faltando) no produto do adquirente. Os critérios de avaliação são explícitos e específicos. O adquirente toma consciência de como reconhecer e realizar um texto legítimo.
3. Controle pedagógico (implícito/explicito)	O controle tende a ser inerente às formas personalizadas (que variam de aluno para aluno), que são realizadas em formas de comunicação com enfoque nas intenções, disposições, relações e flexibilidade do adquirente. Classificações e enquadramentos implícitos .	O discurso instrucional encerra os adquirentes em uma regulação disciplinadora que confere alta visibilidade a qualquer desvio. Classificações e enquadramentos explícitos .

4. Texto pedagógico (adquirente/ desempenho)	Revela o desenvolvimento da competência do adquirente , de modo cognitivo-afetivo ou social, e esses são os enfoques. Os modelos de competência são regidos pela lógica da aquisição .	O texto pedagógico é essencialmente o texto que o adquirente produz, isto é, o texto pedagógico é o desempenho do adquirente. Esse desempenho é expresso por meio de notas. Os modelos de desempenho são regidos pela lógica da transmissão .
5. Autonomia pedagógica (elevada /baixa-elevada)	Esses modelos requerem um campo e um nível de autonomia elevado . Os recursos pedagógicos tendem a ser menos predeterminados na forma de livros didáticos ou rotinas de ensino. Os recursos geralmente são elaborados pelos professores e, para isso, é preciso ter autonomia.	No caso das modalidades introvertidas, enquanto o discurso especializado constrói – isso lhe é autorizado – autonomia , qualquer prática pedagógica particular e o desempenho do adquirente subordinam-se à regulação externa do currículo, no que tange à seleção, sequência, ritmo e critério de transmissão. No caso das modalidades extrovertidas, a autonomia é nitidamente menor em virtude da regulação externa dos futuros do desempenho (exemplo: economia ou mercados locais).
6. Economia pedagógica (custo elevado/baixo custo)	Os custos dos modelos de competência tendem a ser mais elevado . Os custos incorridos na formação de professores tendem a ser alto em virtude da base teórica desses modelos de competência. Existem custos invisíveis referentes a aspectos necessários para que o modelo de competência seja bem-sucedido em seus próprios termos. Os custos invisíveis referem-se principalmente ao tempo despendido em cada tarefa.	Os custos dos modelos de desempenho são relativamente menores . Nesses modelos a formação de professores requer uma base teórica muito menos elaborada, de forma que essa base não exige tanta provisão de pessoal. O caráter explícito da transmissão faz com que esses modos sejam menos dependentes dos atributos pessoais do professor. O planejamento e o monitoramento não geram custos invisíveis , devido às estruturas explícitas.

Fonte: Basil Bernstein (2003, p. 81-87).

Ilustração 08 – Indicadores dos modelos pedagógicos

Diante da identificação das possíveis aproximações das práticas docentes com os modelos pedagógicos de competência e/ou desempenho, definimos o percurso para a análise do discurso pedagógico local (DPL) em suas inter-relação com o discurso pedagógico oficial (DPO) e seu reatamento nas práticas docentes, conforme fluxograma da Ilustração 09 abaixo:

Ilustração 09 – Fluxograma do percurso e análise das inter-relações entre DPL e DPO

- **Modelos pedagógicos e seus modos**

Para a análise dos modelos pedagógicos e seus modos, partimos da compreensão de que nos modelos de competência existe um enfoque em procedimentos comuns, compartilhados dentro de um grupo.

Os modelos de competência são prognosticados em relações fundamentais do tipo “similares a”. As diferenças entre adquirentes não são sujeitas à estratificação, porém podem ser vistas como contribuições complementares à realização de um potencial em comum. Podemos distinguir três modos distintos de modelos de competência: *liberal/progressivista*; *populista*; *radical*. Os três têm em comum um misto de emancipação e oposição, mas em graus diferentes e com enfoques diferentes. A Ilustração 10 abaixo traz uma síntese sobre os modelos de competências e seus modos⁵⁸.

Modelos pedagógicos de competência e seus modos		
Modo Liberal/Progressivista	Modo Populista	Modo Radical
No primeiro modo (primeiro em termos históricos), as relações “similares a” localizam-se dentro do indivíduo e referem-se aos procedimentos que todos os indivíduos têm em comum. Esse modo se opunha ao que se considerava como formas de autoridade repressiva (geralmente na figura do homem) na família e na escola, assim como na indústria, e era emancipatório com respeito ao novo conceito de adquirente a ser realizado por práticas e controles pedagógicos apropriados.	O segundo modo localiza relações “similares a” não dentro do indivíduo, mas dentro de uma cultura local (de classe, étnica, regional). A referência aqui é quanto à validade das competências comunicativas intrínsecas a uma cultura local, geralmente dominada. Esse segundo modo pressupõe uma oposição entre a prática pedagógica oficial predominante e as práticas e contextos pedagógicos locais.	O terceiro modo localiza a competência dentro de um grupo ou classe dominada. Enfoca procedimentos intra-indivíduos. Enfoca as oportunidades interclasses/grupos, materiais e simbólicas, para atenuar seu posicionamento objetivo e dominante. A prática e os contextos pedagógicos criados por esse modo pressupõem um potencial emancipatório comum a todos os membros do grupo. Isso pode ser posto em prática por meio de uma investigação, pelos próprios membros do grupo, daquilo que os torna necessariamente impotentes em circunstâncias de renovação pedagógica (Paulo Freire é um bom exemplo de criador desse modo). Esse modo é encontrado com mais frequência na educação informal de adultos.

Fonte: Basil Bernstein (2003, p. 87-89).

Ilustração 10 – Modelos pedagógicos de competência e seus modos

Os três modos de competência acima detalhados enfocam relações “similares a”, mas essas relações têm diferentes localizações. “Todos os três enfatizam a diferença e não o déficit. Todos os três se opõem a procedimentos de estratificação, anunciam uma

⁵⁸ Essa síntese serviu de subsídio tanto para análise dos discursos e práticas dos sujeitos da pesquisa, como para análise dos documentos oficiais e institucionais.

criatividade–emancipação em comum. Todos os três operam com formas de uma pedagogia invisível. No entanto, dentro do campo de recontextualização pedagógica, esses modos ocupam posições opostas” (BERNSTEIN, 2003, p. 89).

Os modos de desempenho diferem-se pelo modo de especialização de seus textos. Os modos de desempenho baseiam-se em diferentes princípios de construção do texto, em diferentes bases de conhecimento e diferentes organizações sociais. Podemos distinguir três modos de desempenho de acordo com sua base de conhecimento, enfoque e organização social: *singulares*; *regiões*; *genérico*. A Ilustração 11 abaixo traz uma síntese sobre os modelos de desempenho e seus modos⁵⁹.

Modelos pedagógicos de desempenho e seus modos		
Modo Singulares	Modo Regiões	Modo Genérico
Singulares são estruturas do conhecimento com um discurso especializado separado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de entrada, exames, licenças para exercer, outorga de certificações e punições (física, química, história, economia, psicologia etc.). De modo geral, as disciplinas singulares são narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento, protegidas por limites e hierarquias fortes.	As regiões são construídas por meio da recontextualização das disciplinas singulares em unidades maiores, que operam tanto no campo intelectual das disciplinas como no campo da prática externa. As regiões são interfaces das disciplinas singulares e das tecnologias que elas tornam possíveis. Que disciplinas passam a fazer parte de uma região dependerá do princípio da recontextualização e sua base social.	Apresenta os seguintes aspectos: 1. <i>Localização da recontextualização</i> : os modos genéricos são elaborados e distribuídos fora, e de forma independente, dos campos da recontextualização pedagógica. Desenvolveram-se de acordo com uma metodologia especial de “competências” empregada no uso da análise funcional. 2. <i>Enfoque</i> : os modos genéricos são basicamente dirigidos para experiências extra-escolares, trabalho e “vida”. 3. <i>Localização</i> : os modos genéricos são predominantemente, porém não exclusivamente, encontrados em cursos técnicos e profissionalizantes. 4. <i>Reconhecimento inadequado</i> : os modos genéricos são produzidos por uma análise funcional das características subjacentes necessárias para a execução de uma habilidade, tarefa, prática ou mesmo uma área de trabalho. Essas características subjacentes e tácitas, identificadas como “competências” (desempenhos genéricos), ressonâncias apropriadas de um modelo de oposição, silenciam a base cultural das habilidades, tarefas, práticas e áreas de trabalho, originando um incipiente conceito de capacitação.

Fonte: Basil Bernstein (2003, p. 90-92).

Ilustração 11 – Modelos pedagógicos de desempenho e seus modos

⁵⁹ Essa síntese serviu de subsídio tanto para análise dos discursos e práticas dos sujeitos da pesquisa, como para análise dos documentos oficiais e institucionais.

- **Modelos pedagógicos, oposições e identidades**

Na compreensão dos modelos pedagógicos, suas oposições e identidades, destacamos o quadro analítico definido por Bernstein (2003, p. 95) para o campo da recontextualização, o qual apresenta as possibilidades discursivas em dois eixos: *controle e discurso*. O *controle* se refere à função *terapêutica e econômica geral*, e o *discurso* se refere ao *modo pedagógico*.

As divisões dentro, e a oposição entre, os modelos de competência e desempenho criaram três modos de competência: liberal/progressivista, populista e radical, e três modos de desempenho: disciplinas singulares (o modo especialista), regional e genérico. Os **modos de competência** são considerados **terapêuticos** (porém “capacitadores” por seus patrocinadores), embora os objetivos de cada modo sejam diferentes, ao passo que os **modos de desempenho**, pelo menos os **regionalizados e os genéricos**, servem a **finalidades econômicas** e são considerados **instrumentais** (BERNSTEIN, 2003, p. 92-93, grifo nosso).

Quanto à construção da identidade é definida enquanto elementos *introjetados e projetados*. A Ilustração 12 (BERNSTEIN, 2003, p. 95) mostra o quadro analítico de referência para campo da recontextualização:

O CAMPO DA RECONTEXTUALIZAÇÃO		
	Controle <i>Terapêutico</i> (competência)	<i>Econômico</i> (desempenho)
<i>modo pedagógico</i>	Liberal/progressivista	Especialista { “autônomo” (introjetado?) dependente
	Populista	Regionalizado
	Radical	Genérico
<i>construção da identidade</i>	Introjetado	Projetado

Fonte: Basil Bernstein (2003, p. 95)

Ilustração 12 – Modelos, oposições e identidades

Todos os *modos de competência*, apesar das oposições, têm em comum a preocupação com o desenvolvimento (liberal/progressivista), o reconhecimento (populista) e a mudança (radical) da consciência. Os modos de competência são terapêuticos e diretamente conectados ao controle simbólico. Esses modos desenvolvem relações “similares a”, ou seja, uma sensibilidade comum à humanidade (modo liberal/progressivista), uma cultura local em comum (modo populista), uma posição e oposição em comum (modo radical). Suas identidades são elaboradas pelos procedimentos de *introjeção*.

Já os modos de desempenho seguem a indicação da Ilustração 13 abaixo:

Modos de desempenho, oposições e identidades	
Singulares	As disciplinas singulares elaboram a manutenção de limites nítidos em suas fronteiras, desenvolvendo uma autovedação autônoma e identidades narcisistas. Essas identidades são elaboradas por procedimentos de <i>introjeção</i> .
Regiões	As identidades produzidas pelo modo regionalizado com frequência se voltam para os campos da prática, suas disputas dependem das necessidades desses campos. A identidade é elaborada por procedimentos de <i>projeção</i> daquele conhecimento como prática em algum contexto. E o futuro daquele contexto regulará a identidade. A volatilidade do contexto controla a natureza da regionalização do conhecimento e a identidade produzida.
Genérico	O modo desempenho genérico é complexo, por compreender as características fundamentais de todos os modos de competência, isto é, as relações “similares a”. Nesse caso, o que é “similar” é um conjunto de habilidades em geral subjacentes a uma gama de desempenhos específicos. Os modos genéricos e os desempenhos que eles originam estão diretamente ligados às instrumentalidades do mercado, à construção daquilo que é considerado desempenho flexível. Sua identidade é elaborada pelos procedimentos de <i>projeção</i> apesar da semelhança superficial com modos de competência.

Fonte: Basil Bernstein (2003, p. 92-95)

Ilustração 13 – Modos de desempenho, oposições e identidades

Bernstein alerta que “os modelos e modos podem originar aquilo que seria chamado de “pacote pedagógico” em que podem ocorrer misturas. Um modo terapêutico pode ser inserido em um modo econômico, mantendo seu nome e ressonâncias originais e, ao mesmo tempo, originar uma prática oposta” (BERNSTEIN, 2003, p. 95).

Portanto, na análise do discurso pedagógico oficial (DPO) teremos a preocupação de identificar as identidades que os textos oficiais têm por intenção construir, além de observar as intenções de formação de identidade presentes nas orientações do contexto de influência, como forma de entender as oposições e adesões que o contexto da prática faz às identidades intencionadas.

• O Campo de recontextualização e sua dinâmica

Segundo Bernstein (2003), o movimento do Estado Britânico para controlar o conteúdo da educação ocorreu antes do final dos anos 1970, mas o ímpeto fundamental ocorreu durante o Regime Thatcher. Em todos os níveis do sistema educacional verificou-se uma combinação de descentralização com referência às instituições locais e sua gestão, e de centralização com respeito ao seu monitoramento e financiamento, que mudou a cultura das instituições educacionais, suas estruturas administrativas internas, os critérios de nomeação de pessoal e, especialmente, as promoções e suas práticas pedagógicas. O deslocamento para modelos de desempenho e seus modos foi iniciado pelo campo recontextualizador oficial (CRO), que havia passado a regular mais diretamente as práticas, os conteúdos e a pesquisa pedagógica. Diante desse esclarecimento, esta pesquisa considera as possíveis influências dessas mudanças nas políticas educativas e curriculares brasileiras e suas recontextualizações no contexto da prática.

Na Ilustração 14 abaixo se encontra uma síntese das características do campo recontextualizador e sua dinâmica para os modos de competência e os modos de desempenho:

Campo de recontextualização e sua dinâmica	
Modos de Competência	Modos de Desempenho
Os modos de competência se tornaram posições dominantes no campo de recontextualização pedagógica no final dos anos 1960. Essas posições se relacionavam à mudança dos conteúdos pedagógicos e suas modalidades de transmissão. Os modos de competência surgiram no ímpeto do movimento a favor da redução de privilégios arbitrários nas escolas seletivas, criando um espaço local autônomo para a elaboração do currículo e de novas formas de aquisição, anunciando uma “democracia universal de aquisição”. Os modos de competência têm um aspecto emancipatório e quando fundamentados em Chomsky e Piaget, a criatividade é inerente ao trabalho mental e se situa fora da cultura.	Os modos de desempenho eram ligados às escolas de currículo tradicional, ou seja, escolas mais seletivas, e legitimados por sua organização discursiva, expressa pelos códigos das disciplinas singulares e códigos de coleção. Isso regulava o modo pedagógico dominante da escola. O controle dos modos de desempenho no campo de recontextualização pedagógica estava ligado à estrutura organizacional e discursiva da educação primária e secundária. Eles enfocam algo que o adquirente não possui, uma ausência e, conseqüentemente, passam a enfatizar o texto a ser adquirido e o transmissor. Os modos de desempenho selecionam as teorias de aprendizagem de enfoque behaviorista, que são acentuadamente atomísticas, a partir do campo de produção do discurso. E esta seleção (recontextualização) traz conseqüências para as posições behavioristas no campo de produção do discurso, denotando uma relação simbiótica entre esse campo e o campo de recontextualização pedagógica.

Fonte: Basil Bernstein (2003, p. 95-97) (grifo nosso)

Ilustração 14 – Campo de recontextualização e sua dinâmica

Para nossa pesquisa interessa saber como o campo recontextualizador pedagógico (CRP) faz o deslocamento dos modelos pedagógicos e seus modos que são propostos pelo campo recontextualizador oficial (CRO), principalmente no que se refere às formas de aquisição/transmissão dos conhecimentos e das competências especializadas.

- **O Estado e a recontextualização**

Diante da predominância internacional dos modelos pedagógicos de desempenho, principalmente como coloca Bernstein (2003) em relação ao processo de recontextualização com o qual esses modelos e modos são elaborados como discursos e práticas pedagógicas, nossa pesquisa vê a necessidade de examinar as influências desses modelos nas orientações da política e as formas de controle oficial sobre os procedimentos recontextualizadores que promovem novos ordenamentos nas orientações da política dos anos 2000, relacionadas à formação integral numa concepção politécnica. Quanto aos modelos pedagógicos de desempenho, a Ilustração 15 traz os argumentos necessários à análise:

O Estado e a recontextualização	
Singulares, regiões, genérico	<p>Os modos de desempenho têm dominado o nível primário e o secundário de ensino. No Currículo Nacional (e de suas muitas versões), existe uma classificação forte, porque o currículo é tomado como uma coleção de disciplinas singulares, cujos aspectos comuns não são postos em prática de forma efetiva. O monitoramento desse currículo pelo Estado por meio de provas nacionais e as estruturas de exames públicos sustentam esse código de coleção. O enquadramento, por outro lado, diminuiu de importância em relação à avaliação devido ao papel cada vez maior da avaliação contínua.</p> <p>Embora o monitoramento do currículo escolar tenha sido centralizado, a estrutura administrativa foi descentralizada. As escolas têm agora maior autonomia sobre o orçamento e sua alocação, bem como sobre sua situação administrativa. O enfoque principal dessa estrutura gerencial é o desempenho da escola. Embora os discursos pedagógicos tenham diferentes enfoques, o enfoque gerencial de todas as instituições, em todos os níveis, é semelhante.</p> <p>A estrutura administrativa tornou-se o dispositivo para a criação de uma cultura empresarial competitiva e eficiente. Existe assim um deslocamento entre a cultura do discurso pedagógico e a cultura gerencial. A cultura do discurso pedagógico das escolas é <i>retrospectiva</i>, com base em uma narrativa passada de controle e significância das disciplinas, ao passo que a estrutura gerencial é <i>prospectiva</i>, apontando para o novo espírito empreendedor e suas instrumentalidades. O Estado inseriu uma cultura gerencial prospectiva numa cultura pedagógica retrospectiva. Entretanto, a ênfase no desempenho dos alunos e os passos tomados para melhorar e manter tal desempenho, para a sobrevivência da instituição no mercado educacional, abrem caminhos para a instrumentalidade. O valor intrínseco do conhecimento pode ser destruído mesmo que o código de coleção do currículo pareça sustentar tal valor.</p> <p>O Estado, por conseguinte, por meio de maior centralização e de novas formas de descentralização, tem introduzido mudanças nos modelos e métodos pedagógicos, nas estruturas gerenciais e nas culturas de todas as instituições educacionais, além de promover o desenvolvimento de modos de desempenho genéricos. A reprodução de formas reconhecidas e recompensadas pelo Estado é facilitada pela mudança nas posições de controle entre o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP), pela introdução de novos discursos e predominância de novos atores imbuídos de novas motivações.</p>

Fonte: Basil Bernstein (2003, p. 102-103) (grifo nosso)

Ilustração 15 – O Estado e a recontextualização

Assim, para compreensão dos efeitos de primeira ordem provocados pelos novos ordenamentos nas orientações da política dos anos 2000, relacionadas à formação integral numa concepção politécnica, faz-se necessária a identificação das possíveis mudanças ocorridas nas práticas curriculares e na estrutura da escola (BALL, 1994).

• Reorganização do capitalismo e a formação de identidades

Nossas análises serão dirigidas ao campo contemporâneo da formação de identidades, que traz três novas construções fundamentais de identidade, com oposições tanto no interior de cada construção como entre elas. Conforme a Ilustração 16 abaixo, essas identidades são definidas por Bernstein (2003) como: *descentradas*, *retrospectivas* e *prospectivas*.

Novas construções de identidades		
Descentradas	Retrospectivas	Prospectivas
As identidades <i>descentradas</i> são construídas a partir de recursos locais. Elas usam recursos opostos com diferentes localizações, que servem de base	As identidades <i>retrospectivas</i> apóiam-se nas grandes narrativas culturais ou religiosas, que servem de modelos. Elas usam como recursos as narrativas do passado	As identidades <i>prospectivas</i> têm sua construção em recursos narrativos que criam uma recentralização da identidade e dar uma nova base coletiva à

para a construção dessas identidades. No caso da identidade <i>descentrada instrumental</i> , os recursos utilizados vêm do mercado, já a identidade <i>descentrada terapêutica</i> utiliza como oposição os recursos terapêuticos.	que sejam capazes de fornecer modelos e critérios. A identidade <i>retrospectiva fundamentalista</i> pode ser elaborada com recursos religiosos fundamentalistas, ou com recursos nacionalistas e populistas, por recorrerem a explicações mitológicas de origem, pertencimento, evolução e destino. A identidade <i>retrospectiva elitista</i> é elaborada segundo os mecanismos da alta cultura, com construção e apropriação elitista.	identidade. As identidades <i>prospectivas</i> são essencialmente voltadas para o futuro. Elas apontam para uma nova base de solidariedade voltada para aqueles a quem foi dado o direito de serem reconhecidos. Elas alteram a base de reconhecimento e de relação coletiva. São lançadas por movimentos sociais, por exemplo, aqueles que tratam de <i>gênero, raça ou região</i> . As identidades prospectivas estão engajadas na conversão, assim, estão envolvidas em atividades econômicas e políticas, para preparar o desenvolvimento de seu novo potencial.
---	---	--

Fonte: Basil Bernstein (2003, p.103-104) (grifo nosso)

Ilustração 16 – Novas construções de identidades

Em síntese, são vários os recursos usados na construção dessas identidades que serão considerados por nossa pesquisa: as *identidades descentradas* são construídas a partir de recursos locais; as *identidades retrospectivas* inspiram-se nas grandes narrativas, sejam elas culturais ou religiosas, que servem de modelos; as *identidades prospectivas* devem sua construção a recursos narrativos que criam uma recentralização da identidade, isto é, dando à identidade uma nova base coletiva. A Ilustração 17 (BERNSTEIN, 2003, p. 105) mostra o quadro analítico de referência para o campo contemporâneo da identidade:

Fonte: Basil Bernstein (2003, p. 105)

Ilustração 17 – Reorganização do capitalismo e a formação de identidades

Na identificação dos efeitos da política nas práticas curriculares, consideramos a alerta de Bernstein (1996, p. 272-273): “pode perfeitamente haver oposições resistências ou correspondências e apoio, dependências e independências nas relações de posicionamento entre os discursos pedagógicos oficial e local”. Esse modelo de análise pode ser aplicado ao discurso pedagógico oficial, mas é no discurso pedagógico local “que seus princípios estarão embutidos na prática tácita”.

Com essas definições prévias, para dar continuidade à pesquisa, realizaram-se observações diretas das práticas docentes de sala de aula e das reuniões pedagógicas durante o 1º e 2º semestres letivos de 2007, correspondendo a um ano letivo, e entrevista com a pedagoga que acompanha o Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE. Essa atividade visou à compreensão das práticas cotidianas enquanto práticas em ação, permitindo identificar os princípios dominantes e as regras do discurso pedagógico local que orientam as práticas docentes em relação às táticas cotidianas. As observações diretas em sala de aula compreenderam quatro disciplinas do Curso Técnico em Edificações nas modalidades sequencial (subseqüente) e integrada, conforme detalhamento na Ilustração 18 abaixo:

Disciplina	Curso	Módulo	Créditos	CHT	Dia Aulas	Horário	Observações
Serviços Preliminares de Obras	Técnico Sequencial	Módulo I: Básico	03	54h/a	Terça-feira	9:35h às 11:50h	1º Sem. 2007
Planejamento e Controle de Obras	Técnico Sequencial	Módulo III: Projeto de Obras	06	108h/a	Sábado	12:50h às 17:40h	1º Sem. 2007
Materiais de Construção I	Técnico Integrado	III Semestre	03	54h/a	Terça-feira	9:35h às 11:50h	1º Sem. 2007
Sistemas Construtivos	Técnico Sequencial	Módulo II: Execução de Obras	05	90h/a	Quarta-feira Quinta-feira	10:20h às 11:50h 9:35h às 11:50h	2º Sem. 2007

Ilustração 18 – Detalhamento das disciplinas observadas

Os sujeitos escolhidos foram os quatro professores que ministram as disciplinas observadas, os três primeiros foram escolhidos mediante análise dos dados colhidos através de fichas de cadastro construídas pela pesquisadora e das entrevistas realizadas durante a pesquisa exploratória. (Ver: APÊNDICE C – Ficha Cadastro dos Professores)

A quarta professora foi escolhida ao término das observações das três primeiras disciplinas, pois devido às práticas docentes dos professores observados terem se aproximado dos modelos pedagógicos de desempenho, houve a necessidade de observar mais uma disciplina, na qual o professor apresentasse uma prática docente que se aproximasse dos

modelos pedagógicos de competência. A professora foi indicada pela Chefe de Departamento da Área e, em conversa informal, a professora assumiu que possuía uma prática docente diferenciada.

Justificamos a observação dessa quarta disciplina diante da ambivalência que permeia as práticas curriculares complexas (BAUMAN, 1999). Através da ambivalência podemos considerar que uma prática individual diferenciada pode promover a desordem do sistema e, conseqüentemente, promover uma nova ordem, como uma alternativa para mudanças nas práticas docentes, através do caos na construção coletiva dessa nova ordem ambivalente.

[...] A luta pela ordem não é a luta de uma definição contra a outra, de uma maneira de articular a realidade contra uma proposta concorrente. É a luta da determinação contra a ambigüidade, da precisão semântica contra a ambivalência, da transparência contra a obscuridade, da clareza contra a confusão. A ordem como conceito, como visão, como propósito, só poderá ser concebida para o discernimento da ambivalência total, do acaso do caos. A ordem está continuamente engajada na guerra pela sobrevivência. O outro da ordem não é uma outra ordem: sua única alternativa é o caos. O outro da ordem é o miasma do indeterminado e do imprevisível. O outro é a incerteza, essa fonte e arquétipo de todo medo. Os tropos do “outro da ordem” são: a indefinibilidade, a incoerência, a incongruência, a incompatibilidade, a ilogicidade, a irracionalidade, a ambigüidade, a confusão, a incapacidade de decidir, a ambivalência (BAUMAN, 1999, p. 14).

O caos como sendo “o outro da ordem” é pura negatividade. É a negação de tudo que a ordem se empenha em ser. É contra essa negatividade que a possibilidade da ordem se constitui como uma nova ordem. Acreditamos na possibilidade da prática individual diferenciada influenciar na construção coletiva dessa nova ordem ambivalente das práticas docentes, como conseqüência dos efeitos das estratégias da política.

- **Perfil da Professora 01:**

A professora da disciplina **Serviços Preliminares de Obras (SPO)** do Curso Técnico Sequencial em Edificações do CEFET-PE (modalidade subsequente) é ex-aluna do Curso Técnico em Edificações da ETFPE. Graduiu-se na Licenciatura Plena Esquema II e, posteriormente cursou a Especialização em Capacitação Pedagógica de Professores. No início de 2006, a professora possuía 13 anos de ensino no curso e cursava o Mestrado na área de Engenharia Civil. Esta professora era coordenadora do Curso Técnico de Construção de Edifícios por ocasião de sua implantação em 1999, deixando posteriormente a coordenação do curso por não concordar com a forma com que estavam sendo conduzidas as estratégias de implantação da política curricular pela gestão no cotidiano escolar. Em 2002, por ocasião da reformulação do curso – que voltou a ser chamado de Curso Técnico em Edificações e a ter

uma organização curricular por disciplinas singulares agrupadas em módulos – a professora assumiu uma Gerência Educacional de Ensino do CEFET-PE, sendo sua atuação como gerente definidora das mudanças realizadas com o apoio dos professores do curso.

➤ **Critérios de escolha da Professora 01:**

1. Ser ex-aluna do curso
2. Ter se graduado na Licenciatura Plena Esquema II;
3. Ter sido coordenadora do Curso Técnico de Construção de Edifícios no período de sua implantação em 1999.
4. Participação intensa na reformulação do curso em 2002, quando na época era gerente educacional de ensino.

• **Perfil do Professor 02:**

O professor da disciplina **Planejamento e Controle de Obra (PCO)** do Curso Técnico Sequencial em Edificações do CEFET-PE (modalidade subsequente) é graduado em Engenharia Civil e não possui formação pedagógica. No início de 2006, o professor possuía 10 anos de ensino no curso e cursava o Mestrado em Políticas Ambientais. É um profissional atuante no mercado da engenharia civil.

➤ **Critérios de escolha do professor 02:**

1. Não possuir formação pedagógica;
2. Ser engenheiro civil;
3. Ser um profissional atuante no mercado da engenharia civil.

• **Perfil do Professor 03:**

O professor da disciplina **Materiais de Construção I (MC-I)** do Curso Técnico Integrado em Edificações do CEFET-PE (modalidade integrada) é ex-aluno do Curso Técnico em Edificações da ETFPE-PE. Graduado em Engenharia Civil, mestre em Engenharia Civil, doutor em Engenharia Civil, mas não possui formação pedagógica. No início de 2006, o professor possuía 30 anos de ensino no curso. O professor ensina também em outras instituições de nível superior.

➤ **Critérios de escolha do professor 03:**

1. Ser professor do Curso na modalidade integrada;
2. Não possuir formação pedagógica;
3. Ser engenheiro civil pós-graduação em nível de doutorado na área de engenharia civil;
4. Ser ex-aluno do curso.

• **Perfil da Professora 04:**

A professora da disciplina **Sistemas Construtivos (SC)** do Curso Técnico Sequencial em Edificações do CEFET-PE (modalidade subsequente) é ex-aluna do Curso Técnico em Edificações da ETFPE-PE. A professora possui três graduações: Engenharia Civil,

Bacharelado em Relações Públicas e Licenciatura Plena Esquema I. É pós-graduada na Especialização em Supervisão Escolar. No início de 2006, a professora estava completando 20 anos de ensino no curso. A professora ensina também em outras instituições de nível superior.

➤ **Critérios de escolha da Professora 04:**

1. Assumir uma prática docente diferenciada;
2. Ter cursado a Licenciatura Plena Esquema I;
3. Ser pós-graduada na Especialização em Supervisão Escolar;
4. Ser ex-aluna do curso.

Os critérios de escolha dos professores observados permitiram a composição de um quadro de professores com perfis bem diferenciados, que enriqueceu a análise dos dados coletados. O registro das observações das práticas cotidianas em ação foi realizado em diário de campo pela própria pesquisadora e gravado em áudio e vídeo, permitindo a revisão dos dados anotados e o olhar descomprometido da orientadora da pesquisa, para posterior análise e interpretação desses dados⁶⁰.

Diante da definição dos procedimentos teórico-metodológicos para continuidade da pesquisa, os Capítulos que se seguem trazem os resultados e discussão dos dados e foram estruturados em função dos objetivos específicos, procurando demonstrar através da relação entre teoria e prática, a hipótese desta pesquisa.

⁶⁰ Os registros, análise e interpretação dos dados foram submetidos à apreciação dos professores observados, que puderam conferir as anotações e autorizar a divulgação e publicação dos resultados por esta Tese.

CAPÍTULO IV AS EXPRESSÕES DO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL E LOCAL

Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização [...], isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (BALL, 2001, p. 102).

PARTE I

4.1 AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Para compreender as influências internacionais no contexto da produção de texto, tomamos como base o documento “Educação um tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, no qual priorizamos o conteúdo do Capítulo 4: “Os quatro pilares da educação” (DELORS, 2003, p. 89-102).

Em 1990, na cidade de Jontien – Tailândia, a UNESCO realizou uma Conferência Internacional sobre Educação e, ao término da mesma, institui-se uma comissão internacional para elaborar o relatório da conferência, com as recomendações para o desenvolvimento da educação a todos os países signatários. Nas palavras do Ministro da Educação e Desporto, Profº Paulo Renato Souza, na apresentação da edição brasileira:

O Relatório Jacques Delors, como assim se tornou conhecido, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, teve a contribuição de especialistas de todo o mundo, característica que o torna imprescindível diante do **processo de globalização das relações econômicas e culturais** que estamos vivendo.

As teses defendidas no Relatório, da educação básica à universidade, voltam-se essencialmente para o **desenvolvimento humano** entendido como a **evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades”** (DELORS, 2003, p. 9, grifo nosso).

O discurso do Ministro indica as inter-relações do discurso pedagógico constituído pelo “Relatório Jacques Delors” e os interesses da economia de mercados globalizados, além de associar o desenvolvimento humano à evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido de responsabilidades”, demonstrando que o “discurso instrucional” – discurso especializado das ciências de referência – está associado aos princípios da “pedagogia das competências” e das teorias curriculares comportamentalistas⁶¹,

⁶¹ As teorias curriculares comportamentalistas são representadas pelos trabalhos de Benjamin Bloom, Robert Mager e J. Popham, os quais visavam à formulação de objetivos comportamentais (LOPES, 2001). Para maior entendimento, consultar as seguintes bibliografias:

e indica que o “discurso regulativo” – discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos que cria ordem, relação de identidade no “discurso instrucional” – tem recontextualizado o “discurso instrucional” constituindo um discurso pedagógico híbrido, o qual associa dimensões cognitivistas, oriundas de teorias sobre competências em contextos não-educacionais das ciências sociais, aos enfoques comportamentalistas do conceito de competências da teoria curricular (BERNSTEIN, 1996; LOPES, 2001, 2005).

No prefácio do Relatório, considerando os progressos econômicos e científicos desigualmente repartidos, Jacques Delors apresenta as inter-relações entre as proposições para a educação do século XXI e as economias de mercado globalizado, demarcando os “códigos elaborados” que definem as relações entre o local e o global, em termos de significados universalistas, ou seja, menos locais e mais independentes do contexto (BERNSTEIN, 1996), estabelecidos como um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, privilegiando a construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações, numa visão de desenvolvimento humano sustentável.

No final do século tão marcado, quer pela agitação e pela violência, quer pelos **progressos econômicos e científicos** – estes, aliás, **desigualmente repartidos** –, no alvorecer de um novo século cuja aproximação nos deixa indecisos entre a angústia e a esperança, impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. A Comissão considera as políticas educativas **um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer**, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de **construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações**. [...]

Contudo, a Comissão esforçou-se por elaborar os seus raciocínios num **quadro prospectivo dominado pela globalização** por selecionar as questões importantes e **que se colocam em qualquer parte do mundo**, e por traçar algumas orientações válidas, tanto **em nível nacional como mundial**.

[...] A Comissão não podia deixar de chamar a atenção para o fato destas políticas poderem contribuir para um mundo melhor, para um **desenvolvimento humano sustentável**, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma **vivência concreta da democracia** (DELORS, 2003, p. 12 e 14, grifo nosso).

O conteúdo do Capítulo 4 do Relatório esclarece o hibridismo do discurso pedagógico presente nas políticas educativas (LOPES, 2005), destacado por Delors como “um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos e do saber-fazer”:

[...] A educação deve **transmitir**, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais **saberes e saber-fazer** evolutivos, **adaptados** à civilização cognitiva, pois são as bases das **competências do futuro**. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mas ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para **projetos de desenvolvimento individuais e coletivos**. À educação **cabe fornecer**, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e

BLOON, B.S. et.al. **Taxionomia dos objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

MAGER, Robert. **A formulação de objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1987.

POPHAM, W. James; BAKER, Eva L. **Como ampliar as dimensões dos objetivos de ensino**. Porto Alegre: GLOBO, 1979.

constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELORS, 2003, p. 89, grifo nosso).

No “discurso regulativo” acima, identificamos princípios relacionados aos modelos pedagógicos de desempenho, presentes nos termos “transmitir” e “fornecer”, como também encontramos princípios associados aos modelos pedagógicos de competência, expressos nos termos “saberes e saber fazer”, além de demonstrar o caráter adaptativo intrínseco à educação, como base para o desenvolvimento das “competências do futuro”, denotando a valorização do saber polivalente (MACHADO, 1992) como orientação para os “projetos de desenvolvimento individuais e coletivos”. Alertarmos que o discurso pedagógico do Relatório traz uma construção de “identidade prospectiva”, que situa a identidade da educação no futuro, como forma de promover a adaptação das pessoas a um mundo em mudança; serve a finalidades econômicas que podem ser consideradas instrumentais (BERNSTEIN, 1998, 2003).

Nesta **visão prospectiva**, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se **adaptar a um mundo em mudança** (DELORS, 2003, p. 89, grifo nosso).

O Relatório continua sua explanação sobre as respostas que a educação deve dar ao conjunto de suas missões, relacionando-as às quatro aprendizagens fundamentais, que são consideradas como unidade: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser*. Assim, relaciona a educação do futuro à aquisição e não à transmissão, valorizando os modelos pedagógicos de competência, que privilegiam não a avaliação do discurso e sua transmissão, mas processos universais, gerais, internos aos adquirentes, que são partilhados em relações interativas (BERNSTEIN, 1996).

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é **adquirir os instrumentos da compreensão**; *aprender a fazer*, para poder **agir sobre o meio envolvente**; *aprender a viver junto*, a fim de **participar e cooperar** com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, **via essencial** que integra as três precedentes. É claro que **quatro vias do saber constituem apenas uma**, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2003, p. 89-90, grifo nosso).

Observem que nas definições acima fica claro que o discurso pedagógico revela o desenvolvimento da competência do adquirente, de modo cognitivo-afetivo e social, requerendo um campo e um nível de autonomia relativamente amplos, característicos dos modelos pedagógicos de competência (BERNSTEIN, 1998; 2003).

As proposições da formação integral surgem na quarta aprendizagem – aprender a ser – associando as competências do futuro com a realização da pessoa na sua totalidade, como forma de ultrapassar a visão instrumental da educação.

Uma nova **concepção ampliada de educação** devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu **potencial criativo** – revelar o **tesouro escondido** em cada um de nós. Isto supõe que se **ultrapasse a visão puramente instrumental da educação**, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a **considerá-la em toda a sua plenitude**: realização da pessoa que, na sua **totalidade**, aprende a ser (DELORS, 2003, p. 90, grifo nosso).

Para melhor compreensão dos conteúdos das quatro aprendizagens fundamentais, abaixo fazemos uma análise do discurso pedagógico constituído por cada aprendizagem:

- **Aprender a conhecer**

A primeira aprendizagem – conhecer – é definida pela aquisição de saberes e pelo domínio de instrumentos do conhecimento, como forma de aprender a compreender, viver dignamente e desenvolver capacidades profissionais de comunicação, demonstrando que este discurso pedagógico tem aproximação com os modelos de competência (BERNSTEIN, 2003, 1998). No entanto, para o ensino secundário, objeto de estudo desta pesquisa, sua função é definida visando “fornecer” e não “construir” os instrumentos, conceitos e referências. Essa função pode levar à hibridização do currículo e à ambivalência das práticas curriculares, aproximando-as aos modelos pedagógicos de desempenho.

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a **aquisição** de um repertório de **saberes codificados**, mas antes o **domínio** dos próprios **instrumentos do conhecimento** pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. **Meio**, porque se pretende que cada um **aprenda a compreender** o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para **viver dignamente**, para desenvolver as suas **capacidades profissionais**, para **comunicar**. **Finalidade**, porque seu fundamento é o **prazer de compreender, de conhecer, de descobrir**. [...] Em nível do **ensino secundário** e superior, a formação inicial deve **fornecer** a todos os alunos **instrumentos, conceitos e referências** resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo (DELORS, 2003, p. 90-91, grifo nosso).

É dada ênfase à cultura geral como forma de permitir a comunicação, mesmo na especialização; em nosso caso, na educação profissional técnica de nível médio, deve estar presente uma cultura geral vasta e a possibilidade de aprofundar os conteúdos.

Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico a omnidisciplinaridade é um engodo. A **especialização**, porém para futuros pesquisadores, **não deve excluir a cultura geral**. [...] A **cultura geral**, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, **comunicar-se**. [...] Por outro lado, a **formação cultural**, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas

sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dão-se nos **pontos de interseção das diversas áreas disciplinares** (DELORS, 2003, p. 91-92, grifo nosso).

Destacamos do discurso pedagógico acima, que as “regras de realização” abrem espaço para a interdisciplinaridade nas práticas curriculares, através das “regras de reconhecimento” que valorizam a formação cultural, a qual possibilitam efetuar distinções entre os diversos contextos e reconhecer a peculiaridade do seu próprio contexto, uma vez que criam e produzem relações especializadas internas dentro de um contexto global (BERNSTEIN, 1996).

- **Aprender a fazer**

As aprendizagens do conhecer e do fazer são consideradas indissociáveis pelo Relatório. No entanto, a aprendizagem do fazer é considerada como “estritamente ligada à questão da **formação profissional**: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como **adaptar a educação ao trabalho futuro** quando não se prevê qual será a sua evolução?” (DELORS, 2003, p. 93, grifo nosso).

É por isso que entre os quatro saberes defendidos pelo Relatório, o “saber fazer” tem influenciado com mais intensidade o discurso pedagógico oficial das políticas educativas brasileiras, no contexto da produção de textos, visando adaptar a educação profissional aos desafios do trabalho futuro flexível (BALL, 1994; BERNSTEIN, 1996, 1998).

[...] **Aprender a fazer** não pode, pois, continuar a ter o significado simples de **preparar alguém para uma tarefa material bem determinada**, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples **transmissão de práticas mais ou menos rotineiras**, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (DELORS, 2003, p. 93, grifo nosso).

Com essa compreensão sobre o “aprender a fazer”, o Relatório apresenta uma discussão sobre a noção de qualificação e de competência, que relaciona a competência com a capacidade de iniciativa e gosto pelo risco, características necessárias à ação empreendedora.

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de **competência material**, pela exigência de uma **competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação**, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o **comportamento social**, a **aptidão para o trabalho em equipe**, a **capacidade de iniciativa**, o **gosto pelo risco** (DELORS, 2003, p. 94, grifo nosso).

A noção de competência presente no “discurso instrucional” é apresentada como um conjunto de propriedades instáveis, resultantes das capacidades individuais, que devem ser submetidas constantemente à prova (TANGUY, 1994). Além do que, confirmamos o

entendimento de Ramos (2001) sobre o “discurso regulativo”, que embute a noção de competência, a qual tem se apresentado como o resultado da socialização do indivíduo num processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Aprofundando a compreensão sobre a noção de competência como processo adaptativo ao trabalho do futuro, o Relatório destaca:

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um **compromisso pessoal do trabalhador**, considerado como **agente de mudança**, torna-se evidente que as **qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas**, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, **se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida** – o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a **capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos**, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se mais forte, devido ao **desenvolvimento do setor de serviços** (DELORS, 2003, p. 94, grifo nosso).

Alertamos que esse compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, não deve ser confundido com transformações radicais na realidade social, ou mesmo com a superação radical da sociedade capitalista (DUARTE, 2001). A mudança relaciona-se com a criatividade, em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos requisitos do trabalho futuro numa situação de incerteza, destacada como característica do setor de serviços nas economias avançadas e nas economias informais dos países em desenvolvimento, as quais priorizam as atividades de informação, comunicação e aptidão para as relações interpessoais e a capacidade empreendedora.

Enfim, identificamos que as “regras de reconhecimento” presentes no discurso do “saber fazer” estão associadas às formas de adaptação da pessoa ao contexto local, mas inserindo-os nas relações do contexto global dos mercados internacionais. Assim, as “regras de realização”, que regulam a criação e a produção de relações especializadas internas, direcionam as práticas curriculares para o desenvolvimento da criatividade e capacidade de comunicação, valorizando as relações interpessoais e a ação empreendedora.

- **Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros**

O Relatório enfatiza que essa terceira aprendizagem representa um dos maiores desafios da educação do futuro, devido à concorrência que caracteriza as atividades econômicas, gerando um espírito de competição e de sucesso individual e um mundo de violência que se opõe à esperança posta no progresso da humanidade.

[...] o clima geral de **concorrência** que caracteriza, atualmente, a **atividade econômica** no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, tem

tendência de dar **prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual**. De fato, esta competição resulta, atualmente, numa **guerra econômica implacável** e numa **tensão entre os mais favorecidos e os pobres**, que **divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas**. É de lamentar que a **educação contribua**, por vezes, para **alimentar este clima**, devido a uma **má interpretação da idéia de emulação**. [...]

Parece, pois que a **educação** deve utilizar **duas vias complementares**. Num primeiro nível, a **descoberta progressiva do outro**. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a **participação em projetos comuns**, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes (DELORS, 2003, p. 97, grifo nosso).

Como solução para amenizar essa violência que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas, e evitar ou resolver conflitos latentes, o Relatório afirma que a educação deve estimular a “descoberta progressiva do outro” e a “participação em projetos comuns”. No entanto, esses meios são associados à transmissão de conhecimentos levando a uma aproximação com o discurso pedagógico dos modelos de desempenho, os quais tomam como referência aquilo que deve ser avaliado, isto é, o desempenho hierarquizado do adquirente, mas que também está associado à tomada de consciência, característica encontrada nos modelos pedagógicos de competência de modo radical (BERNSTEIN, 1996, 2003).

A educação tem por missão, por um lado, **transmitir conhecimentos** sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a **tomar consciência** das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta **dupla aprendizagem**. Algumas **disciplinas** estão mais **adaptadas a este fim**, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde (DELORS, 2003, p. 97-98, grifo nosso).

Mesmo que o Relatório defenda que o ensino desenvolva as “competências do futuro”, identificamos que as “regras de realização” permanecem com as “disciplinas singulares” para a organização curricular, com forte classificação e enquadramento, conforme indica o “discurso regulativo” acima (BERNSTEIN, 2003).

Entendemos que uma organização curricular que objetive desenvolver competências configura-se como não disciplinar, na medida em que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas (LOPES, 2001), podendo levar ao desenvolvimento de um currículo integrado característico dos modelos pedagógicos que enfatizam a aquisição. Por isso, consideramos que o discurso pedagógico do Relatório Jacques Delors tem se configurado como um discurso híbrido que valoriza o desenvolvimento das “competências do futuro” no contexto de um currículo disciplinar, característico dos modelos pedagógico de desempenho.

Quanto aos métodos de ensino, o Relatório afirma que

Por fim, os **métodos de ensino** não devem ir contra este reconhecimento do outro. **Os professores** que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que **funcionam como modelos** por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do **diálogo e da troca de argumentos** é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI (DELORS, 2003, p. 98, grifo nosso).

Destacamos que as “regras de reconhecimento”, presentes no “discurso regulativo” acima, trazem os valores e princípios pedagógicos a serem assumidos pelo professor, os quais são considerados como modelos para os alunos, definindo que os métodos de ensino devem priorizar o diálogo e a troca de argumentos. Essas regras aproximam o discurso pedagógico dos modelos de competência, devido à categoria controle assumir formas personalizadas, que são realizadas através de formas de comunicação com enfoque nas intenções, disposições, relações e flexibilidade do adquirente (BERNSTEIN, 2003).

Quanto à “participação em projetos comuns” os métodos de ensino incentivam o trabalho por projetos, indicando um modelo pedagógico fracamente classificado e enquadrado (BERNSTEIN, 1998).

Quando se trabalha em conjunto sobre **projetos motivadores e fora do habitual**, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se **ultrapassem as rotinas individuais**, que valorizam **aquilo que é comum e não as diferenças** (DELORS, 2003, p. 98, grifo nosso).

Em nossa compreensão, essa terceira aprendizagem se revela como um discurso pedagógico intensamente ambíguo, que expressa a hibridização das práticas curriculares, através do desenvolvimento de práticas docentes de sala de aula que mesclam características de transmissão e de aquisição, visando a resolução de conflitos e a constituição de referências para a vida futura dos alunos.

• Aprender a ser

A última aprendizagem abordada relaciona-se à formação integral. O Relatório afirma que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Assim,

Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para **elaborar pensamentos autônomos e críticos** e para **formular os seus próprios juízos de valor**, de modo a poder **decidir**, por si mesmo, **como agir nas diferentes circunstâncias da vida** (DELORS, 2003, p. 99, grifo nosso).

O “aprender a ser” pressupõe a elaboração do pensamento autônomo e crítico, aproximando-se dos modelos pedagógicos de competência, por requererem um campo e um

nível de autonomia relativamente amplos, anunciam a imaginação e a criatividade como liberdade humana, revelando características das formas que operam com as “pedagogias invisíveis” (BERNSTEIN, 2003, p. 86).

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a **inovação tanto social como econômica**, deve ser dada importância especial à **imaginação** e à **criatividade**; claras manifestações da **liberdade humana** elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa standardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta **diversidade de talentos e de personalidades**, mais ainda de **pessoas excepcionais**, igualmente essenciais em qualquer civilização. (DELORS, 2003, p. 100, grifo nosso).

Como forma de desenvolver talentos e personalidades,

Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de **descoberta e de experimentação** – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social –, que venham **completar a apresentação atraente** daquilo que, nestes domínios, foram **capazes de criar as gerações** que os precederam ou suas contemporâneas. Na escola, a **arte** e a **poesia** deveriam **ocupar um lugar mais importante** do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado **mais utilitarista do que cultural**. A preocupação em desenvolver a **imaginação e a criatividade** deveria, também, **revalorizar a cultura oral** e os **conhecimentos retirados da experiência** da criança ou do adulto (DELORS, 2003, p. 100, grifo nosso).

Observem que o foco do "aprender a ser" está na descoberta e na experimentação, através do desenvolvimento de atividades estéticas, artísticas, desportivas, científicas, culturais e sociais. Assim, a arte e a poesia tomam destaque nas práticas curriculares, visando o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e a valorização da cultura oral e dos conhecimentos da experiência. Além do que, a formação da personalidade assume um fator primordial na educação, possibilitando uma experiência profissional de sucesso, como um processo ao mesmo tempo individualizado e interativo socialmente.

Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma **viagem interior**, cujas etapas correspondem às da **maturação contínua da personalidade**. Na hipótese de uma **experiência profissional de sucesso**, a educação como meio para tal realização é, ao mesmo tempo um **processo individualizado e uma construção social interativa** (DELORS, 2003, p. 101, grifo nosso).

É nesse sentido que se pode argumentar que a noção de competência, presente no Relatório Jacques Delors, combina aspectos do aprender com a formação integral, visando a maturação da personalidade, num processo de construção social interativa de convivência humana e de *práxis* social (MARKERT, 2001). No entanto, alertamos que as “regras de reconhecimento” enfatizam a noção de competência como um processo competitivo individualizado e não como um processo de emancipação pessoal e coletivo (DELUIZ, 1995), demarcando que as “regras de realização” materializam a inovação técnica na aplicação do

conhecimento didático (VEIGA, 2006), sem, contudo, significar mudança no contexto e na perspectiva de emancipação pessoal e coletiva.

O Relatório finaliza o Capítulo 4 afirmando que no futuro esta perspectiva deve inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. Por isso, interessa-nos saber as influências do Relatório Jacques Delors no contexto da produção de textos e identificar o discurso pedagógico oficial que compõe os documentos das políticas para o ensino médio e educação profissional no Brasil.

4.2 SABER, SABER FAZER, SABER SER E CONVIVER, COMO EXPRESSÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

Nas análises realizadas da Declaração Jacques Delors, as quais visaram compreender as influências internacionais no discurso pedagógico oficial (DPO), identificamos a presença dos “textos privilegiantes” sobre o desenvolvimento das “competências do futuro”, da “formação integral”, da “cultura geral” e da “capacidade empreendedora”. Nas análises que serão conduzidas nos itens que se seguem, procuraremos revelar as expressões do discurso pedagógico oficial (DPO), como resultados das influências dos “textos privilegiantes” identificados (BERNSTEIN, 1996).

4.2.1 As Competências do futuro no discurso pedagógico oficial dos anos 1990

Para compreender as inter-relações entre o contexto de influências e o contexto da produção de textos, realizamos também a análise de documentos relacionados à legislação e às orientações da política dos anos 1990 no Brasil, publicados após a divulgação do Relatório Jacques Delors em 1996. Abaixo a relação com os documentos que compõem as análises realizadas neste item:

- ✓ LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- ✓ Decreto nº 2.208 de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- ✓ Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional – Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 de dezembro de 1997. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- ✓ Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Para início de nossas análises tomamos os Art. 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/1996 – os quais se referem aos “Princípios e Fins da Educação Nacional”:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por **finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes **princípios**:

XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.**
(BRASIL, LDB – Lei 9394/1996).

Destacamos no Art. 2º do “discurso regulativo” da LDB – Lei nº 9.394/1996 – os significados das orientações relacionadas à formação integral, ao definir a finalidade da educação como o “pleno desenvolvimento do educando”. No entanto, esse discurso inter-relaciona o preparo para exercício da cidadania com a qualificação para o trabalho, aproximando-se dos interesses da economia de mercados, demonstrando a presença dos “textos privilegiantes” das recomendações do Relatório Jacques Delors e suas influências no contexto nacional. Essas influências são enfatizadas no Artº 3º, ao serem listados os princípios da educação, pelo Inciso XI que estabelece inter-relações entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Visando a qualificação para o trabalho, destacamos os Incisos I e III do Art. 27 da LDB – Lei nº 9.394/1996 – quanto às diretrizes para os conteúdos curriculares previstos para a educação básica e suas “regras de realização” que regulam a criação e a produção de relações especializadas internas no contexto nacional (BERNSTEIN, 1996).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de **valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos**, de respeito ao **bem comum** e à **ordem democrática**;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - **orientação para o trabalho**; (BRASIL, LDB – Lei 9394/1996, grifo nosso).

Identificamos nas diretrizes que as “regras de realização” produzem uma vinculação entre práticas curriculares e orientação para o trabalho, através das “regras de reconhecimento” que distinguem inter-relações entre interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, respeito ao bem comum e à ordem democrática (Ibid.).

Quanto ao desenvolvimento do ensino médio, as “regras de realização” presentes no Art. 35 da LDB – Lei nº 9.394/1996 – enfatizam a “adaptação com flexibilidade” como indicador dos resultados das inter-relações entre preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho:

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - **a preparação básica para o trabalho e a cidadania** do educando, para **continuar aprendendo**, de modo a ser capaz de **se adaptar com flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, LDB – Lei 9394/1996).

Ao definir as diretrizes para o currículo do ensino médio, as “regras de reconhecimento” presentes no Art. 36 salientam o domínio dos princípios científicos e tecnológicos necessários à “produção moderna”, ou seja, relacionados aos mercados globalizados. As “regras de realização” não deixam clara a presença do “texto privilegiante” da Declaração Jacques Delors sobre as “competências do futuro”, não definindo as regras de seu desenvolvimento no interior do currículo do ensino médio. No entanto, possibilitam que o ensino médio prepare para o exercício de profissões técnicas (BERNSTEIN, 1996).

Art. 36. O **currículo do ensino médio** observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos **princípios científicos e tecnológicos** que presidem a **produção moderna**;

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá **prepará-lo para o exercício de profissões técnicas** (BRASIL, LDB – Lei 9394/1996, grifo nosso).

No Capítulo III da LDB – Lei nº 9.394/1996 – os artigos 39 a 41 trazem as orientações relacionadas às concepções pedagógicas para a educação profissional e expõem as “regras de realização” e “regras de avaliação” para o seu desenvolvimento:

Da Educação Profissional

Art. 39. A educação profissional, **integrada** às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao **permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva**.

Art. 40. A educação profissional será **desenvolvida em articulação** com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O **conhecimento adquirido** na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de **avaliação, reconhecimento e certificação** para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, LDB – Lei 9394/1996, grifo nosso).

Registramos nas orientações do Art. 39 uma proposta de integração da educação profissional com outras formas de educação, a qual é direcionada pelas “regras de

reconhecimento” como forma de conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, demonstrando influências do “texto privilegiante” do Relatório Jacques Delors sobre o desenvolvimento das “competências do futuro”. No entanto, as “regras de avaliação” presentes no Art. 41 abordam sobre a “aquisição” de conhecimentos e não de competências como objeto de avaliação para reconhecimento e certificação, demonstrando que as “regras recontextualizadoras” constituíram um discurso pedagógico específico, o qual é diferenciado das regras presentes no “texto privilegiante” do Relatório (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Já as “regras de realização” do Art. 40 da LDB – Lei nº 9.394/1996 – definem essa integração da educação profissional com o ensino regular como uma simples articulação no seu desenvolvimento, o que possibilitou que o “discurso regulativo” do Decreto nº 2.208/1997, publicado logo após a aprovação da LDB – Lei nº 9.394/1996 –, separasse o currículo da educação profissional de nível técnico do currículo do ensino médio, estabelecendo as “regras de reconhecimento” quanto aos objetivos da educação profissional e as “regras de realização” quanto às formas de oferecimento de um ensino dual.

Art. 1º A Educação profissional tem por **objetivos**:

I - promover a **transição entre a escola e o mundo do trabalho**, capacitando jovens e adultos com **conhecimentos e habilidades gerais e específicas** para o **exercício de atividades produtivas**;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a **exercerem atividades específicas no trabalho**, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o **trabalho** em seus **conhecimentos tecnológicos**;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com **qualquer nível de escolaridade**, visando a sua **inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho** (BRASIL, Decreto nº 2.208/1997).

✓ O DPO no Decreto nº 2.208/1997

Percebemos no “discurso regulativo” do Decreto nº 2.208/1997 que as “regras recontextualizadoras” modificam o “texto privilegiante” do Relatório Jacques Delors, quando associam conhecimentos às habilidades gerais e específicas, visando o exercício de atividades produtivas, não abordando o desenvolvimento das “competências do futuro” (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Para o desenvolvimento das habilidades gerais e específicas, o “discurso regulativo” do Decreto nº 2.208/1997 define uma nova nomenclatura para ensino técnico, denominando de “educação profissional de nível técnico”, passando a ser oferecida com organização curricular própria e independente do ensino médio, ou seja, separa os dois tipos de ensino, e define seu oferecimento como concomitante ou sequencial ao ensino médio. Apenas abre

espaço para o aproveitamento de 25% referentes às disciplinas da parte diversificada do currículo do ensino médio para o currículo da habilitação profissional.

Art.5º A **educação profissional de nível técnico** terá **organização curricular própria e independente do ensino médio**, podendo ser oferecida de forma **concomitante ou sequencial** a este.

Parágrafo Único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na **parte diversificada do ensino médio**, até o **limite de 25% do total da carga horária mínima** deste nível de ensino, poderão ser **aproveitadas no currículo de habilitação profissional**, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, Decreto nº 2.208/1997).

A separação entre o ensino médio e o ensino técnico demonstra que o “discurso regulativo” do Decreto nº 2.208/1997 ao recontextualizar os “textos privilegiantes” da “formação integral” e “cultura geral” do Relatório Jacques Delors, define para a educação profissional de nível técnico a formação de mão de obra através da instrumentalização para as atividades produtivas, ficando sob responsabilidade do ensino médio a “cultura geral” e a possibilidade de uma “formação integral” para a cidadania.

✓ **O DPO no Parecer CNE/CEB nº 17/1997, no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e na Resolução CEB N.º 4/1999**

O documento “Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional – Parecer CNE/CEB nº 17/1997” – revela com maior exatidão as influências internacionais relacionadas ao “texto privilegiante” do Relatório Jacques Delors sobre o desenvolvimento das “competências do futuro” para a economia de mercados globalizados, sobre os textos oficiais do Conselho Nacional de Educação – CNE. O desenvolvimento dessas competências é justificado devido às alterações profundas e rápidas, em termos de qualificação, de emprego e de renda, provocadas pelas inovações tecnológicas e as mudanças na organização da produção, a melhoria da qualidade de vida da população local, o atendimento à necessidade econômica, política e social de caráter nacional, demonstrando a priorização dos “códigos elaborados” em relação aos “códigos restritos” inerentes aos objetivos instrumentais à formação de mão de obra.

Sabemos que nos **dias atuais**, torna-se cada vez mais necessária uma **sólida qualificação profissional**, constantemente atualizada por meio de programas de requalificação e de educação continuada. Afinal, a vida profissional dos cidadãos está sujeita a **alterações profundas e rápidas**, em termos de qualificação, de emprego e de renda, só decorrência das **inovações tecnológicas e das mudanças na organização da produção**. Fica claro, também, que esse **novo ordenamento**, combinado com as **políticas governamentais**, afirma e reorienta prioridades de forma a **valorizar**, sobremaneira, a **educação básica**. Essa deve ser, realmente, a **principal meta educacional brasileira para a próxima década**, para que o País possa **manter e ampliar espaços na economia mundial** e, mais importante do que esse objetivo instrumental, **melhorar o padrão e a qualidade de vida** da nossa população.

[...] Em vista disso, torna-se relevante a **formulação de políticas, metas e estratégias governamentais e institucionais** que definam a oferta e as condições de acesso à educação profissional para todos. Trata-se, na verdade, de atendimento a uma **necessidade de caráter nacional**, ao mesmo tempo **econômica, política e social** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17/1997, p. 2, grifo nosso).

O “discurso regulativo” das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB nº 16/1999” reforça o “texto privilegiante” do Relatório Jacques Delors sobre “cultura geral”, considerada necessária ao desenvolvimento das “competências do futuro”, as quais possuem características “mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação”.

O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do **conhecimento para a vida produtiva**. Esse conhecimento deve se alicerçar em **sólida educação básica** que prepare o cidadão para o **trabalho com competências** mais abrangentes e mais adequadas **às demandas de um mercado em constante mutação** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 14).

A “formação integral” aparece no “discurso regulativo” do Parecer CNE/CEB nº 17/1997, na medida em que define que a estruturação dos currículos deve contemplar “todas as dimensões do desenvolvimento humano: a cognitiva, a efetiva e a psicomotora, fundadas em princípios éticos, políticos e estéticos que contribuam para consolidação de conceitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania na democracia” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17/1997, p. 4). No entanto, a partir da separação da educação profissional técnica de nível médio do ensino médio, o projeto educativo do ensino técnico tem objetivado a instrumentalização para a atividade produtiva, enquanto o projeto educativo do ensino médio tem priorizado o preparo do aluno para os exames vestibulares das universidades e não o desenvolvimento de princípios e valores inerentes à “formação integral” necessários ao exercício da cidadania (KUENZER, 1997).

O “discurso regulativo” das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB nº 16/1999” acrescenta novos princípios relacionados a: laborabilidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico regem-se por um conjunto de princípios que incluem o da sua **articulação com o ensino médio** e os comuns com a **educação básica**, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos **valores estéticos, políticos e éticos**. Outros princípios definem sua **identidade e especificidade**, e se referem ao **desenvolvimento de competências** para a **laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização** na organização curricular, à identidade dos **perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos**, e à **autonomia da escola** em seu projeto pedagógico (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 18-19, grifo nosso).

No que se refere ao desenvolvimento das “competências do futuro”, esses princípios e suas “regras de reconhecimento” definem uma “identidade prospectiva de região” para a educação profissional de nível técnico, produzida por procedimentos de projeção, a qual está apoiada nos perfis profissionais de conclusão e na atualização permanente dos cursos e seus currículos, como geradores da polivalência profissional.

Este **perfil é definidor da identidade do curso**. Será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, **em função das condições locais e regionais**, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe **polivalência profissional** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 29, grifo nosso).

A articulação entre os currículos do ensino médio e da educação profissional, através do oferecimento de cursos técnicos na modalidade subsequente, é justificada pelo “discurso regulativo” das “Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional – Parecer CNE/CEB nº 17/1997”, através das “regras de realização” sobre o “texto privilegiante” da “cultura geral”, por se coadunar com a tendência internacional desse discurso, a qual visa “formar técnicos com sólida base de formação geral”. No entanto, as “regras recontextualizadoras” trazem a necessidade local de inserção imediata no mercado de trabalho, abrindo espaço para o oferecimento concomitante dos dois níveis de ensino.

A possibilidade de o aluno cursar, por exemplo, primeiro o ensino médio e depois o curso técnico, **coaduna-se com a tendência internacional** de formar técnicos com **sólida base de formação geral**. A opção do aluno, entretanto, pode estar associada a uma **necessidade mais premente de inserção no mercado de trabalho** e, para tanto, permanece a possibilidade de se cursar o ensino médio e o técnico de forma concomitante (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17/1997, p. 4, grifo nosso).

Há uma referência ao Art. 8º do Decreto nº 2.208/1997: “os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos”, incorporando ao texto oficial o hibridismo presente no discurso pedagógico do Relatório Jacques Delors, no qual o “texto privilegiante” sobre as “competências do futuro” traz orientações de seu desenvolvimento em disciplinas singulares, mas que são associadas aos modelos pedagógicos de desempenho do “modo regiões” (BERNSTEIN, 2003, 1998).

A modularização é justificada como uma estratégia prática que proporciona a flexibilização na organização curricular, exigindo uma classificação fraca entre a categoria educação e a categoria produção, implicando pouco isolamento entre as categorias, princípios generativos e práticas comuns, como forma de atender às emergentes e mutáveis demandas regionais do mundo do trabalho, definindo uma “identidade prospectiva de região” para a

educação profissional, essencialmente voltada para o futuro, com finalidades econômicas e instrumentais, mas centradas nas necessidades locais (BERNSTEIN, 2003, p. 92-93).

A **modularização** deverá proporcionar **maior flexibilidade** às instituições de educação profissional e, também, **contribuir para a ampliação e agilização do atendimento às necessidades do mercado, dos trabalhadores e da sociedade**. Os cursos, os programas e os currículos poderão ser estruturados e renovados segundo as **emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho**. Cumpre lembrar que a modularização é uma **estratégia praticada** em vários países e estimulada pela **Organização Internacional do Trabalho (OIT)** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17/1997, p. 5, grifo nosso).

Com relação à modularização, identificamos no “discurso regulativo” acima a localização das orientações nos princípios dominantes proclamados pela OIT – Organização Internacional do Trabalho (BERNSTEIN, 1996), demonstrando que as conexões de seus “códigos elaborados” estão associadas à estratégia global de desenvolvimento econômico e social sustentável. O discurso pedagógico da “Declaração da OIT sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho (1998)” esclarece essas conexões:

Considerando, portanto, que a OIT deve hoje, mais do que nunca, mobilizar o conjunto de seus meios de ação normativa, de cooperação técnica e de investigação em todos os âmbitos de sua competência, e em particular no âmbito do emprego, a **formação profissional e as condições de trabalho**, a fim de que no âmbito de uma **estratégia global de desenvolvimento econômico e social**, as políticas econômicas e sociais se reforcem mutuamente com vistas à **criação de um desenvolvimento sustentável** de ampla base; (OIT Brasil, 1998, p. 1, grifo nosso) (Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/normas.php>> Acesso: dezembro 2007).

É através da modularização que o currículo por competência pode ser considerado como currículo integrado, pois as competências em si expressam uma integração de conteúdos. Quando abandona a forma disciplinar e assume uma organização interdisciplinar e/ou transdisciplinar, supõe que cada módulo englobe conteúdos e atividades que sejam capazes de formar determinado conjunto de habilidades, que visem transcender a qualificação profissional específica (LOPES, 2001). Assim, a organização do currículo integrado por meio de módulos pode aproximar o discurso pedagógico aos modelos de competência, através do enfraquecimento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar, como forma de promover maior autonomia de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos (BERNSTEIN, 1996, 2003).

No entanto, devemos ter cuidado com o entendimento de que um currículo integrado está sempre associado a uma dimensão crítica emancipatória, para isso, faz-se necessário analisar as finalidades educacionais associadas a essa integração curricular (LOPES, 2001), que em nosso entendimento estão associadas ao sucesso individual e à competitividade no mercado de trabalho globalizado.

O “discurso regulativo” do Decreto nº 2.208/1997 ao permanecer com as disciplinas singulares, agrupando-as em módulos, recontextualiza o “discurso instrucional” e cria um discurso pedagógico híbrido sobre o currículo por competência modular, que assume uma configuração que se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho relativo ao “modo regiões”. Nesse modo pedagógico, as regiões são construídas por meio da recontextualização das disciplinas singulares em unidades maiores, que operam tanto no campo intelectual das disciplinas como no campo da prática profissional, como forma de permitir a certificação parcial ao final de cada módulo, atendendo às demandas imediatas do mercado de trabalho, relacionadas à aquisição das competências necessárias ao desempenho de uma atividade profissional (BERNSTEIN, 1996).

Destacamos que o “discurso regulativo” das “Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional – Parecer CNE/CEB nº 17/1997”, ao reforçar a modularização do currículo, define que os módulos devem corresponder às profissões existentes no mercado de trabalho, que no caso brasileiro são definidas pela CBO – Classificação Brasileira de Ocupações (CBO/2002 - Portaria MTE nº 397, de 09/10/2002). As “regras de realização” definem que o conjunto dos módulos de um curso deve compor uma habilitação profissional de nível técnico, mediante conclusão do ensino médio e do estágio supervisionado quando exigido, e deixa explícitas as dimensões que cada componente curricular deve contemplar de forma integrada: competências teóricas e práticas, conhecimentos gerais, atitudes e habilidades.

Os cursos técnicos poderão, então, ser organizados em módulos **correspondentes a profissões no mercado de trabalho**. Cada módulo possibilita uma **terminalidade**, com direito a **certificado de qualificação profissional**, devendo contemplar, preferencialmente de **forma integrada** em cada **componente curricular**, as seguintes **dimensões**:

- **competências teóricas e práticas** específicas da profissão;
 - **conhecimentos gerais** relacionados à profissão;
 - **atitudes e habilidades** comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho.
- O **conjunto de módulos** de determinado curso **corresponderá a uma habilitação profissional** e dará direito a **diploma de técnico**, desde que comprovada a **conclusão do estágio supervisionado**, quando exigido, e a **conclusão do ensino médio**. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17/1997, p. 5, grifo nosso).

Enfim, o Parecer CNE/CEB nº 17/1997 conclui seu “discurso regulativo” deixando claras as inter-relações entre novas demandas de uma economia aberta, ou seja, globalizada, e de uma sociedade democrática com propostas e práticas pedagógicas inovadoras, que possam dar resposta aos novos desafios, explicitando as “regras de reconhecimento” necessárias às condições iniciais de realização, as quais criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos global e local (BERNSTEIN, 1996).

As mudanças introduzidas pela nova legislação na educação profissional representam passos preparatórios para as **mudanças reais**, em sintonia com as **novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática**. Estará nas mãos das instituições educacionais e respectivas comunidades a **construção coletiva e permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras** que possam dar **resposta aos novos desafios** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17/1997, p. 6).

Quanto à construção coletiva e permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras, o “discurso regulativo” das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB nº 16/1999”, recontextualiza o “discurso instrucional” relacionado à “aquisição de competências”, criando um discurso pedagógico híbrido que associa desenvolvimento de competências profissionais com condições de “laborabilidade”, para que o trabalhador possa “manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis” (p. 27), numa dimensão não crítica emancipatória. Assim, a laboralidade

Traduz-se pela **mobilidade entre múltiplas atividades produtivas**, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. Não obstante, é necessário advertir que a **aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade**, embora facilite essa mobilidade, **aumentando as oportunidades de trabalho**, não pode ser apontada como a solução para o **problema do desemprego**. Tampouco a educação profissional e o próprio trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema que depende fundamentalmente do **desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 27, grifo nosso).

As orientações presentes no “discurso regulativo” do Parecer CNE/CEB nº 16/1999” observam os valores e princípios inerentes à noção de competência, os quais “subentende a ética da identidade que, por sua vez, sub-assume a sensibilidade e a igualdade” (p. 25). Através desses princípios, a noção de competência é associada ao “decidir e agir em situações imprevistas” (ZARIFIAN, 2001), conforme enunciado do texto oficial abaixo:

A **competência não se limita ao conhecer**, mas vai além porque envolve o **agir numa situação determinada**: não é apenas **saber mas saber fazer**. Para agir competentemente é preciso acertar no **julgamento da pertinência** ou seja, posicionar-se diante da situação com **autonomia** para produzir o **curso de ação mais eficaz**. A competência inclui o **decidir e agir em situações imprevistas**, o que significa **intuir, pressentir arriscar** com base na **experiência anterior e no conhecimento** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 25-26, grifo nosso).

São também explicitados os significados dos “códigos elaborados” relacionados ao “saber, saber fazer, saber ser e conviver”. Assim, as “regras de reconhecimento” relacionam o “saber” com o conhecimento, o “saber fazer” com a habilidade, o “saber ser” com o valor e a atitude, a qual é associada: ao julgamento da pertinência da ação, à qualidade do trabalho, à ética do comportamento, à convivência participativa e solidária e a outros atributos como iniciativa e criatividade.

O **conhecimento** é entendido como o que muitos denominam simplesmente **saber**. A **habilidade** refere-se ao **saber fazer** relacionado com a **prática do trabalho**, transcendendo a **mera ação motora**. O **valor** se expressa no **saber ser**, na **atitude** relacionada com o **julgamento da pertinência da ação**, com a **qualidade do trabalho**, a **ética do comportamento**, a **convivência participativa e solidária** e outros **atributos humanos**, tais como a **iniciativa** e a **criatividade** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 26, grifo nosso).

A “laboralidade” é tomada pelas “regras de reconhecimento” como necessária ao entendimento do “conceito de competência” associado à capacidade de articular saberes.

A vinculação entre **educação e trabalho**, na perspectiva da **laborabilidade**, é uma referência fundamental para se **entender o conceito de competência** como capacidade pessoal de **articular os saberes** (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a **situações concretas de trabalho**. O **desempenho no trabalho** pode ser utilizado para **aferir e avaliar competências**, entendidas como um **saber operativo, dinâmico e flexível**, capaz de guiar **desempenhos num mundo do trabalho** em constante mutação e permanente desenvolvimento (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 26, grifo nosso).

Identificamos no texto oficial acima que há uma associação entre a noção de competência, que traz em sua essência características dos modelos pedagógicos que valorizam a aquisição, com o “desempenho no trabalho”, ou seja, prioriza a construção de competências e avalia por desempenho, demonstrando que o “discurso regulativo” recontextualiza o “discurso instrucional” da “aquisição de competências”, instituindo um discurso pedagógico que se aproxima dos modelos de desempenho de modo genérico, produzidos por uma análise funcional das características subjacentes necessárias à execução de uma habilidade, tarefa, prática ou mesmo uma área de trabalho, que consideram as “competências” como “desempenhos específicos” (BERNSTEIN, 1998, 2003).

Finalmente, um **exercício profissional competente** implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de **responder aos novos desafios profissionais**, propostos diariamente ao **cidadão trabalhador**, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, **empreendedora**, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição **empreendedora**, honestidade e integridade ética (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 39, grifo nosso).

Assim, no discurso pedagógico oficial das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB nº 16/1999”, sobre o “exercício profissional competente” necessário ao “desempenho no trabalho”, encontramos características tanto dos modelos pedagógicos de competência como de desempenho que são justificadas como forma de “responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador”, dos quais destacamos o “texto privilegiante” da “capacidade empreendedora” presente no “aprender a fazer” do Relatório Jacques Delors.

Com essa compreensão, o “discurso regulativo” da Resolução CEB N.º 4/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, define os significados dos “códigos elaborados” relacionados à competência profissional e quais competências devem ser consideradas pelas “regras de realização” dos currículos da educação profissional: competências básicas; competências profissionais gerais; competências específicas.

Art. 6º Entende-se por **competência profissional** a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de **atividades requeridas pela natureza do trabalho**.

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

- I - **competências básicas**, constituídas no ensino fundamental e médio;
 - II - **competências profissionais gerais**, comuns aos técnicos de cada área;
 - III - **competências profissionais específicas** de cada qualificação ou habilitação.
- (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 04/1999, p. 1-2).

O Quadro Anexo à Resolução CNE/CEB 4/1999 define para a área de construção civil, objeto desta pesquisa, a carga-horária mínima de 1200h para cada habilitação profissional, além de definir as características da área e as competências profissionais gerais, e deixa para a escola definir as competências específicas.

5 ÁREA PROFISSIONAL: CONSTRUÇÃO CIVIL

5.1 Caracterização da área

Compreende atividades de planejamento, projeto, acompanhamento e orientação técnica à execução e à manutenção de obras civis, como edifícios, aeroportos, rodovias, ferrovias, portos, usinas, barragens e vias navegáveis. Abrange a utilização de técnicas e processos construtivos em escritórios, execução de obras e prestação de serviços.

5.2 Competências profissionais gerais do técnico da área

- Aplicar normas, métodos, técnicas e procedimentos estabelecidos visando à qualidade e produtividade dos processos construtivos e de segurança dos trabalhadores.
- Analisar interfaces das plantas e especificações de um projeto, integrando-as de forma sistêmica, detectando inconsistências, superposições e incompatibilidades de execução.
- Propor alternativas de uso de materiais, de técnicas e de fluxos de circulação de materiais, pessoas e equipamentos, tanto em escritórios quanto em canteiros de obras, visando à melhoria contínua dos processos de construção.
- Elaborar projetos arquitetônicos, estruturais e de instalações hidráulicas e elétricas, com respectivos detalhamentos, cálculos e desenho para edificações, nos termos e limites regulamentares.
- Supervisionar a execução de projetos, coordenando equipes de trabalho.
- Elaborar cronogramas e orçamentos, orientando, acompanhando e controlando as etapas da construção.
- Controlar a qualidade dos materiais, de acordo com as normas técnicas.
- Coordenar o manuseio, o preparo e o armazenamento dos materiais e equipamentos.
- Preparar processos para aprovação de projetos de edificações em órgãos públicos.
- Executar e auxiliar trabalhos de levantamentos topográficos, locações e demarcações de terrenos.
- Acompanhar a execução de sondagens e realizar suas medições.

- Realizar ensaios tecnológicos de laboratório e de campo.
- Elaborar representação gráfica de projetos.

5.3 Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas
(BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 04/1999, p. 9).

Tais competências darão subsídios para nossas análises sobre o discurso pedagógico local, principalmente no que se refere ao projeto curricular do Curso Técnico em Edificações, campo específico desta pesquisa, em relação às competências profissionais priorizadas, modalidades de oferecimento e formas de organização curricular: disciplinar e/ou modularizada.

Destacamos ainda que o “discurso regulativo” das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB nº 16/1999”, recontextualiza as orientações do Decreto nº 2.208/1997 e das “Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional – Parecer CNE/CEB nº 17/1997” relativas à modularização do currículo, trazendo o princípio da “flexibilidade” “que deve se refletir na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos” (p. 28). Quanto à organização por disciplinas, as “regras recontextualizadoras” estão relacionadas a uma fraca classificação, de modo a romper com a segmentação e o fracionamento do conhecimento (LÜCK, 1994), abrindo espaço para uma abordagem interdisciplinar.

Na organização por disciplinas, estas devem se compor de modo a romper com a segmentação e o fracionamento, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Conhecimentos interrelacionam-se, contrastam-se, complementam-se, ampliam-se, influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 29).

✓ O DPO no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998

Já o “discurso regulativo” constituído pelo documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 15/1998”, ao recontextualizar o “discurso instrucional” sobre a “aquisição de competências”, define que as “regras de realização” referentes a uma proposta pedagógica para o ensino médio devem refletir

o melhor equacionamento possível entre **recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos**, para garantir **tempos, espaços, situações de interação**, formas de **organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social**, que promovam a **aquisição dos conhecimentos, competências e valores** previstos

na lei, apresentados nestas diretrizes, e constantes da sua proposta pedagógica. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 15/1998, p. 22, grifo nosso).

Demonstra, assim, que as “regras de realização” relacionam o controle pedagógico às formas de comunicação com enfoque nas intenções, disposições, relações e reflexibilidade do adquirente, aproximando o discurso pedagógico aos modelos de competência, como forma de promover “a aquisição dos conhecimentos, competências e valores”. Mas, a orientação relacionada à melhoria no “equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos” indica que as “regras de realização” estão associadas ao baixo custo da economia pedagógica, levando a uma aproximação com o discurso pedagógico dos modelos de desempenho (BERNSTEIN, 1998, 2003), provocando a hibridização das práticas curriculares que podem apresentar elementos de diferentes modelos pedagógicos (LOPES, 2005).

No texto oficial abaixo, identificamos que o “discurso regulativo”, ao embutir a noção de competência do “discurso instrucional”, associa a educação à socialização do indivíduo num processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social, numa visão psicologizante da educação (RAMOS, 2001).

Se a **constituição de conhecimentos** com significado deliberado, que caracteriza a **aprendizagem escolar**, é antecipação **do desenvolvimento de capacidades mentais superiores** – premissa cara a Vigotsky – o trabalho que a escola realiza, ou deve realizar, é insubstituível na **aquisição de competências cognitivas complexas**, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: **autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção**, entre outras. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 15/1998, p. 32, grifo nosso).

Registramos também que o discurso pedagógico oficial das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 15/1998”, incorpora as orientações das quatro aprendizagens presentes no Relatório Jacques Delors: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser*, definindo características como “autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras”, encontradas nas propostas das pedagogias invisíveis inerentes aos modelos pedagógicos de competência (BERNSTEIN, 1996, 1998, 2003), como necessárias à aquisição de competências cognitivas complexas. Para responder aos desafios das quatro aprendizagens, o “discurso regulativo” define que a organização curricular requer:

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, **priorizando conhecimentos e competências de tipo geral**, que são **pré-requisito** tanto para a **inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos**, entre as quais se destaca a **capacidade de continuar aprendendo**;
- (re)significar os **conteúdos curriculares** como meios para constituição de **competências e valores**, e não como objetivos do ensino em si mesmos;

- trabalhar as **linguagens** não apenas como formas de expressão e comunicação mas como **constituidoras de significados, conhecimentos e valores**;
- adotar **estratégias de ensino diversificadas**, que mobilizem menos a memória e mais o **raciocínio e outras competências cognitivas superiores**, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar **formas coletivas de construção do conhecimento**;
- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles **a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais**;
- organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas **interdisciplinares e projetos** que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
- tratar os conteúdos de ensino de modo **contextualizado**, aproveitando sempre as **relações entre conteúdos e contexto** para dar **significado ao aprendizado**, estimular o **protagonismo do aluno** e estimulá-lo a ter **autonomia intelectual**;
- lidar com os **sentimentos** associados às **situações de aprendizagem** para **facilitar a relação do aluno com o conhecimento** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 15/1998, p. 24-25, grifo nosso).

Observem que os requisitos colocados para a organização curricular do ensino médio trazem os conceitos que fundamentam as quatro aprendizagens (DELORS, 2003), exigindo o desenvolvimento de um projeto curricular que se apóia na integração curricular, permeado por um discurso pedagógico que se aproxima dos modelos de competência (BERNSTEIN, 1998, 2003), conforme indicado pelas “regras de reconhecimento” presentes no “discurso regulativo” abaixo:

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais **integrado**. **Integradas** são também as **competências e habilidades** requeridas por uma **organização da produção** na qual **criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas** serão cada vez mais importantes, **comparadas à repetição de tarefas rotineiras**. E mais do que nunca, há um forte anseio de **inclusão e de integração sociais** como **antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 15/1998, p. 10, grifo nosso).

O discurso pedagógico da “Resolução CNE/CEB nº 3/1998”, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), prescreve os valores e princípios relacionados à identidade, diversidade e autonomia, e as orientações relacionadas à interdisciplinaridade e à contextualização, apresentadas como estruturadoras dos currículos do ensino médio. Destacamos o Art. 8º por apresentar a interdisciplinaridade como facilitadora da “formação integral”, definindo as “regras de reconhecimento” para o “desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado” do aluno.

Art. 8º Na observância da **Interdisciplinaridade** as escolas terão presente que:
IV - a **aprendizagem** é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as **disciplinas devem ser didaticamente solidárias** para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes **estimulem competências comuns**, e cada disciplina contribua para a **constituição de diferentes capacidades**, sendo indispensável buscar a **complementaridade entre as disciplinas** a fim de facilitar aos alunos um

desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 3/1998, p. 2-4).

Diante da análise do discurso pedagógico oficial, que traz definições que envolvem o estabelecimento das condições de orientação e de realização, relacionados à “formação integral” através do desenvolvimento de competências gerais para o ensino médio e competências profissionais para a educação profissional de nível técnico, sentimos a necessidade de compreender como o “discurso regulativo” do “Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 10.172/2001”⁶² – incorpora essas competências em suas diretrizes para a educação nacional, como forma de atender aos requisitos da LBD – Lei nº 9.394/1996 no que se refere à articulação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico.

✓ O DPO no Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 10.172/2001

Para o ensino médio, o PNE – Lei nº 10.172/2001 – destacamos as seguintes diretrizes:

3 – ENSINO MÉDIO

3.2. Diretrizes

[...] Em vista disso, o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com **oferta de escola média de qualidade a toda a demanda**. Uma educação que propicie **aprendizagem de competências de caráter geral**, forme pessoas mais **aptas a assimilar mudanças**, mais **autônomas em suas escolhas**, que **respeitem as diferenças e superem a segmentação social**.

Preparando jovens e adultos para os **desafios da modernidade**, o ensino médio deverá permitir **aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva**: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL, PNE, Lei nº 10.172/2001, p. 27).

No “discurso regulativo” presente no texto acima do PNE – Lei nº 10.172/2001, as diretrizes para o ensino médio relacionam-se à aprendizagem de competências de caráter geral, que devem objetivar a formação de “pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social”, como forma de enfrentar os “desafios da modernidade”, ou seja, as diretrizes incorporam o “texto privilegiante” do desenvolvimento das “competências do futuro” presente no Relatório Jacques Delors. Esse “texto privilegiante” é enfatizado pelas “regras de reconhecimento” que direcionam a “aquisição de competências ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva”, deixando claro as orientações que privilegiam a “formação de mão de obra” para

⁶² Mesmo sendo um texto oficial do início dos anos 2000, o “Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 10.172/2001” ainda representa a política dos anos 1990, por isso o seu discurso pedagógico foi incluído nos documentos oficiais dos anos 1990.

economia de mercados globalizados (AZEVEDO, 2004; BALL, 2001; LOPES, 2001, 2006). O mesmo acontece nas diretrizes para a educação tecnológica e formação profissional:

7 – EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

7.2. Diretrizes

Há um consenso nacional: a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais **altos de educação básica, geral**, não podendo esta ficar **reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas**, o que não impede o oferecimento de **cursos de curta duração** voltados para a **adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho**, associados à **promoção de níveis crescentes** de escolarização regular. Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir **educação continuada**, que perpassa toda a vida do trabalhador. Prevê-se, ainda, a **integração** desses dois tipos de formação: **a formal**, adquirida em **instituições especializadas**, e **a não-formal**, adquirida por **meios diversos**, inclusive **no trabalho**. Estabelece para isso um **sistema flexível de reconhecimento** de créditos obtidos em qualquer uma das modalidades e **certifica competências adquiridas** por meios não-formais de educação profissional (BRASIL, PNE, Lei nº 10.172/2001, p. 51).

Destacamos no “discurso regulativo” das diretrizes do PNE – Lei nº 10.172/2001 – um foco na educação profissional de nível básico: destinada à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia, que direciona o “oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular”, ou seja, com elevação de escolaridade, visando a formação de mão de obra para economia de mercados globalizados (AZEVEDO, 2004; BALL, 2001; LOPES, 2001, 2006).

A proposta de integração do PNE – Lei nº 10.172/2001 – ocorre entre a educação formal e não-formal, ou seja, é direcionada para o reconhecimento e a certificação pelo sistema formal das competências adquiridas por meios não-formais de educação profissional. Essa forma de integração abre espaço para a política curricular dos anos 2000 implementar novas estratégias de reconhecimento dos saberes dos trabalhadores provenientes de várias fontes, validando-os independentemente da forma como foram adquiridos, ou seja, no sistema educacional formal, no sistema de educação profissional ou na experiência profissional (GUIMARÃES, E., 1998).

Devido ao “discurso regulativo” presente no PNE – Lei nº 10.172/2001 – não abordar a articulação do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio em suas diretrizes, procuramos identificar no texto oficial do Decreto 5.154/2004 e nos textos oficiais posteriores as estratégias da política curricular dos anos 2000 que promovam formas de articulação entre os dois níveis de ensino, visando a “formação integral” em suas concepções e princípios constituídos no diálogo com os que fazem o discurso pedagógico local (DPL).

Diante das análises realizadas podemos inferir que as orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 1990 reforçam os “textos privilegiantes” do Relatório Jacques Delors sobre “cultura geral” e “capacidade empreendedora”, priorizando o “texto privilegiante” do desenvolvimento das “competências do futuro”. Já o “texto privilegiante” sobre a “formação integral”, que promove a articulação entre ensino médio e a educação profissional, aparece silenciado nos documentos analisados, denotando que as orientações da própria LDB – Lei 9.394/1996 – não foram incorporadas aos textos oficiais da política curricular dos anos 1990.

4.2.2 A Formação integral no discurso pedagógico oficial dos anos 2000

Para compreensão do discurso pedagógico oficial dos anos 2000 e suas estratégias referentes à articulação do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, visando a “formação integral”, destacamos as análises realizadas nos seguintes documentos:

- ✓ Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
- ✓ Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
- ✓ Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. MEC/SETEC. Brasília, abril de 2004.
- ✓ Projeto de Lei do Senado nº 274 de 2003. Institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador – FUNDEP (em tramitação no Congresso Nacional).
- ✓ Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Partimos da análise do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, por compreender que este Decreto traz novas concepções e princípios que promovem uma mudança de foco nas diretrizes da política curricular do ensino médio e educação profissional nos anos 2000, passando a valorizar o “texto privilegiante” do Relatório Jacques Delors sobre “formação integral”, recontextualizando as orientações presentes no Decreto nº 2.208/1997 que valorizava o “texto privilegiante” sobre o desenvolvimento das “competências do futuro” (BERNSTEIN, 1996).

✓ **O DPO no Decreto nº 5.154/2004**

O “discurso regulativo” do Decreto nº 5.154/2004, ao recontextualizar o “discurso regulativo” do Decreto nº 2.208/1997, flexibiliza as formas de oferecimento da educação profissional técnica de nível médio e modifica as nomenclaturas dos tipos de cursos e programas, conforme expresso no Art 1º:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - **educação profissional técnica de nível médio**; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

O Decreto nº 2.208/1997, ao separar o oferecimento do ensino técnico do ensino médio, definiu sua nomenclatura como “educação profissional de nível técnico”, deixando de fazer parte da educação formal de nível médio. Assim, o Decreto nº 5.154/2004 ao denominar de “educação profissional técnica de nível médio” vem possibilitar um novo tipo de articulação entre os dois níveis de ensino conforme previsto na LDB – Lei 9.394/1996, através da forma “integrada”, além das formas “concomitante” e “subseqüente” (antes denominada seqüencial):

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será **desenvolvida de forma articulada com o ensino médio**, observados:

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A **articulação** entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio **dar-se-á de forma**:

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - **subseqüente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, **ampliar a carga horária total do curso**, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das **finalidades estabelecidas para a formação geral** e as condições de **preparação**

para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, Decreto nº 5.154/2004, grifo nosso).

Das formas de oferecimento da educação profissional técnica de nível médio em articulação com o ensino médio, priorizamos, para nossas análises, o entendimento da forma “integrada”, por demonstrar maiores possibilidades de incorporação do “texto privilegiante” da “formação integral” presente no Relatório Jacques Delors, ao assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Assim, o Art. 2º do Decreto nº 5.154/2004, ao definir as premissas a serem observadas, traz uma abordagem sócio-ocupacional e tecnológica para educação profissional, que ultrapassa a visão da preparação de mão de obra para os interesses da economia de mercados globalizados, além de promover a articulação entre educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia.

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

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

II - articulação de esforços das áreas da **educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia**. (BRASIL, Decreto nº 5.154/2004, grifo nosso).

Diante da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, legisla atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio.

✓ **O DPO no Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2005**

A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004, no Art. 8º o “discurso regulativo” mantém as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, apenas com algumas alterações detalhadas pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

Assim, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, vêm esclarecer sobre as influências do “texto privilegiante” da “formação integral” do Relatório Jacques Delors no discurso pedagógico oficial dos anos 2000.

Assim, a rigor, todo o Ensino Médio deve ser “aproveitado” na Educação Profissional Técnica de nível médio. Ele é a **base de sustentação**, indispensável em

termos de **educação integral do cidadão**. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 39/2004, p. 7, grifo nosso).

Em decorrência, admite-se como carga horária mínima para os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, realizados na forma integrada com o Ensino Médio, um total entre 3.000 e 3.200 horas, integralizadas num período mínimo entre três e quatro anos de duração, nos termos dos projetos pedagógicos do estabelecimento de ensino, considerando os respectivos perfis profissionais de conclusão do curso e as necessidades de propiciar **formação integral ao cidadão trabalhador** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 39/2004, p. 8, grifo nosso).

A integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, permitida pelas orientações do “discurso regulativo” do Decreto nº 5.154/2004, objetiva garantir a “**formação integral ao cidadão trabalhador**”.

O **conteúdo do Ensino Médio** é pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico e pode ser ministrado “**simultaneamente**” com os **conteúdos do ensino técnico**. Entretanto, **um não pode tomar o lugar do outro**. São de **natureza diversa**. Um atende a **objetivos de consolidação da Educação Básica**, em termos de “**formação geral do educando para o trabalho**” e outro objetiva a **preparação “para o exercício de profissões técnicas”**. Neste sentido, **são intercomplementares** e devem ser tratados de **forma integrada**, “*relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina*” (Inciso IV do Artigo 35) (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 39/2004, p. 7, *itálico no original*, grifo nosso).

O texto oficial acima deixa claro que a integração curricular está inter-relacionada com a “**formação integral**” por propiciar de forma simultânea a “**formação geral do educando para o trabalho**”, através dos conteúdos do ensino médio, e a “**preparação para o exercício de profissões técnicas**”, através dos conteúdos do ensino técnico.

As “regras distributivas” estão claramente definidas ao priorizar o oferecimento do ensino técnico integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, para aqueles pertencentes a um grupo social excluído anteriormente da escola formal, constituindo relações entre poder, grupos sociais e formas de consciência (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Essa **integração e simultaneidade**, por outro lado, poderá ocorrer na **Educação Profissional Técnica de nível médio**, tanto com o **Ensino Médio regular**, quanto com a **Educação de Jovens e Adultos**, obedecidos os **limites mínimos, em termos de cargas horárias**, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio, quanto para o Ensino Médio regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA de Ensino Médio) (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 39/2004, p. 7, grifo nosso).

Das “regras de realização” quanto às etapas a serem observadas pelas escolas para a organização curricular de seus cursos e conseqüente elaboração dos planos de curso, destacamos as seguintes:

- clara definição das **competências profissionais** a serem desenvolvidas, à vista do **perfil profissional de conclusão** proposto, considerando, nos casos das profissões legalmente regulamentadas, as **atribuições funcionais definidas em lei**;

- identificação dos **conhecimentos, habilidades, atitudes e valores** a serem trabalhados pelas escolas para o **desenvolvimento das requeridas competências profissionais**, objetivando o desenvolvimento de uma **educação integral do cidadão trabalhador**;
- **organização curricular**, seja por **disciplinas**, seja por **projetos** ou por **núcleos temáticos** incluindo, quando requeridos, o **estágio profissional supervisionado** e eventual **trabalho de conclusão de curso**; (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 39/2004, p. 10, grifo nosso).

Observamos que o “texto privilegiante” do desenvolvimento das “competências do futuro” não é abandonado pelo discurso pedagógico oficial dos anos 2000, pois fica claro nas orientações presentes no “discurso regulativo” que no “discurso instrucional” a noção de competência é recontextualizada, originando um novo discurso pedagógico híbrido (BERNSTEIN, 1996), que propõe a identificação de “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” necessários ao desenvolvimento das competências profissionais, visando a “educação integral do cidadão trabalhador”.

O projeto pedagógico da instituição é valorizado pelo discurso pedagógico oficial, como forma de garantir um curso único com “concepção plenamente integrada”, devendo os componentes curriculares receber tratamento integrado desde o primeiro dia de aula até o último, possibilitando a “economia pedagógica” relacionada ao tempo despendido no desenvolvimento das competências cognitivas e profissionais (BERNSTEIN, 2003).

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na **forma integrada** com o Ensino Médio deve ser considerado como um **curso único** desde a sua **concepção plenamente integrada** e ser **desenvolvido** como tal, **desde o primeiro dia de aula até o último**. **Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado**, nos termos do **projeto pedagógico da instituição de ensino**. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma **economia na carga horária mínima exigida**, uma vez que o necessário **desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais** pode ser facilitado, exatamente por essa integração curricular. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 39/2004, p. 8, grifo nosso).

Essa preocupação com a redução de custos está associada aos “modelos pedagógicos de desempenho” implementados pelas reformas educacionais neoliberais, que foram valorizados pelo discurso pedagógico oficial dos anos 1990 (BERNSTEIN, 2003).

✓ O DPO na Proposta em Discussão – 2004

Ressaltamos que a publicação do Decreto nº 5.154/2004 foi resultado das discussões realizadas no “Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, experiências, problemas e propostas”, o qual foi promovido pela SETEC/MEC e realizado em Brasília, de 16 a 18 de junho de 2003. Por isso, para melhor compreender as influências do “texto privilegiante” do Relatório Jacques Delors sobre “formação integral” no discurso pedagógico

oficial, consideramos que a análise do documento “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, abril de 2004” é fundamental. Na apresentação é ressaltada a importância estratégica do documento para orientar ações da SETEC/MEC e estimular e coordenar ações de governo.

Estas considerações, de ordem geral, outorgam ao documento “*Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*” uma **importância estratégica** de longo alcance, não só para **orientar as ações** promovidas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, bem como para **estimular e coordenar ações de governo** (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 6).

Em seguida, o discurso pedagógico oficial do documento “Proposta em Discussão – 2004” associa as concepções e princípios gerais ao “compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade”, demonstrando a preocupação com os efeitos de segunda ordem da política, que se referem ao impacto das mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (BALL, 1994).

O presente documento teve o cuidado de **resgatar as concepções e princípios gerais** que deverão nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no **compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico**, a vinculação à educação básica e a uma **escola pública de qualidade** (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 6).

Quanto aos pressupostos:

Além dos princípios acima referidos, esta educação está alicerçada em alguns **pressupostos** como: **integração** ao mundo do trabalho, **interação** com outras políticas públicas, **recuperação** do poder normativo da LDB, **reestruturação** do sistema público de ensino médio técnico e **compromisso** com a formação de valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 6).

O “discurso regulativo” traz as concepções relacionadas à politecnia (SAVIANI, 1994) que são embutidas no discurso da “integração curricular”, formando um discurso pedagógico híbrido sobre a “formação integral”, que associa os “pressupostos mais amplos da conscientização do trabalhador e da construção da cidadania” às concepções do “saber fazer”, referente a uma das “quatro aprendizagens fundamentais” do Relatório Jacques Delors⁶³, que passa a ser considerada “como objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação”.

Retomando os conceitos que embasam a educação tecnológica, é oportuno ainda destacar que transcende aos conteúdos fragmentários e pontuais de ensino,

⁶³ As quatro aprendizagens fundamentais do Relatório Jacques Delors são: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.*

aprendizado e treinamento, pela **integração** renovada do **saber pelo fazer**, do **repensar o saber e o fazer**, como **objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação**.

Trata-se, portanto, de uma visão de mundo e interpretação da tecnologia à luz de novos valores que vêm marcando o ser humano na sociedade contemporânea. É **integração aos pressupostos mais amplos da conscientização do trabalhador e da construção da cidadania** voltada especificamente para a produção do social (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 16, grifo nosso).

Essa concepção pedagógica relaciona a “integração curricular” com a visão global e unificada da formação técnico-profissional vinculada à educação, que é considerada como um aprendizado constante que se faz necessário à compreensão das bases técnico-científicas, elemento indispensável para contribuir com o “desenvolvimento econômico e social do País”. Esta visão parece ir além dos interesses da economia de mercados, pois enfatiza os efeitos de segunda ordem referentes ao impacto das mudanças provocados pela política nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (BALL, 1994).

Assim, abrangendo várias modalidades e níveis de capacitação, a educação tecnológica não se distingue pela divisão entre eles, mas pelo **caráter global e unificado** da formação técnico-profissional, intimamente **vinculada à educação**, bem como **integrada** aos pressupostos mais amplos da **consciência crítica do trabalhador e da construção da cidadania**. É um **aprendizado constante**, necessário à **compreensão das bases técnico-científicas**, como elemento indispensável para **contribuir em prol do desenvolvimento econômico e social do País** (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 16, grifo nosso).

Para uma “época de aceleradas transformações tecnológicas”, a concepção da “integração curricular” propõe a intensificação do aspecto humano da formação técnica, que deve ser enfatizado pela reflexão e discussão crítica.

Diferentemente do que se encontra como prioridade na história do ensino técnico no Brasil, intensificar o **aspecto humano da formação técnica**, mediante a **ênfase na reflexão e discussão crítica**, torna-se especialmente importante na **atual época de aceleradas transformações tecnológicas** (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 16, grifo nosso).

Para isso, o “discurso regulativo” traz um novo princípio educativo “que busque progressivamente afastar-se da separação entre as funções intelectuais e as técnicas com vistas a estruturar uma formação que contemple ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais” (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 8), recontextualizando o “discurso instrucional” na perspectiva do “trabalho como princípio educativo” presente nos fundamentos gramscianos (CIAVATTA, 2005; KUENZER, 2002).

Nesse contexto, infere-se que somente a formação profissional e tecnológica não é suficiente, pois o próprio capital moderno reconhece que os trabalhadores necessitam ter **acesso à cultura** sob todas as formas e, portanto, à **educação básica**. (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 8, grifo nosso).

Identificamos no texto oficial acima as influências do “texto privilegiante” do Relatório Jacques Delors sobre “cultura geral”, demonstrando que o “discurso instrucional” foi recontextualizado pelo “discurso regulativo”, gerando um discurso pedagógico híbrido que relaciona concepções do saber politécnico com a cultura geral, abandonando o saber polivalente (MACHADO, 1992) que perpassa as orientações das “quatro aprendizagens fundamentais” (DELORS, 2003).

Quanto ao modelo pedagógico, identificamos que o discurso pedagógico do documento “Proposta em Discussão – 2004” tem se aproximado dos modelos pedagógicos de competência, por apresentar orientações relacionadas à aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos, através de princípios característicos das pedagogias invisíveis que valorizam processos universais, gerais, internos aos adquirentes que envolvem relações interativas, definindo a aquisição de “códigos elaborados” com significados universalistas, menos locais, mais independentes do contexto (BERNSTEIN, 1998, 2003).

Desta maneira, a escola tende progressivamente a se transformar, propiciando a **aquisição** de: princípios científicos gerais que impactam sobre o processo produtivo; habilidades instrumentais básicas que incluem formas diferenciadas de linguagens próprias, envolvendo diversas atividades sociais e produtivas; categorias de análise que facilitam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do ser humano, como cidadão e trabalhador; capacidade instrumental de exercitar o pensar, o estudar, o criar e o dirigir, estabelecendo os devidos controles. (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 8-9, grifo nosso)

[...] Isto significa a **aquisição** de fundamentos científicos e tecnológicos das diferentes formas de trabalho que unificam o pensar e o fazer na construção de atividades inteligentes e produtivas. (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 22, grifo nosso)

[...] Isso deve ocorrer pela **aquisição** de novos conhecimentos técnicos e de habilidades, atitudes e comportamentos que induzem à iniciativa, gestão de processos, capacidade de agir em situações imprevistas e de modo cooperativo. (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 43, grifo nosso).

Das considerações finais destacamos que o texto oficial identifica a necessidade de construção de uma política pública para a educação profissional, considerada estratégica para o desenvolvimento do país, devendo o Estado assumir a coordenação do processo participativo de definição das diretrizes e de consolidação permanente das ações.

A elaboração deste documento evidenciou a necessidade de **construção de uma política pública** para a educação profissional e tecnológica, cujo **papel o Estado** deverá assumir como **coordenador do processo de definição das diretrizes e de consolidação permanente das ações**. Dessa **construção estratégica para o desenvolvimento** atual do País, os diversos **segmentos da sociedade** devem ser **convocados a participar**. (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 59, grifo nosso).

Esse diálogo do Estado com os diversos atores da sociedade civil, visando a construção de uma política pública para a educação profissional, veio se consolidar através da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), realizada em Brasília – DF, em novembro de 2006, dado que iremos aprofundar posteriormente.

As considerações finais também trazem uma compreensão sobre a necessidade de reformulação dos instrumentos legais:

No entanto, para que a mesma política pública torne-se viável, é preciso que o Estado promova a **reformulação dos instrumentos legais** que estão em curso de acordo com as diretrizes estabelecidas por este governo, que **recursos financeiros** sejam definidos e organizados sob forma de um **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica**, gerido de forma **transparente e democrática**, com vistas a tornar as ações em benefício da educação profissional **permanentes e consistentes**. (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 59, grifo nosso).

Essa compreensão deu origem à revogação do Decreto nº 2.208/1997 e à promulgação de um novo Decreto nº 5.154/2004, como já explicitado anteriormente.

✓ O DPO no Projeto de Lei do Senado nº 274 de 2003 (FUNDEP)

O reconhecimento da necessidade de viabilização do financiamento para a educação profissional e tecnológica com recursos nacionais, visando libertar os governos brasileiros dos financiamentos internacionais, veio posteriormente promover a apresentação ao Senado Federal, pelo Senador Paulo Paim – PT/RS, do Projeto de Lei do Senado nº 274 de 2003, que institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador – FUNDEP. Este Projeto de Lei se encontra em fase final de tramitação. Em seu texto original encontramos no Art. 1º os seguintes objetivos:

Art. 1º Fica a União autorizada a instituir o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e de Qualificação do Trabalhador (FUNDEP), de natureza contábil, destinado à manutenção e ao desenvolvimento de programas de educação profissional.

§ 1º São **objetivos do Fundep**:

I – criar oportunidades de **emprego e geração de renda**;

II – promover a **descentralização e a regionalização** de ações da educação profissional;

III – articular a educação profissional com as **políticas públicas de geração de emprego e renda**;

IV – combater a **pobreza e as desigualdades** sociais e regionais;

V – elevar a **produtividade e a competitividade** do setor produtivo. (BRASIL, FUNDEP – PL Senado nº 274 /2003).

Identificamos em seus objetivos originais a preocupação com os efeitos de 2ª ordem da política de financiamento da educação profissional relacionados com a promoção da “inclusão social”, através da articulação com as políticas de geração de emprego e renda, que

visem o combate à pobreza e às desigualdades sociais e regionais, como forma de promover a elevação da produtividade e competitividade do setor produtivo. Esses objetivos realizam uma vinculação do discurso pedagógico oficial ao atendimento às necessidades da economia de mercados, conforme orientações presentes no Relatório Jacques Delors, mas realiza uma recontextualização dessas orientações, relacionando-as ao fortalecimento das estratégias para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país (LODI, 2006).

✓ O DPO no FUNDEB – Lei nº 11.494/2007

Outro instrumento importante de financiamento do Ensino Médio refere-se à aprovação e publicação em 20 de junho de 2007 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Esta legislação destina recursos orçamentários para implantação e manutenção do ensino médio integrado à educação profissional e da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, conforme Art. 10, Incisos XIII e XVII, do texto oficial abaixo:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

- I - creche em tempo integral;
- II - pré-escola em tempo integral;
- III - creche em tempo parcial;
- IV - pré-escola em tempo parcial;
- V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;
- VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;
- VII - anos finais do ensino fundamental urbano;
- VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;
- IX - ensino fundamental em tempo integral;
- X - ensino médio urbano;
- XI - ensino médio no campo;
- XII - ensino médio em tempo integral;
- XIII - ensino médio integrado à educação profissional;**
- XIV - educação especial;
- XV - educação indígena e quilombola;
- XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo;
- XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo (BRASIL, FUNDEB – Lei nº 11.494/2007, grifo nosso).**

O Art. 36 define que no primeiro ano de vigência do FUNDEB, as ponderações destinadas ao ensino médio integrado à educação profissional e à educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio seguirão as seguintes especificações:

Art. 36.

- XI - ensino médio integrado à educação profissional - **1,30** (um inteiro e trinta centésimos);

XV - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo - **0,70** (setenta centésimos) (BRASIL, FUNDEB – Lei nº 11.494/2007, grifo nosso).

Diante da valorização da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio pelo FUNDEB, percebemos a necessidade de realizar análises nos textos oficiais relacionados à educação profissional técnica de nível médio integrada à educação de jovens e adultos, visando compreender o discurso pedagógico oficial (DPO) que inter-relaciona integração curricular com inclusão social, como forma de fortalecimento das estratégias para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.

4.2.3 Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico e cultural

Os textos oficiais selecionados para compreensão das inter-relações entre integração curricular e inclusão social, como estratégias para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país, trazem orientações, concepções e princípios sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Abaixo estão listados os documentos analisados:

- ✓ Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.
- ✓ Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.
- ✓ Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. MEC/SETEC. Brasília, fevereiro de 2006.

O “discurso regulativo” do Decreto nº 5.478/2005 é considerado como o texto oficial que deu início ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, determinando às Instituições Federais de Educação Tecnológica o oferecimento dos cursos e programas de “formação inicial e continuada de trabalhadores” e de “educação profissional técnica de nível médio”, com um mínimo inicial de 10% do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior.

Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao **Ensino Médio** na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -

PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

Parágrafo único. O PROEJA abrangerá os seguintes **cursos e programas**:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

Art. 2º Os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, no âmbito do PROEJA, serão ofertados obedecendo ao **mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso**, tendo como referência o quantitativo de **vagas do ano anterior**.

Parágrafo único. O Ministério da Educação estabelecerá o percentual de vagas a ser aplicado anualmente. (BRASIL, Decreto nº 5.478/2005, grifo nosso).

✓ O DPO no Decreto nº 5.840/2006

Posteriormente, o Decreto nº 5.840/2006 expande o oferecimento do PROEJA, no âmbito federal, para instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, como um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ou seja, amplia a integração para toda a educação básica.

Art. 1º Fica instituído, no **âmbito federal**, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à **Educação Básica** na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes **cursos e programas** de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as **características dos jovens e adultos atendidos**, e poderão ser **articulados**:

I - ao **ensino fundamental** ou ao **ensino médio**, objetivando a **elevação do nível de escolaridade do trabalhador**, no caso da **formação inicial e continuada de trabalhadores**, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao **ensino médio**, de forma **integrada ou concomitante**, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas **instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional** vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de **projeto pedagógico integrado único**, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (BRASIL, Decreto nº 5.840/2006, grifo nosso).

Destacamos do texto oficial acima a inclusão da forma de oferecimento "concomitante" junto com a "integrada" para o PROEJA do ensino médio. Para isso é exigida a construção prévia do "projeto pedagógico integrado único". Observamos que o "discurso regulativo" do Decreto nº 5.840/2006 recontextualizou o "texto privilegiante" do Decreto 5.154/2004 sobre "formação integral", quando considera que a forma "concomitante" pode se

constituir como uma “integração curricular”, desde que exista um projeto pedagógico integrado único das instituições envolvidas (BERNSTEIN, 1996).

O parágrafo único do Art. 5º relaciona a escolha das áreas profissionais com as “demandas de nível local e regional”, visando contribuir com o “fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural”.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

Parágrafo único. As **áreas profissionais** escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as **demandas de nível local e regional**, de forma a contribuir com o **fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural**. (BRASIL, Decreto nº 5.840/2006, grifo nosso).

O “texto privilegiante” da “flexibilidade” presente nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999” é recontextualizado pelo Art. 6º, ao permitir a “qualquer tempo” a emissão do diploma na habilitação profissional, atestando a conclusão do ensino médio, quando o aluno demonstrar aproveitamento e atingir os objetivos, “mediante avaliação e reconhecimento pela instituição de ensino”.

Art. 6º O aluno que demonstrar a **qualquer tempo aproveitamento** no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente **diploma**, com validade nacional, tanto para fins de **habilitação na respectiva área profissional**, quanto para atestar a **conclusão do ensino médio**, possibilitando o **prosseguimento de estudos em nível superior**.

Parágrafo único. Todos os cursos e programas do PROEJA devem **prever a possibilidade de conclusão**, a **qualquer tempo**, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante **avaliação e reconhecimento** por parte da respectiva instituição de ensino. (BRASIL, Decreto nº 5.840/2006, grifo nosso).

✓ O DPO no PROEJA: Documento Base – 2006

No “discurso regulativo” constituído pelo documento “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. Brasília, fevereiro de 2006”, a apresentação do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Profº Eliezer Pacheco, afirma o “texto privilegiante” da “inclusão social” e seus efeitos de segunda ordem relacionados à “perspectiva de desenvolvimento e justiça social”, como também, embute o discurso da “politecnia” enquanto “concepção de formação integral do cidadão”, criando um discurso pedagógico híbrido (BERNSTEIN, 1996) que articula o “papel estratégico da educação profissional” com as políticas de inclusão social, conforme indicações no texto oficial abaixo.

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA é um desafio pedagógico e político para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma **perspectiva de desenvolvimento e justiça social**. A implementação deste Programa compreende a construção de um projeto possível de **sociedade mais igualitária** e fundamenta-se nos **eixos norteadores das políticas de educação profissional** do atual governo: a **expansão da oferta pública** de educação profissional; o desenvolvimento de **estratégias de financiamento público** que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da **concepção de formação integral do cidadão** - formação esta que combine, na sua prática e nos seus **fundamentos científicos tecnológicos e histórico sociais - trabalho, ciência e cultura** - e o **papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social**. (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2006, p. 2, grifo nosso).

Assim, as orientações do “discurso regulativo” associam a “formação integral” a um “poderoso instrumento de resgate de cidadania”, demonstrando que as “regras recontextualizadoras” desassociaram o “texto privilegiante” do Relatório Jacques sobre o desenvolvimento das “competências do futuro” do “texto privilegiante” sobre a “formação integral”, passando a associar a “formação integral” aos “fundamentos científicos tecnológicos e histórico sociais - trabalho, ciência e cultura”.

Com o PROEJA busca-se **resgatar e reinserir** no sistema escolar brasileiro **milhões de jovens e adultos** possibilitando-lhes **acesso a educação e a formação profissional** na perspectivas de uma **formação integral**. O Proeja é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um **poderoso instrumento de resgate da cidadania** de toda uma imensa parcela de brasileiros **expulsos do sistema escolar** por problemas encontrados dentro e fora da escola. Temos todas as condições para **responder positivamente a este desafio** e pretendemos fazê-lo. (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2006, p. 2-3, grifo nosso).

A defesa da “formação integral” numa concepção politécnica está relacionada à “participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho” do aluno enquanto cidadão trabalhador, mas que não é desassociada da continuidade de estudos.

A formação, que deveria ser **integral e igualitária**, norteada pela **prática social** que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela **preparação para a vida**, supõe uma **sólida formação científica, humanística e tecnológica** (MOURA, 2003)⁶⁴, possibilitando-lhe o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a **participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho**, o que também supõe inclui a **continuidade de estudos**, mas não a tem como um fim em si mesmo. (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2006, p. 19, grifo nosso).

Quanto às concepções que fundamentam a “formação integral”, o texto oficial resume:

Em síntese, a **oferta organizada** se faz orientada a proporcionar a **formação de cidadãos-profissionais** capazes de **compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho**, para nela inserir-se e atuar de **forma ética e competente, técnica e politicamente**, visando à **transformação da sociedade** em função dos **interesses sociais e coletivos** especialmente os da **classe**

⁶⁴ Ver: MOURA, Dante H. **La autoevaluación como instrumento de mejora de calidad**: un estudio de caso (El Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte/CEFET-RN/Brasil). 2003. Tese (Doutoramento em Educação). Faculdade da Universidade Complutense de Madri. Madri, 2003.

trabalhadora. (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2006, p. 25, grifo nosso)

Identificamos, no “discurso regulativo” constituído pelo Documento Base do PROEJA, concepções pedagógicas de Paulo Freire relacionadas à educação de jovens e adultos, que são embutidas no discurso da “formação integral” originando um discurso pedagógico oficial híbrido que associa princípios da “educação politécnica” marxista com princípios da “educação dialógica” libertadora, visando a formação do aluno para “atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora”.

Os sujeitos alunos deste processo **não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida**, mas **abrirão possibilidades** de alcançar esses objetivos, além de se **enriquecerem** com outras referências **culturais, sociais, históricas, laborais**, ou seja, terão a possibilidade de **ler o mundo**, no sentido **freireano**, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2006, p. 26, grifo nosso).

Destacamos o quarto princípio defendido pelo “discurso regulativo” do “Documento Base” do PROEJA:

O **quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo**. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a **ocupação profissional diretamente**, mas pelo entendimento de que homens e mulheres **produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem**. (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2006, p. 28, grifo nosso).

O “trabalho como princípio educativo” está presente nas orientações sobre a “formação integral”, demonstrando que no debate acadêmico sobre a relação trabalho educação (ZIBAS, 2005), o grupo liderado pelos pesquisadores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos tem influenciado com suas posições teóricas e político-ideológicas o “discurso regulativo”, definindo um perfil universal para a escola, fundamentado nas proposições de Gramsci quanto à politécnica, priorizando a aquisição de “códigos elaborados” com significados universalistas, menos locais, mais independentes do contexto (BERNSTEIN, 1996).

A finalidade da formação integral é a **superação da dualidade histórica** presente na educação brasileira entre **teoria e prática e cultura geral versus cultura técnica**. Essa dualidade não é fruto do acaso, mas sim da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes média-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2006, p. 18-19, grifo nosso) (nota de rodapé nº 9).

Essas influências teóricas e político-ideológicas são justificadas como forma de “superação da dualidade histórica”, que provoca cisão na relação entre teoria e prática e entre cultura geral e cultura técnica, presente na história da educação brasileira.

Quanto à organização curricular, as “regras de realização” abrem espaço para a “construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos”, ou seja, a participação ativa e efetiva de toda comunidade escolar (MOREIRA, 1996; PACHECO, 2001), permitindo uma abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares contextualizadas (LÜCK, 1994), visando a integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos (BERNSTEIN, 1996).

A **organização curricular** não está dada *a priori*. Essa é uma **construção contínua, processual e coletiva** que envolve **todos os sujeitos** que participam do Programa. A respeito da **organização curricular**, considera-se que a EJA abre possibilidades de **superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos**. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de **contextualização** frente à realidade do educando, promovem a **ressignificação de seu cotidiano**. Essa concepção permite a **abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares**, a utilização de **metodologias dinâmicas**, promovendo a **valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade** (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2006, p. 35-36, grifo nosso).

Destacamos também que as “regras de realização” valorizam os saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, para isso estimulam o respeito à diversidade e a utilização de “metodologias dinâmicas”, características dos modelos pedagógicos de competência que se fundamentam na aquisição de conhecimentos através da experiência cotidiana (BERNSTEIN, 1998, 2003).

As “regras de avaliação” são definidas pelo “discurso regulativo” numa perspectiva processual e contínua, apresentando uma concepção de avaliação formativa (MENDEZ, 2002; VEIGA, 2004), desenvolvida através de um processo interativo que considera a criatividade, autonomia, participação e a atitude reflexiva e transformativa da realidade pelo aluno, princípios que são encontrados nos modelos pedagógicos de competência e que define um discurso pedagógico centrado na aprendizagem (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Nesse sentido, assume-se neste trabalho a **concepção de avaliação** [...], no qual a avaliação deve ser desenvolvida numa **perspectiva processual e contínua**, que busca a **(re)construção do conhecimento** coerente com a **formação integral dos sujeitos**, por meio de um **processo interativo**, considerando o aluno como ser **criativo, autônomo, participativo e reflexivo**, tornando-o capaz de **transformações significativas na realidade** (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2006, p. 40, grifo nosso).

Diante das análises do discurso pedagógico oficial dos anos 1990 e de sua recontextualização pelo discurso pedagógico dos anos 2000, podemos afirmar que os textos oficiais que revelam a política curricular dos anos 2000 abandonam o discurso pedagógico dos modelos de desempenho assumido pela política curricular dos anos 1990, que associava características dos modos regiões e genérico, para o desenvolvimento de competências

(desempenhos específicos) através da modularização, e passam a adotar o discurso pedagógico dos modelos de competência com características do “modo radical” (BERNSTEIN, 2003, p. 89), com influências das posições teóricas e político-ideológicas da pedagogia de Paulo Freire no caso da educação de jovens e adultos, objetivando a mudança da consciência de forma terapêutica e diretamente conectada ao controle simbólico, originando uma “identidade descentrada no local” construída a partir de recursos locais e produzida por procedimentos de “introjeção” (Ibid., p. 104-105).

Esse “modo radical” dos modelos pedagógicos de competência, encontrado nos textos oficiais do PROEJA, que parece priorizar o “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser” das quatro aprendizagens do Relatório Jacques Delors, localiza a competência dentro de um grupo social dominado, chamado de “cidadão trabalhador”, e enfoca as oportunidades intergrupos, materiais e simbólicas, para atenuar o posicionamento desse grupo na divisão social do trabalho. A prática e os contextos pedagógicos criados pelo “modo radical” pressupõem um “potencial emancipatório comum a todos os membros do grupo” (BERNSTEIN, 2003, p. 89).

No entanto, o discurso pedagógico oficial dos anos 2000 não abandona a necessidade de “formação de mão de obra”, que é justificada como luta contra as desigualdades e exclusões sociais (LOPES, 2004), demonstrando que as “regras distributivas” de formas de conhecimento distinto ao grupo social composto pelos jovens e adultos, antes “desvalidos da fortuna”, ainda continuam presentes no contexto da produção de texto (BALL, 1994; BERNSTEIN, 1996).

Diante das análises dos textos oficiais, podemos afirmar que o discurso pedagógico oficial dos anos 2000 apresenta características dos modelos pedagógicos de competência, mas não abandona as influências relacionadas à “formação de mão de obra” dos modelos pedagógicos de desempenho valorizados pelo discurso pedagógico oficial dos anos 1990; especificamente, os textos oficiais do PROEJA apresentam elementos característicos do modelo pedagógico de competência de “modo radical”, que levam à hibridização das práticas curriculares e ao desenvolvimento de currículos ambivalentes no contexto da prática (BALL, 1994; BERNSTEIN, 1996, 1998; LOPES, 2005).

Na Parte II deste Capítulo IV procuraremos compreender as inter-relações entre o contexto da produção de textos e o contexto da prática, no que se refere à incorporação no discurso pedagógico local (DPL) das orientações presentes no discurso pedagógico oficial (DPO) relacionadas à “formação de mão de obra”, para atender às necessidades da economia de mercados e à “formação integral” como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.

PARTE II

4.3 FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA COMO EXPRESSÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO LOCAL

Para compreender as inter-relações entre o contexto da produção de texto e o contexto da prática no que se refere às orientações sobre a “formação de mão de obra” e a “formação integral”, partimos da análise do texto oficial do documento “Portaria MEC nº 646 de 14 Maio de 1997”, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 2.208/1997 e trata da rede federal de educação tecnológica. No Art. 9º desta portaria ministerial identificamos a estreita relação entre a oferta da educação profissional de nível técnico pelas Instituições Federais de Educação Tecnológica e a necessidade de formação de mão de obra (recursos humanos) para atender às necessidades da economia de mercados, exigindo instrumentos permanentes de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais para o mercado de trabalho.

Art. 9º - As **instituições federais de educação tecnológica** implantarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, **mecanismos permanentes de consulta** aos setores interessados na **formação de recursos humanos**, objetivando:

I - identificação de **novos perfis de profissionais demandados** pelos setores produtivos;

II - **adequação da oferta** de cursos às **demandas dos setores produtivos**.

Parágrafo único. Os mecanismos permanentes deverão incluir **sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais** (BRASIL, Portaria Ministerial MEC nº 646/2007).

O “discurso regulativo” presente no texto oficial acima determina que as “regras de realização” identifique os novos perfis profissionais para adequar a oferta de cursos às demandas dos setores produtivos quanto à formação de mão de obra. Diante desta determinação sobre o atendimento às demandas dos setores produtivos, realizamos a análise dos documentos institucionais visando identificar as expressões do discurso pedagógico local (DPL) e suas relações com os setores produtivos regionais. Abaixo estão relacionados os documentos institucionais analisados:

- ✓ Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE – 2005;
- ✓ Ofício nº 052/2007; da Direção em Ensino do CEFET-PE;
- ✓ Convênio 113/1998 – PROEP/MEC/CEFETPE – Plano Plurianual 1999-2000 – Dezembro de 1998; Anexo I - Plano de Trabalho Prorrogação do Convênio para abril de 2007;
- ✓ Planejamento Estratégico do CEFET-PE – 2005-2010 – Junho de 2005.
- ✓ Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – do CEFET-PE – Janeiro de 2005; Anexo: Organização Didático-Pedagógica do CEFET-PE – Março 2004.
- ✓ Plano de Ação do Departamento de Ensino do CEFET-PE – 2007;

- ✓ Planos de Curso:
 1. Plano do Curso Técnico em Edificações – 1988 (Vigência: 1988 a 1993)
 2. Plano do Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios – 1999 (Vigência: 1999.2 a 2002.1)
 3. Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002 (Vigência: 2002.2 a atual)
 4. Plano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – 2006 (Vigência: 2006.1 a atual)
- ✓ Proposta Pedagógica para Implantação dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado na Modalidade PROEJA – abril de 2006 (Vigência: 2006.1 a atual)
(Ver: APÊNDICE D – Descrição Analítica dos Documentos Institucionais)

Informamos que o documento “Convênio 113/1998 – PROEP/MEC/CEFETPE – Plano Plurianual 1999-2000 – Dezembro de 1998; Anexo I - Plano de Trabalho Prorrogação do Convênio para abril de 2007” não apresenta o conteúdo necessário para realização de análises, por se configurar como um documento estritamente administrativo que fixa “regras de realização” orçamentárias.

Nas análises realizadas nos itens que seguem, inicialmente abordamos o processo de construção do projeto educativo escolar, posteriormente priorizamos o entendimento dos princípios definidores do projeto curricular do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE (PACHECO, 2001), campo específico da pesquisa, na tentativa de explicitar as regras do discurso pedagógico local (DPL) e suas relações com as orientações sobre “formação de mão de obra” presentes nos textos oficiais dos anos 1990 (BERNSTEIN, 1996), visando compreender a interpretação ativa que os professores fazem para relacionar o discurso da política às práticas curriculares, em sua atuação cotidiana no contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 50).

4.3.1 A Visão empresarial na construção do projeto educativo escolar

Os dados que dão base para a discussão realizada neste item foram colhidos no único documento institucional existente no CEFET-PE, no período de onze anos (de 1996 a 2007), referente ao seu projeto educativo escolar, sob o título: “Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE – 2005 (PPP)”.

O documento está estruturado da seguinte forma: Agradecimentos; O Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE; Escolhas Políticas do CEFET-PE; Estratégias Pedagógicas; Projetos Pedagógicos. É resultado da contratação da TERRER – Consultoria & Treinamento⁶⁵, para realização do Diagnóstico Organizacional do CEFET-PE, durante seis

⁶⁵ A TERRER – Consultoria & Treinamento é uma empresa especializada em planejamento organizacional empresarial, não apresentando experiências anteriores em processos construtivos de projetos políticos

meses de planejamento participativo por representação, através da constituição do Grupo de Articulação e Representação (GAR), composto por 37 pessoas da área administrativa e das coordenações de cursos. A GAR envolveu em suas atividades de diagnóstico organizacional cerca de 30% do quadro funcional e 18% dos alunos.

Ao discorrer sobre o projeto político pedagógico do CEFET-PE, o documento traz o Art. 12, Inciso I e o Art. 13 da LDB (Lei nº 9.394/1996) que mencionam a elaboração e a execução pelos estabelecimentos de ensino de sua proposta pedagógica. Reconstitui os processos anteriores de construção do PPP no CEFET-PE, da seguinte forma:

Por isso, já no ano 2000, o CEFET-PE **mobilizou parte do seu corpo docente** e desenvolveu uma série de ações no sentido de construir o seu PPP. Embora que por diversos motivos muitos desses esforços não puderam ser concretizados, permanece até hoje na Instituição a preocupação por resgatar (traduzida às vezes em atitudes de descrédito) o espírito de um **projeto coletivo** que atribua uma **nova identidade** ao CEFET-PE. (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 7).

Percebemos no texto institucional acima as dificuldades existentes no contexto da prática do CEFET-PE de mobilizar a comunidade em torno de um projeto coletivo, elaborado com a participação de toda a comunidade educativa, como forma de estabelecer a identidade própria da escola (COSTA, J., 1991).

Identificamos no “discurso instrucional específico”⁶⁶ a visão de complexidade através da afirmação de que o PPP não é um produto acabado nem um documento conclusivo.

De certa forma, as pessoas que compõem o CEFET-PE devem estar sempre em estado de construção ou melhoria do seu Projeto para a Instituição. Só assim poderá garantir que o CEFET-PE seja, não apenas uma organização que ensina mas também uma **organização que aprende** (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 8).

Essa visão de complexidade está associada a teorias da administração que estão relacionadas com a melhoria contínua e gestão da qualidade (total) empresarial. Essas teorias vêm influenciando a gestão escolar e as práticas curriculares, no que se refere à construção do projeto educativo escolar (BERNSTEIN, 2003; PACHECO, 2000).

O “discurso regulativo específico”⁶⁷ valoriza os seguintes projetos executivos para aperfeiçoamento e consolidação do PPP: Capacitação; Projeto Pedagógico; Universidade

pedagógicos de outras instituições escolares. Ganhou o processo licitatório por ter sido a única empresa que foi considerada apta a participar em seus documentos legais.

⁶⁶ *Discurso instrucional específico (DIE)*: Regula as regras que constituem a variedade legítima, as características internas e relacionais das competências especializadas, em qualquer agência determinada (BERNSTEIN, 1996, p. 272).

⁶⁷ *Discurso regulativo específico (DRE)*: As regras que regulam, em qualquer agência determinada, o que conta como ordem legítima entre transmissores, adquirentes, competências e o contexto organizacional, bem como no interior desses elementos. No nível mais abstrato, o DRE fornece e legitima as regras oficiais que regulam a ordem, a relação e a identidade (BERNSTEIN, 1996, p. 272).

Tecnológica. Tais projetos estão ainda em processo de fabricação pelas práticas cotidianas (CERTEAU, 1994), por isso, não tivemos acesso aos seus textos institucionais.

Com base em “regras de realização”, o processo de construção do PPP foi definido em três etapas:

- Definição do que a casa entende como seu PPP, durante os treinamentos conceituais;
- Produção e validação dos conteúdos do PPP, por meio dos ciclos de planejamento participativo;
- Elaboração do presente documento com esses conteúdos. (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 8).

Já as “regras de avaliação” foram definidas após muitas reflexões e discussões, nas quais o Grupo de Articulação e Representação (GAR) chegou a alguns consensos quanto aos princípios fundamentais que ordenariam o PPP do CEFET-PE:

- O importante para o CEFET-PE é ter um planejamento que compreenda e integre todos os níveis do planejar e todas as dimensões ou funções da instituição;
- Em termos técnicos isso significa que, além de contemplar os condicionantes ambientais em que o CEFET-PE se insere e da sistemática de controle, acompanhamento e avaliação (CAA) que vai garantir a sua implantação, o planejamento elaborado deve compreender o nível normativo ou propriamente político, o nível estratégico para o período 2005-2010 e o nível operacional ou o seu plano de ação para 2005-2006, em todas as funções da Instituição: fim ou pedagógicas, meio ou administrativas e de gestão;
- O Projeto político do CEFET-PE deve ser uma parte significativa deste planejamento. Por isso compreende todos os níveis do planejamento (normativo, estratégico e operacional), focalizando prioritariamente a função fim ou pedagógica da instituição. Neste sentido é um projeto político e pedagógico. (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 9).

Destacamos que os princípios acima definidos são oriundos das teorias da administração que enfocam o planejamento organizacional empresarial, com suas “regras de realização” definidas em três níveis: normativo, estratégico e operacional. Esses princípios ao serem embutidos no “discurso regulativo específico” criam um discurso pedagógico local híbrido que associa concepções da administração empresarial ao campo recontextualizador pedagógico da gestão escolar (BERNSTEIN, 1996).

As “regras de realização” ao compor os conteúdos do documento “PPP do CEFET-PE – 2005” utilizaram as seguintes orientações:

- São inerentes ao PPP as **dimensões políticas do planejamento** do CEFET-PE, por isso a ele pertencem naturalmente os conteúdos produzidos pelo planejamento normativo;
- Também pertencem ao PPP os **conteúdos pedagógicos produzidos**, sejam de nível estratégico ou operacional;
- Os **conteúdos propriamente pedagógicos** fazem referência prioritária às funções fim do CEFET-PE, isto é, ao que tem a ver com seus corpos discente (alunos) e docente (professores) e às relações entre esses corpos (didáticas,

pedagógicas...) e às relações deles com a sociedade (essencialidade) e com a própria Instituição (organicidade);

- O **detalhamento de outros aspectos produzidos** pelo planejamento e não contemplados nos critérios anteriores forma parte de um outro documento intitulado: Planejamento Estratégico do CEFET-PE. (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 10, grifo nosso).

Com as orientações descritas acima, o texto institucional analisado afirma que o PPP do CEFET-PE tenta responder às seguintes questões políticas e técnicas, ou seja, consideradas as mais relevantes da Instituição: Para que existe o CEFET-PE? Quem é o CEFET-PE e para quem o produz? Como o produz e quem são os responsáveis por essa produção?

A missão do CEFET-PE presente no texto institucional é: “promover Educação Profissional Tecnológica através de Ensino, Pesquisa e Extensão, visando a formação de cidadãos éticos, qualificados para o trabalho e socialmente responsáveis” (CEFET-PE, PPP, 2005, p. 18). Essa missão definida pelo PPP é diferente da missão⁶⁸ presente no Relatório de Gestão do CEFET-PE de 2005, apresentada no Capítulo III.

Identificamos uma mudança no foco da missão institucional que abandona as orientações relacionadas com a “formação de mão de obra” para as atividades produtivas presentes no discurso pedagógico oficial dos anos 1990, passando a assumir as orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 2000, quanto à “formação integral” como “poderoso instrumento de resgate de cidadania” e forma de fortalecimento das “estratégias para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”.

São apresentadas as seguintes frases para justificar a nova missão do CEFET-PE: formando cidadãos, desenvolvendo o País; ética e responsabilidade social no ensino profissional; educação tecnológica a serviço da Sociedade.

No texto institucional “PPP do CEFET-PE – 2005”, encontramos o termo “pseudomissão” e, em alguns casos, o termo “antimissão”, os quais descrevem a situação atual que se deseja transformar, através de frases prospectivas. As principais frases prospectivas são: educação com tradição; formando profissionais para o mercado de trabalho; ensino técnico de qualidade; um gigante em transformação; acredito nele; esperando na mudança a certeza da melhoria. Já as principais frases negativas estão descritas assim: a antiga EFTPE, mas incompetente; parado no tempo; mudar é necessário; como centro de referência tecnológica deixa muito a desejar; sem rumo e sem direção; ensinando a fazer não fazendo; fingindo fazer uma educação profissional para justificar a sociedade o repasse dos

⁶⁸ Ser um Centro de Referência para os Sistemas de Ensino, atuando como pólo de excelência para a Educação Profissional no Estado de Pernambuco, oportunizando ao cidadão, ingresso e permanência no mundo produtivo (BRASIL, Relatório de Gestão do CEFET-PE, 2005, p. 14) (Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>>)

impostos recebidos do governo federal; poucos trabalham, muitos se escoram e todos recebem; seja esperto: garanta seu salário despendendo o mínimo de energia; um mundo de “faz de conta” (p. 19).

Destacamos que entre as frases prospectivas presentes no texto institucional “PPP do CEFET-PE – 2005” que caracterizam a “pseudomissão” temos: “formando profissionais para o mercado de trabalho”, o que nos leva a questionar a legitimidade da missão presente no documento Relatório de Gestão do CEFET-PE – 2005, e a constituição e a validação dessa identidade que se quer construir com a “transformação da situação atual”, já que não ficam explícitas as características a serem assumidas por essa nova identidade institucional.

Quanto à identidade institucional, o documento afirma que é representada pelos valores pelos quais as pessoas que a compõem lutam e se esforçam por conquistar. Abaixo os valores mais indicados pela GAR (representam 87% do total das indicações):

- **Compromisso e responsabilidade** pessoal e social;
- **Ética e honestidade** (Relacionados com os seguintes valores inicialmente propostos: Justiça e Transparência);
- **Qualidade** (Relacionado com os seguintes valores inicialmente propostos: Perseverança, Determinação, Organização, Inovação e Ordem, Criatividade, Eficiência, Competência e Profissionalismo);
- **Respeito** (Relacionado com os seguintes valores inicialmente propostos: Liberdade, Igualdade e Amor). (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 20, grifo nosso).

Os principais compromissos pessoais para desenvolver os valores acima são listados da seguinte forma:

- Para os valores de **Compromisso e Responsabilidade**: pontualidade e assiduidade; envolvimento e participação; promoção de atividades de repercussão coletiva e voltadas para o benefício da sociedade.
- Para realizar os valores de **Ética e Honestidade**: transparência; sinceridade; priorização da educação.
- Para promover o valor de **Qualidade**: atitude melhoria contínua; atitude de permanente aprendizagem; dedicação.
- Para viabilizar o valor de **Respeito**: imparcialidade e equidade; respeito às individualidades; valorização do outro. (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 21, grifo nosso).

O texto institucional afirma que os compromissos acima são transformados em critérios de avaliação pessoal e grupal, explicitando que as “regras de avaliação” trazem os princípios fundamentais de ordenamento do discurso pedagógico local (BERNSTEIN, 1996), pois,

[...] quanto mais universalmente presentes no agir de professores e servidores maior é a garantia de se estar construindo um novo CEFET-PE. Da mesma forma servem para desmascarar comportamentos e atitudes que costumam ser racionalizados e que nada contribuem e até destroem as mudanças construtivas. (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 21).

As atividades educacionais do CEFET-PE são consideradas como produtos e serviços, definidos como:

O principal e mais **nobre produto** (se é que se pode atribuir essa designação) são os **alunos formandos, qualificados e cidadãos**, que ao fim de cada período letivo, o CEFET-PE vai entregar à sociedade pernambucana para atender às suas **necessidades de desenvolvimento econômico e social**.

É propósito do CEFET-PE **aumentar gradativamente o número** de alunos formados e **melhorar os níveis** de sua capacitação humana e profissional. Para tal serão **fixadas metas**, embasadas em futuras informações provenientes de **levantamento de egressos e de pesquisa de mercado**.

Para **garantir essa produção** o CEFET-PE vai **realizar os serviços** de Ensino, Pesquisa e Extensão, preparando-se para **alcançar, até 2005**, os **requisitos** necessários e se **transformar numa Universidade Tecnológica** definida coletivamente. (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 23, grifo no original).

No texto institucional acima, ratificamos a presença no “discurso instrucional específico” de conceitos relacionados ao campo da administração e da gestão empresarial, demonstrando as relações existentes entre o contexto de influência, produção material e o contexto da prática, que reforça a visão empresarial na construção do projeto educativo escolar (BALL, 1994; PACHECO, 2001). Essa visão empresarial define como “texto privilegiante” (BERNSTEIN, 1996) do discurso pedagógico local a “qualidade e produtividade”, visando a transformação do CEFET-PE em Universidade Tecnológica.

A introdução do item “Perfil do Aluno do CEFET-PE” afirma que

O CEFET-PE vai **investir** o melhor de seus recursos humanos, materiais e tecnológicos para **melhorar cada vez mais o nível** de seus alunos, aumentando a sua **empregabilidade** no mercado de trabalho, sua **qualificação empreendedora** e seu **crescimento social e cidadão**. (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 24, grifo nosso).

O texto institucional acima indica a permanência do “texto privilegiante” do discurso pedagógico oficial dos anos 1990 sobre a “capacidade empreendedora” na qualificação da mão de obra, que é associada à formação do indivíduo para a empregabilidade, denotando as influências das orientações do “aprender a fazer” presentes no Relatório Jacques Delors (BALL, 1994; BERNSTEIN, 1996).

O “discurso regulativo específico” define o perfil do aluno desejado como “um elenco de valores e competências que deve traduzir-se em ações práticas e responsabilidades ou compromissos” (p. 24), que são relacionados abaixo:

- O aluno que o CEFET-PE pretende formar tem os seguintes **valores**: é uma pessoa ética e honesta; é comprometido e responsável pessoal e socialmente; é solidário, integrado e cooperativo; também é empreendedor, competente e criativo.
- As principais **competências** humanas e profissionais que o CEFET-PE vai promover nos seus alunos são: sólida base atualizada em conhecimentos gerais,

matemática e comunicação; visão sistêmica e domínio dos métodos e das técnicas de sua orientação profissional; profissionalismo e autonomia; senso crítico e tolerância; pró-atividade e capacidade de enfrentar e transformar desafios.

- Para desenvolver essas competências o aluno do CEFET-PE deve assumir as seguintes **ações ou comportamentos**: assiduidade; motivação e estudo; questionamento, criatividade e construção; participação e atuação solidária.
- As principais **responsabilidades** que competem ao aluno do CEFET-PE são: empenho nas tarefas e vontade de aprender; ser disciplinado e estudioso; ser respeitoso com os colegas, com o patrimônio e com o meio ambiente; assumir sua responsabilidade social e cidadã. (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 25, grifo no original).

Ratificamos que o perfil do aluno acima definido traz embutidas as orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 1990 e seu “texto privilegiante” sobre “formação de mão de obra” para as atividades produtivas, mas demonstra que existe um movimento inicial de incorporação das orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 2000 e seu “texto privilegiante” sobre a “formação integral”, além do que, denota que as influências das orientações do Relatório Jacques Delors sobre as quatro aprendizagens para o desenvolvimento das “competências do futuro” estão incorporadas ao discurso pedagógico local (BALL, 1994; BERNSTEIN, 1996).

Quanto ao perfil do professor do CEFET-PE, o documento afirma que: “cabe principalmente ao corpo docente a tarefa de construir pessoas e profissionais com as qualidades descritas” no perfil do aluno, o qual é apresentado com o mesmo perfil desejado ao professor. Para isso é necessário que os professores “possuam e desenvolvam em si próprios um elenco de valores, competências, comportamentos e responsabilidades compatíveis com a missão” (p. 25).

- O perfil desejado para o professor do CEFET-PE compreende os seguintes **valores**: ética e honestidade; compromisso pessoal e social; profissionalismo e participação; sinceridade, imparcialidade e respeito; criatividade, presteza e coragem.
- As **competências** necessárias são as seguintes: assiduidade, pontualidade e organização; qualificação, atualização e competência profissional; relacionamento e comunicação construtivos; engajamento e cooperação; sensibilidade, flexibilidade e tolerância; pró-atividade, motivação e capacidade de mudança.
- Os **comportamentos** esperados dos professores do CEFET-PE são: planejar, avaliar, inovar e construir; capacitar-se continuamente e gerar conhecimentos; compartilhar, articular e dialogar; contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem.
- Para desenvolver esses valores, competências e compromissos os professores do CEFET-PE devem assumir os seguintes **compromissos ou responsabilidades**: assumir suas responsabilidades contratuais (respeitar a carga horária, obedecer a prazos e conteúdos, assiduidade, pontualidade...); pesquisar continuamente e ensinar com qualidade; ser agente de transformação: formar cidadãos; realizar-se pessoalmente e profissionalmente (amor à profissão). (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 25-26, grifo no original).

Observa-se que o “discurso regulativo específico” acima, ao recontextualizar o “discurso instrucional” relacionado à noção de competência, faz uma tradução (HALL, 2003) na compreensão do que são valores, competências, comportamentos, responsabilidades e compromissos, por isso as listagens apresentadas misturam os significados dos diversos componentes, criando um discurso pedagógico local híbrido sobre competência que possui um significado próprio fabricado no território do cotidiano escolar (CERTEAU, 1994), denotando a presença de uma “gramática recontextualizadora” que cria suas próprias regras de demarcação e de ordem interna, ao deslocar, recolocar e refocalizar o discurso especializado do Parecer CNE/CEB nº 16/1999, colocando este discurso numa relação mútua e introduzindo um novo ordenamento temporal e interno (BERNSTEIN, 1996).

O texto institucional “PPP do CEFET-PE – 2005” conceitua as atividades pedagógicas como um “conjunto de idéias, ações, métodos e meios necessários para desenvolver as atividades fim do CEFET-PE: ensino, pesquisa e extensão” (p. 26). Nas orientações definidas pelo “discurso regulativo específico”, as atividades pedagógicas são divididas em quatro categorias: orientação básica; orientações pedagógicas; orientações de interação e comunicação; orientações tecnológicas, conforme descrição abaixo:

- **Orientação Básica:** Hoje o CEFET-PE deve conhecer e estudar as **diversas linhas pedagógicas** existentes para assim se **capacitar e escolher coletivamente** seu próprio modelo pedagógico.
- **Orientações Pedagógicas:** no desenvolvimento das atividades fim, o CEFET-PE vai atender aos **seguintes princípios:** educação **transformadora**; inclusão de conteúdos e práticas de alcance social em todos os cursos; **integração** teórico-prática: compreender e desenvolver a **teoria e a prática** como um único processo; **integração** dos conhecimentos específicos e das habilidades pedagógicas; **interdisciplinaridade**; atualização **pedagógica continuada** do ensino e dos docentes; **avaliação continuada** de professores e alunos com recuperação paralela; **avaliação sistemática** do ensino e dos docentes; **planejamento coletivo e participativo** das atividades e conteúdos do ensino; **didática peculiar** de cada professor.
- **Orientações de Interação e Comunicação:** sendo o processo de ensinar e aprender um conjunto de ações essencialmente compartilhadas, as atividades pedagógicas buscarão adequar-se aos **seguintes princípios:** **integração** dos docentes com **motivação, envolvimento e participação**; promoção da integração entre os setores; socialização das **melhores práticas pedagógicas**; **disponibilização de informações** setoriais e dos cursos em rede; promoção de cursos de **relações humanas** de forma permanente.
- **Orientações tecnológicas:** a tecnologia faz parte da educação moderna por isso as atividades pedagógicas do CEFET-PE vão procurar: **informatizar** o ensino e a pesquisa; **melhorar permanente** dos laboratórios. (BRASIL, PPP do CEFET-PE, 2005, p. 26-27, grifo nosso).

Observamos que o texto institucional acima traz princípios como: construção coletiva; educação transformadora; integração teoria e prática; interdisciplinaridade; formação continuada; avaliação formativa; planejamento coletivo e participativo; comunicação e

informatização, ratificando que existe um movimento inicial, mas incipiente, de incorporação das orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 2000 no discurso pedagógico local constituído pelo documento “PPP do CEFET-PE – 2005”.

Através da análise dos principais desafios pedagógicos e das estratégias de superação dos problemas, o documento propõe o desenvolvimento de 10 projetos executivos que definem as frentes de mudança para os 18 meses posteriores: 1. Capacitação Técnica e Humana de Servidores; 2. Informação; 3. Comunicação; 4. Projeto pedagógico; 5. Planejamento e Avaliação Institucional; 6. Valorização Responsável; 7. Universidade Tecnológica; 8. Otimização Física; 9. Biblioteca; 10. Projeto da UNED Pesqueira.

Destacamos que a TERRER – Consultoria & Treinamento ao concluir seu trabalho deixou grupos organizados para implementação dos projetos executivos. No entanto, em reuniões pedagógicas observadas, a comunidade alega que não existe um PPP no CEFET-PE, ou seja, que a consultoria contratada apenas realizou um planejamento estratégico nos moldes da administração organizacional empresarial.

Dentre os projetos executivos acima nos interessou analisar o Projeto Pedagógico, no entanto, o Ofício nº 052/2007⁶⁹, da Direção em Ensino do CEFET-PE, afirma que o Projeto Pedagógico encontra-se ainda em fase de fabricação de seu texto institucional pelos que fazem o cotidiano escolar.

O ofício esclarece que o documento “Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE – 2005” foi produzido no âmbito das atividades de “Realização de Diagnóstico Organizacional e Elaboração de Planejamento”, incluindo a estruturação e implementação do Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE nas Unidades de Recife (Sede) e Pesqueira-PE. Abaixo estão alguns esclarecimentos presentes no texto institucional do ofício:

- Os trabalhos se iniciaram em janeiro/2004 passando pelas etapas de definição do que o CEFET-PE entende como seu PPP (durante os treinamentos conceituais); produção e validação dos conteúdos do PPP (por meio dos ciclos de planejamento participativo e elaboração do documento com esses conteúdos).
- O CEFETPE entende que as etapas até o momento vivenciadas **não apresentam um Projeto Político Pedagógico acabado e nem conclusivo**, uma vez que o PPP deve ser entendido sempre em **estado de construção**. Visando a **melhoria do seu Projeto** para a Instituição (BRASIL, Ofício nº 052/2007 da DEN/CEFET-PE, grifo nosso).

Identificamos nos esclarecimentos acima uma compreensão de projeto educativo como construção contínua e processual, mas não encontramos um entendimento de projeto

⁶⁹ Em anexo ao documento “Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE – 2005” foi entregue o Ofício nº 052/DE/CEFET-PE, de 30 de julho de 2007, com conteúdo explicativo sobre a situação atual de encaminhamento do PPP da instituição.

educativo como construção coletiva que envolve a participação ativa e efetiva de todos os que fazem o cotidiano escolar (MOREIRA, 1996; PACHECO, 2001).

Para dar continuidade às ações realizadas no período de 2004 a 2007, a Direção de Ensino apresenta as seguintes ações:

- ✓ Organização das atividades pedagógicas, de acordo com as mudanças propostas nas etapas anteriores de construção do PPP, **orientadas pela atual política** de ensino do MEC. Neste tópico, insere-se a **regularização didática** dos Cursos Técnicos de Nível Médio, nas modalidades Regular e PROEJA, regularização dos cursos da UAB, além da reestruturação dos cursos já existentes e atualização dos Planos de Cursos (Propostas Pedagógicas);
- ✓ Articulação das ações para **integração das atividades** de Ensino-Pesquisa-Extensão;
- ✓ Regularização do **esforço acadêmico** do docente;
- ✓ Criação de **Programa de Formação Continuada** de Professores, intensificando as Reuniões Pedagógicas, e elaboração de Projeto do 1º Encontro de Educação Profissional e Tecnológica do CEFETPE. (BRASIL, Ofício nº 052/2007 da DEN/CEFET-PE, grifo nosso)

Observamos que a proposta institucional que visa a “integração” está relacionada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando a transformação do CEFET-PE em Universidade Tecnológica, afastando-se das orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 2000 que associa “integração” à “formação integral” enquanto pressuposto mais amplo da conscientização do trabalhador e da construção da cidadania.

Outro documento analisado que traz mais esclarecimentos sobre a visão empresarial na construção do projeto educativo escolar do CEFET-PE é denominado de “Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – Janeiro de 2005”, elaborado por uma Comissão instituída pela Portaria nº 515/2004-GD, composta por oito pessoas “indicadas” pela direção geral do CEFET-PE⁷⁰. O texto institucional apresenta de forma explícita princípios e conceitos utilizados no planejamento estratégico empresarial, relacionados à concepção da qualidade total (BERNSTEIN, 2003; PACHECO, 2000), denotando as influências do “discurso instrucional” da gestão empresarial na gestão escolar, conforme justificativa presente na introdução do documento.

Presentemente, o planejamento ora pretendido estará sintonizado com uma metodologia alicerçada pelos **conceitos e técnicas da Administração Estratégica**, sob o prisma de uma **construção coletiva e continuada** do mesmo. O foco do projeto não terá uma natureza singular, pois tão importantes quanto os anseios e necessidades dos setores produtivos são as demandas didático-pedagógicas intrínsecas à atividade fim desta instituição (BRASIL, PDI/CEFET-PE, 2005, p. 8, grifo nosso).

⁷⁰ A indicação pela direção geral do CEFET-PE dos membros da Comissão instituída pela Portaria nº 515/2004-GD denota a ausência de uma construção coletiva do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – desde sua constituição, levando ao questionamento da presença de uma gestão democrática e participativa no cotidiano escolar pelos professores (OLIVEIRA, D. A., 2005).

O discurso da participação está presente no conteúdo do texto, através do “prisma de uma construção coletiva e continuada”, mas as observações diretas das reuniões pedagógicas e de reuniões de planejamento organizacional realizadas no território do cotidiano do CEFET-PE indicam que a participação ativa e efetiva dos professores na tomada de decisões relacionadas ao conteúdo do projeto educativo escolar não tem acontecido, segundo valorização enfatizada por Moreira (1996) e Pacheco (2001), pois as reuniões realizadas abertas à comunidade foram em nível apenas informativo das ações desenvolvidas pela gestão. Observe os discursos sobre a participação da comunidade no texto institucional abaixo selecionado:

Para o Planejamento a ser construído no CEFETPE, ao longo do ano calendário de 2005, serão realizados diversos seminários **abertos a toda comunidade** desta IFET, assim como na Unidade de Ensino Descentralizada de Pesqueira. Por meio de diversos encontros e oficinas, intermediados pelo Grupo de Articulação e Representação do CEFETPE, serão discutidos e revistos e/ou definidos aspectos diversos como a missão e os objetivos estratégicos, bem como, analisados os ambientes externo e interno, de modo a propor estratégias que visem aproveitar oportunidades, neutralizar ameaças, potencializar os pontos fortes e minimizar os pontos fracos. (BRASIL, PDI/CEFET-PE, 2005, p. 8, grifo nosso).

Como essas estratégias acima citadas não foram realizadas, denotamos que a falta de uma construção coletiva do projeto educativo escolar está associada às relações internas de poder do CEFET-PE, constituídas em sua história e mantidas pela tradição da cultura institucional.

Destaca-se que no item “síntese histórica inserção regional”, o texto é concluído com um parágrafo que demonstra claramente as inter-relações entre a formação profissional oferecida pelo projeto educativo escolar com as demandas do mundo produtivo para a formação de mão de obra:

Portanto, a contribuição do CEFETPE para a **oferta de formação profissional**, em diversas áreas de atuação, tem atendido às **demandas do mundo produtivo**, nas diferentes sub-regiões do estado, ao longo de décadas, modo também a extrapolar as fronteiras estaduais, nas áreas da Indústria, das Telecomunicações, da área de informática, do setor da Construção Civil, dos serviços, bem como das áreas de Turismo, dentre outras (BRASIL, PDI/CEFET-PE, 2005, p. 12, grifo nosso).

O discurso pedagógico local constituído pelos textos institucionais analisados permite indicar que a identidade do projeto educativo escolar está associada a uma “identidade prospectiva de região”, que procura projetar o conhecimento escolar como prática no contexto da produção material regional, visando a economia de mercados (BERNSTEIN, 2003). Esta identidade ainda está sob efeito das orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 1990, demonstrando que os “efeitos de primeira ordem” (BALL, 1994) da política dos anos 2000,

não haviam ainda provocado mudanças significativas nas práticas curriculares desenvolvidas no contexto da prática.

O não envolvimento dos professores na elaboração do projeto educativo parece que está associado ao desenvolvimento de táticas relacionadas à reconstrução das estratégias institucionais que incorporam as orientações da política, denotando uma tendência para uma desarticulação entre as práticas curriculares e o planejamento institucional, rebatendo no desenvolvimento do projeto curricular. Esse entendimento será aprofundado na análise dos discursos dos professores no Capítulo VI.

4.4 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E O PROJETO CURRICULAR

Visando revelar as expressões do discurso pedagógico local constituído pelo projeto curricular, partimos de análises realizadas no texto oficial do MEC/SEMTEC denominado de “Educação profissional: referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico. Área profissional: construção civil – Brasília, 2000”, por se constituir em um documento orientador para elaboração e implementação dos projetos curriculares dos cursos técnicos. O documento foi construído mediante comissão representativa com membros de diversas Instituições Federais de Educação Tecnológica: Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE); Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT); Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB); Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL); Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA); Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI); Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Grande do Norte (CEFET-RN), mas não houve um processo participativo que promovesse discussões com os professores de suas instituições. Destacamos a presença de um representante do CEFET-PE como presidente da Comissão.

O “discurso regulativo” presente no texto oficial dos “Referenciais Curriculares” define as atividades profissionais para a área de construção civil:

A área de Construção Civil abrange todas as atividades de produção de obras. Estão incluídas nesta área as atividades referentes às **funções** planejamento e projeto, execução e manutenção e restauração de obras em diferentes **segmentos**, tais como edifícios, estradas, portos, aeroportos, canais de navegação, túneis, instalações prediais, obras de saneamento, de fundações e de terra em geral, estando excluídas as atividades relacionadas às operações, tais como a operação e o gerenciamento de sistemas de transportes, a operação de estações de tratamento de água, de barragens, etc. (BRASIL, Referenciais Curriculares - Construção Civil, 2000, p. 9, grifo no original).

Para o desenvolvimento dessas atividades, o “discurso regulativo” deu base para a recontextualização do “discurso instrucional” sobre a noção de competência, originando um discurso pedagógico que se baseia em um novo conceito de trabalho e de vida tomado como flexível. Essa flexibilidade considera que uma habilidade, tarefa ou área de trabalho passa por um processo de desenvolvimento contínuo, que pode desaparecer ou ser substituído em curto prazo. Assim, a experiência de vida (profissionais) não se baseia nas expectativas de um futuro estável, ou seja, se baseia no lugar que se ocupa nele (BERNSTEIN, 1996), o que justifica a mudança do foco nas relações de trabalho com foco na noção de qualificação para a noção de competências, a qual é considerada como um conjunto de propriedades instáveis, resultantes das capacidades individuais, que devem ser submetidas constantemente à prova, que se apresenta contrária à noção de qualificação, a qual valorizava a antiguidade, o diploma, o título adquirido de uma vez por todas (TANGUY, 1994).

As “regras de realização” são definidas visando a necessidade de ampliação da oferta de educação profissional, no sentido da diversificação para atender aos múltiplos segmentos da área de construção civil. São propostos o redimensionamento e a reconfiguração da concepção dos currículos, que é considerada pelo “discurso regulativo” como demasiadamente ampla e restritamente segmentada. Para tanto, as “regras de realização” recomendam:

- Adoção de desenhos curriculares e de alternativas metodológicas **inovadoras, dinâmicas**, que substituam o modelo centrado nas **aulas tradicionais**, de forma quase que exclusiva ou com ênfase absoluta, por um **ambiente pedagógico** caracterizado por “**aulas operatórias**”, por **workshops e oficinas** nas quais os alunos trabalhem em **projetos concretos e experimentais** característicos da área, por oferecer espaços de **discussão fundamentada** do que está fartamente disponível para ser ouvido, visto e lido no **mundo fora do espaço escolar**, por **seminários e palestras** com **profissionais atuantes**, por **visitas culturais e técnicas**.
- A busca de alternativas de gestão de recursos educacionais, tais como **acordos, convênios, patrocínios ou parcerias**, que viabilizem **constante renovação ou atualização tecnológica**, condição essencial para que a educação profissional não faça da efetiva realidade do processo de produção da área uma **ficção**.
- O estudo e a implantação de **formas mais flexíveis** de **organização do trabalho escolar** e de estabelecimento de **vínculos contratuais** com professores, de maneira a possibilitar a contribuição de **profissionais efetivamente engajados na atividade produtiva**, atualizados e responsáveis por **produções reconhecidas pela sua qualidade**, cuja disponibilidade e interesse **não se ajustam aos esquemas pedagógicos e administrativos convencionais**. (BRASIL, Referenciais Curriculares - Construção Civil, 2000, p. 16, grifo no original).

Do texto oficial acima denotamos que as “regras de realização” são baseadas nos procedimentos metodológicos dos modelos pedagógicos de desempenho de “modo genérico”, visando a concretização do potencial de flexibilidade e transferência do conhecimento escolar

para a atividade produtiva, não se limitando apenas a desempenhos específicos, mas nas capacidades em bloco a serem possuídas pelos alunos para serem formados e reformados de acordo com as contingências tecnológicas, organizacionais e de mercado (BERNSTEIN, 2003). Isso exige metodologias inovadoras que trabalhem com “projetos concretos e experimentais”, como forma de promover a articulação entre as práticas docentes de sala de aula e as experiências de profissionais atuantes na produção material da construção civil. Assim, “formas mais flexíveis da organização do trabalho escolar” são consideradas como necessárias à introdução de “profissionais efetivamente engajados na atividade produtiva”.

Diante de um projeto curricular flexível, que está inter-relacionado com as atividades produtivas, as “regras de realização” são definidas nas matrizes curriculares como associadas aos modelos pedagógicos de desempenho de “modo genérico”, que são produzidas com base em uma análise funcional das características subjacentes necessárias à execução de uma habilidade, tarefa, prática ou mesmo uma área de trabalho em suas funções e subfunções:

As **matrizes de referência** apresentadas a seguir resultam de uma análise na qual, para cada **subfunção** ou componente significativo do processo de produção na área de Construção Civil, foram identificadas:

- As **competências** e os insumos geradores de competências, envolvendo os **saberes** e as **habilidades** mentais, socioafetivas e/ou psicomotoras, estas ligadas, em geral, ao uso fluente de técnicas e ferramentas profissionais, bem como as especificidades do contexto e do convívio humano característicos da atividade, elementos estes mobilizados de forma articulada para a obtenção de resultados produtivos compatíveis com padrões de qualidade requisitados, normal ou distintivamente, das produções da área;
- as **bases tecnológicas** ou o conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos tecnológicos, resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva e que dão suporte às competências. (BRASIL, Referenciais Curriculares - Construção Civil, 2000, p. 19-20, grifo no original).

As competências, habilidades e bases tecnológicas são definidas pelas “regras de realização” como componentes diretamente ligados à organização dos currículos da educação profissional de nível técnico, que podem ser desenvolvidos em forma de módulos transdisciplinares, característicos dos modelos pedagógicos de desempenho de modo regiões, ou em disciplinas singulares “que contemplem bases tecnológicas comuns”, denotando a constituição de um discurso pedagógico híbrido que pode associar elementos dos modos singulares, regiões e genérico (BERNSTEIN, 1998, 2003).

As escolas ou unidades de ensino poderão utilizar critérios vários de composição desses elementos nos desenhos curriculares – módulos centrados ou inspirados nas subfunções ou que reúnam competências envolvidas em várias ou em algumas delas, disciplinas que contemplem bases tecnológicas comuns etc. Seja qual for a configuração do currículo, contudo, deverão estar obrigatoriamente contempladas as competências profissionais gerais identificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, Referenciais Curriculares - Construção Civil, 2000, p. 20).

Devido à instabilidade dos produtos de mercado, as “regras de avaliação” são pensadas como mecanismos de atualização, visando acompanhar as rápidas mudanças e inovações das atividades produtivas, definindo assim uma “identidade prospectiva de região” para o trabalho pedagógico, produzida por procedimentos de projeção (BERNSTEIN, 2003).

Mecanismos de atualização serão, também, essenciais para que as matrizes e os currículos por elas gerados incorporem mais rapidamente as mudanças e inovações do mutante processo produtivo da área. [...]

Finalmente, é importante que se diga que as matrizes devem representar fontes inspiradoras de currículos modernos e flexíveis, que permitam que se experimentem **novos modelos e alternativas de trabalho pedagógico** na educação profissional. (BRASIL, Referenciais Curriculares - Construção Civil, 2000, p. 20-21, grifo no original).

Com o intuito de contribuir para a definição das habilitações pretendidas e dos perfis profissionais correspondentes, bem como para subsidiar a elaboração de currículos, as orientações presentes no texto oficial dos “Referenciais Curriculares” trazem matrizes de referências que identificam as competências, habilidades e bases tecnológicas distinguidas em cada uma das subfunções que as “regras de realização” caracterizam como inerentes ao processo de produção na área profissional de Construção Civil. A aplicação das matrizes de referência pode levar a várias possibilidades de itinerários formativos, através do oferecimento de módulos com terminalidade ocupacional que flexibilizam a organização curricular. Esses itinerários são justificados pelas “regras de realização” como necessários para atender às demandas de formação de mão de obras para a economia de mercados.

Por essa lógica de construção de **itinerários**, os cursos são organizados em **módulos com terminalidade ocupacional**, podendo, portanto, ser cursados autonomamente, cada um propiciando uma qualificação profissional, à qual corresponde o respectivo certificado, que já pode abrir possibilidades de trabalho. (BRASIL, Referenciais Curriculares - Construção Civil, 2000, p. 37, grifo nosso).

As “regras de avaliação”, além de estarem associadas às características da demanda regional, relacionam-se à “economia pedagógica”, visando a divisão dos custos operacionais com as empresas da região, revelando a presença no contexto da produção de textos de soluções políticas orientadas pelo contexto de influência (BALL, 2004), as quais são oferecidas por agências supranacionais que financiavam, através do PROEP, a educação profissional no Brasil.

Como recomendação, cabe ressaltar, finalmente, que a instituição que pretender oferecer curso(s) técnico(s) e, mesmo, cursos básicos de Construção Civil deverá **avaliar**, previamente, além do volume e das **características da demanda regional**, certamente, suas possibilidades e **condições de investimento** na aquisição, manutenção e modernização de **equipamentos e ambientes especializados**, necessários e indispensáveis ao **desenvolvimento das competências** requeridas dos profissionais da área. Tais equipamentos e ambientes podem ser providos, em parte, mediante **convênios firmados ou parcerias** com fabricantes de equipamentos e/ou

empresas da área. (BRASIL, Referenciais Curriculares - Construção Civil, 2000, p. 38, grifo nosso).

O “texto privilegiante” da “formação integral” presente nas orientações do Relatório Jacques Delors só vem aparecer no último parágrafo do texto oficial do documento “Educação profissional: referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico. Área profissional: construção civil – Brasília, 2000”:

Espaços, atividades e facilidades que estimulem e promovam um **amplo desenvolvimento cultural** dos alunos são essenciais, assim como a preocupação com a formação de profissionais de Construção Civil **críticos, eticamente conscientes e comprometidos** com o **desenvolvimento sociocultural e educacional do país**. O **compromisso** com essas dimensões da educação profissional na área de Construção Civil **não pode restringir-se ao discurso ou aos documentos da instituição escolar**, mas deve estar **efetivamente refletido na sua prática pedagógica cotidiana**. (BRASIL, Referenciais Curriculares - Construção Civil, 2000, p. 38, grifo nosso).

Assim, o discurso pedagógico oficial dos “Referenciais Curriculares” assume o “texto privilegiante” do Relatório Jacques Delors sobre o desenvolvimento das “competências do futuro” para um modelo de projeto curricular nacional (LOPES, 2001; PACHECO, 2000, 2001), que prioriza a formação de mão de obra para as funções e subfunções das atividades produtivas, entretanto deixa para o discurso pedagógico local resolver “autonomamente”, no contexto da prática do território do cotidiano escolar, as questões relacionadas ao “texto privilegiante” da “formação integral”, considerada necessária “a formação de profissionais de Construção Civil críticos, eticamente conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sociocultural e educacional do país”.

4.4.1 Inserção no mercado de trabalho como princípio do projeto curricular

Para compreender o projeto curricular do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE, campo específico da pesquisa, tomamos como referência dois documentos denominados: “Plano do Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios – 1999 (Vigência: 1999.2 a 2002.1)” e “Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002 (Vigência: 2002.2 a atual)”. Esses documentos escolhidos contêm concepções pedagógicas e princípios que respaldam as análises realizadas. Os demais planos de curso que foram entregues à pesquisadora não apresentam o conteúdo necessário para realização de análises, o que denota uma dificuldade dos professores em compreender os conceitos e princípios pedagógicos que embasam suas práticas curriculares. Abaixo detalhamos as análises sobre o discurso pedagógico local expresso nesses documentos:

- **Plano do Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios – 1999** (Vigência: 1999.2 a 2002.1):

A apresentação do texto institucional do “Plano de Curso – 1999” de início expressa que: “este plano de implantação do curso” visa “atender às demandas do mundo do trabalho e à nova legislação educacional (Lei nº 9.394/96, Decreto nº 2.208/1997, Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99)” (p. 3). As inter-relações com as demandas do mundo do trabalho são enfatizadas pela justificativa do documento:

A evolução da tecnologia empregada pelo mercado de Construção Civil, bem como as **alterações da legislação** que regulamenta o sistema de ensino em nosso país, apontam para a necessidade de uma reformulação do Curso de Edificações oferecido por esta Instituição, **tornando-o mais adequado ao perfil de formação requerido pelo mundo do trabalho.**

A expectativa de **oferecer um curso moderno**, com uma metodologia e conteúdo de **formação diferente daquela tradicionalmente** usada pelos nossos professores, favorecendo maiores possibilidades em termos de **empregabilidade dos egressos**, foram desafios para tantos quantos trabalham para implantação deste projeto, visando a viabilização de um curso pautado no **domínio de competências profissionais** que possam proporcionar-lhes **condições de inserir-se e manter-se no mercado de trabalho cada vez mais competitivo.**

[...] Neste contexto, é importante a formação do técnico em Construção Civil **sensível a esse cenário de mudanças e de perspectivas de investimento** [no mercado imobiliário], estando apto a atuar nas etapas de concepção, execução e manutenção da obras, visando **contribuir para a profissionalização do setor** e o desenvolvimento de trabalho dentro **dos padrões técnicos e de exigência e necessidade do mercado consumidor.** (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 4, grifo nosso).

No discurso pedagógico local constituído pelo texto institucional acima, identificamos a incorporação dos “textos privilegiantes” do discurso pedagógico oficial dos anos 1990 sobre a “capacidade de empregabilidade” e sobre o desenvolvimento das “competências do futuro” visando a formação de mão de obra para as “necessidades do mercado consumidor”. É destacado o cenário de mudanças e de perspectivas de investimento no mercado imobiliário como definidor das atribuições do técnico em construção civil⁷¹, que deve estar “apto a atuar

⁷¹ O Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) através da Resolução nº 218 de 29/06/1973, que dispõe sobre as atividades dos profissionais da Engenharia, Arquitetura e Agronomia, define no item I do Art. 24 as atribuições do técnico de grau médio, como sendo o desempenho das atividades 14 a 18 do Art. 1º desta Resolução:

Atividade 14 - Condução de trabalho técnico;

Atividade 15 - Condução de equipe de instalação, montagem, operação, reparo ou manutenção;

Atividade 16 - Execução de instalação, montagem e reparo;

Atividade 17 - Operação e manutenção de equipamento e instalação;

Atividade 18 - Execução de desenho técnico.

No item II do Art. 24, o CREA define também as atividades 07 a 12, desde que enquadradas no desempenho das atividades referidas no item I deste artigo.

Atividade 07 - Desempenho de cargo e função técnica;

Atividade 08 - Ensino, pesquisa, análise, experimentação, ensaio e divulgação técnica; extensão;

Atividade 09 - Elaboração de orçamento;

Atividade 10 - Padronização, mensuração e controle de qualidade;

nas etapas de concepção, execução e manutenção da obras”, denotando que as “regras de realização” associam o projeto curricular às concepções pedagógicas que visam a instrumentalização do aluno para as atividades produtivas, como resultado da apreensão de “códigos elaborados específicos” (BERNSTEIN, 1996).

O curso tem por objetivo geral: formar profissionais na área de Construção Civil, com habilitação em Construção de Edifícios, competentes em atividades complexas e em variadas funções individuais ou gerenciais, de limitada autonomia e responsabilidade.

No objetivo geral definido para o curso pelas “regras de realização”, identificamos que o controle está associado à reprodução de grupos sociais, ou seja, o código aprendido posiciona o aluno na divisão social do trabalho, ocupando um nível intermediário no desenvolvimento de atividades complexas, mas que exigem autonomia e responsabilidade limitadas pela atuação do engenheiro, enquanto profissional de nível superior. Este tipo de código aprendido orienta a consciência do aluno sobre o que ele deve pensar, definindo os significados de suas ações na interação social, como forma de garantir sua inserção e permanência no mercado de trabalho (BERNSTEIN, 1996).

Por serem profissionais que ocupam um nível intermediário na divisão social do trabalho, as “regras de distribuição” definem o “Técnico em Construção de Edifícios” como um profissional que atua como um elemento de ligação entre o engenheiro e os demais profissionais da área de construção civil, aqueles que assumem ocupações com nível básico ou elementar. Deve estar capacitado para desenvolver as “funções de planejamento e projeto, execução e manutenção e restauração de obras”, tendo como campo de atuação: empresas de construção civil (escritórios de projetos e consultorias, construtoras, empreiteiras etc); empresas públicas (fiscalização e projetos); grandes empresas privadas (shopping, hospitais, hotéis, bancos); microempresas; autônomo; empresas de representações, vendas e assistência técnica.

Os objetivos específicos são enumerados por módulo oferecido e visam construir competências que confirmem aos alunos as habilidades necessárias, definidas no perfil profissional de conclusão de módulo.

Objetivos Específicos:

- Levar o aluno do módulo Planejamento e Projeto de obras de construção de edifícios, a construir competências que lhes confirmem habilidades necessárias, definidas no perfil profissional de conclusão de módulo;

- Levar o aluno do Módulo de Execução de obras de Construção de Edifícios, a construir competências que lhes confirmem habilidades necessárias, definidas no perfil profissional de conclusão de módulo;
- Levar o aluno do módulo de Manutenção e Recuperação de Edifícios, a construir competências que lhes confirmem habilidades necessárias, definidas no perfil profissional de conclusão de módulo (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 5).

Destacamos que o curso é oferecido apenas na “modalidade sequencial modular” e destinado ao aluno que tenha concluído o ensino médio ou equivalente. A oferta do curso, sua organização curricular e número de vagas estão vinculados às demandas de mercados, conforme citação abaixo:

A oferta de curso, bem como sua organização curricular e a definição do número de vagas, será revista a partir de **estudos de demanda de mercado** e de acompanhamento de egressos a realizar-se anualmente, subsidiando a Direção de Ensino ao final do segundo ano de oferta do curso sobre a necessidade de seu **redimensionamento** (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 5, grifo nosso).

Identificamos as inter-relações entre “estudo de demandas” com o “texto privilegiante” sobre “flexibilidade” presente no discurso pedagógico oficial, como forma de “contribuir para a ampliação e agilização do atendimento às necessidades do mercado”. Assim, “os cursos, os programas e os currículos poderão ser estruturados e renovados segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17/1997, p. 5).

Os princípios norteadores da formação são definidos pelo “discurso regulativo específico” como sendo os mesmos que norteiam a Educação Básica, ou seja, os valores estéticos, políticos e éticos, em termos de:

- Desenvolvimento de um **trabalho tecnicamente bem realizado**, segundo padrões de qualidade, valorizando a diversidade, a criatividade, o empreendedorismo, a iniciativa e a formação cidadã.
- Direito de todos à educação para o trabalho, visando oportunizar a **inserção do trabalhador no mercado de trabalho em constante mutação**;
- **Construção de competências** que favoreçam a autonomia intelectual e ética para gerenciar a sua vida profissional. (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 8, grifo nosso).

Identificamos no texto institucional acima que o “discurso regulativo específico” embutiu o “discurso instrucional” relativo aos valores estéticos, políticos e éticos, presentes no discurso pedagógico oficial dos anos 1990, associando o valor estético a “um trabalho tecnicamente bem realizado”, o valor político à “inserção do trabalhador no mercado de trabalho em constante mutação” e o valor ético à “construção de competências”, demonstrando a presença de uma “gramática recontextualizadora” que cria suas próprias regras de demarcação e de ordem interna, ao deslocar, recolocar e refocalizar o discurso

especializado das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 15/1998, colocando este discurso numa relação mútua e introduzindo um novo ordenamento temporal e interno (BERNSTEIN, 1996). Esta “gramática recontextualizadora”, ou seja, “gramática de apropriação”, está ligada aos níveis da prática pedagógica pelas “regras de realização”, as quais definem para a organização curricular que

A vivência do curso terá como foco o **desenvolvimento das competências** previstas em cada módulo, adotando-se para tanto o planejamento estruturado a partir de metodologias de ensino que priorizem a **articulação teoria-prática** em situações reais da vida profissional, **contextualizadas em projetos ou em situações problemas** trazidas e criadas pelos alunos ou professores em observância à **realidade do mundo do trabalho e à vida social**.

Para tal, haverá a **vivência de situações diversas**, favorecendo o desenvolvimento de **atividades individuais e em grupo** que contribuam para o desenvolvimento da **capacidade de raciocínio crítico, iniciativa, comunicação, dinamismo, responsabilidade, autonomia e capacidade de educar-se continuamente**.

Dessa forma, a **Pedagogia de Projetos** se apresenta como alternativa pedagógica adequada por instigar seus sujeitos a procederem com **investigações, observações, confrontos** e outros procedimentos decorrentes das **situações – problema** propostas e encaminhadas, tendo em vista uma **formação profissional adequada aos desafios da contemporaneidade** (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 8, grifo nosso).

A “gramática recontextualizadora” e suas “regras de realização” criam um “espaço ideológico”, que aparece implícito no discurso da “formação profissional adequada aos desafios da contemporaneidade”, denotando a presença de metodologias de ensino que valorizam a solução de problemas para a manutenção da ordem da economia de mercados e não a transformação dessa ordem, como forma de manter os códigos que posicionam os alunos na divisão social do trabalho. Com essa intenção ideológica, as práticas pedagógicas previstas pelas “regras de realização” são:

- Aulas teóricas com utilização de retroprojektor, vídeos, slides, etc.
- Problematização, discussão e troca de experiências;
- Aulas práticas em laboratório e instalações industriais para melhor vivência e compreensão dos tópicos teóricos.
- Seminários;
- Pesquisas;
- Elaboração de projetos diversos;
- Visitas técnicas a empresas e indústrias da região;
- Palestras com profissionais da área (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 8-9).

O “discurso regulativo específico” traz a fundamentação legal do plano de curso, como forma de observar os princípios norteadores da educação profissional e as “regras de realização” presentes nas seguintes legislações: LDB nº 9.394/96; Decreto nº 2.208/97; Portaria MEC nº 646/97; Parecer CNE/CEB nº 16/99; (Publicado no Diário Oficial da União de 26/11/1999); Resolução CNE/CEB nº 04/99; (Publicada no Diário Oficial da União em

22/12/1999); Portaria SEMTEC nº 30/00; Parecer CNE/CEB nº 35/03. (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 9).

Destacamos que os quatro últimos documentos acima referenciados foram sancionados posteriormente à implantação em 1999 do “Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios”, confirmando os dados das entrevistas com os professores⁷², os quais indicam que a implantação e implementação do curso no período de 1999.2 a 2002.1 se deram de forma paralela à publicação da legislação, configurando que o curso foi desenvolvido como laboratório da reforma curricular dos anos 1990, e que este plano de curso foi elaborado posteriormente à vigência do curso, visando a inclusão do projeto curricular, em 2004, no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico do MEC/SIEP/CNCT⁷³, como forma de legalização e normatização das práticas curriculares, constituídas durante a vigência do curso de forma empirista e indutiva, caracterizando as práticas curriculares como fabricadas pelas práticas cotidianas (CERTEAU, 1994, et al., 1996).

As “regras de realização” estão definidas na matriz curricular do curso técnico em Construção de Edifícios em três módulos independentes e não sequenciais, sendo possibilitado aos alunos “itinerários formativos” diversos a depender do seu interesse, podendo obter determinada(s) qualificação(ões) técnica(s), a depender do(s) módulo(s) que opte em cursar e que tenha obtido aprovação, ou, após a aprovação com êxito de todos os módulos previstos na matriz curricular, obter a habilitação técnica (Ver: ANEXO C – Matrizes Curriculares).

Essa proposta de modularização está incorporando as orientações do discurso pedagógico oficial constituído pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional – Parecer CNE/CEB nº 17/1997, que associam os itinerários formativos à flexibilização da organização curricular, configurando que o discurso pedagógico local aproxima-se dos modelos pedagógicos de desempenho no “modo regiões” com fraca classificação e enquadramento. Essa regionalização enfraquece tanto a base discursiva autônoma quanto a base política das disciplinas tradicionais singulares, facilitando as mudanças nas estruturas organizacionais das instituições em direção a um maior controle administrativo institucional.

⁷² A discussão dos dados colhidos através das entrevistas com os professores será apresentada na Parte I do Capítulo VI desta Tese.

⁷³ Conforme informações presentes no documento “Relatório de Gestão 2005 – CEFET-PE”, demonstrado no Capítulo III.

O discurso pedagógico local ao assumir a regionalização como um meio de oferecimento de uma “formação profissional adequada aos desafios da contemporaneidade” (p. 8) define uma “identidade prospectiva de região” em seu projeto curricular, ou seja, uma identidade produzida por procedimentos de projeção, voltada essencialmente para o futuro, mas centradas nas necessidades locais (BERNSTEIN, 1996).

As “regras de avaliação” são explícitas ao definirem que para a habilitação profissional como “Técnico em Construção de Edifícios”, o aluno deverá concluir com êxito todos os módulos previstos na Matriz Curricular de acordo com as funções definidas: I. Planejamento e Projeto de Edifícios, II. Execução de Obras de Edifícios e III. Manutenção de Obras de Edifícios, totalizando 1214h, sendo opcional a realização de estágio supervisionado de 450h.

A Ilustração 19 abaixo apresenta o detalhamento das funções que o aluno poderia cursar independentemente de uma seqüência linear como forma de criar seu próprio itinerário formativo, além de apresentar as subfunções que cada módulo deveria atender no seu desenvolvimento.

FUNÇÕES/MÓDULOS	SUB-FUNÇÕES		
I – Planejamento e Projeto de Edifícios	SF1 Elaboração de estudos de viabilidade técnico-econômica de empreendimentos, de laudos avaliatórios, de plantas de valores genéricos e pareceres técnicos.	SF2 Elaboração de estudos e projetos técnicos.	SF3 Elaboração de planejamento de obras.
II – Execução de Obras de Edifícios	SF4 Instalação gerenciamento do canteiro de obras.	SF5 Execução de obras.	SF6 Controle do processo.
III – Manutenção de Obras de Edifícios	SF4 Instalação gerenciamento do canteiro de obras.	SF7 Execução de obras de manutenção e restauração.	SF6 Controle do processo.

Fonte: Plano do Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios – 1999 – CEFET-PE. (Vigência: 1999.2 a 2002.1)

Ilustração 19 – Detalhamento das Funções e Subfunções por Módulo

Identificamos na Ilustração 19 acima repetições de subfunções nos módulos II e III, confirmando os dados das entrevistas com os professores que demonstravam as dificuldades operacionais relativas ao registro escolar que não permitiam isentar os alunos das subfunções já adquiridas em módulos cursados anteriormente. Além do que, justifica a fusão desses

módulos que foi realizada posteriormente pelo “Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002” (Vigência: 2002.2 a atual), o qual será detalhado no próximo subitem.

Assim, as “regras de avaliação” presentes no “Plano do Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios – 1999” definem que os alunos concluintes dos módulos teriam como opções as seguintes qualificações profissionais:

1. Auxiliar em Projeto Arquitetura – devendo ter sido aprovado com êxito no módulo I com carga horária de 418h;
2. Auxiliar em Execução de Obras Cíveis – devendo ter sido aprovado com êxito no módulo II com carga horária de 391h;
3. Auxiliar em Manutenção e Reformas de Obras Cíveis – devendo ter sido aprovado com êxito no módulo III com carga horária de 405h. (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 13).

Quanto ao estágio supervisionado, as “regras de realização” o definem como opcional para os alunos que desejem a habilitação técnica, a depender de seu interesse e necessidade de ampliação de sua experiência na área da construção civil, sendo desenvolvido, quando optado pelo aluno, para enriquecimento profissional a partir do exercício orientado e supervisionado por um professor da área específica, com duração de 450h, de forma concomitante a cada módulo ou posterior ao último módulo.

Essa flexibilização do estágio supervisionado permite inferir que as inter-relações entre teoria e prática, ou seja, entre saberes escolares e os saberes da produção material, sejam priorizadas ao longo do projeto didático, exigindo uma classificação fraca entre a categoria educação e a categoria produção (BERNSTEIN, 1996), implicando pouco isolamento entre essas duas categorias, princípios generativos e práticas comuns, como forma de atender às emergentes e mutáveis demandas da produção regional e garantir a inserção do aluno no mercado de trabalho.

Quanto às “regras de avaliação” do estágio supervisionado, são previstos o acompanhamento, o controle e a avaliação das atividades de estágio, através de visitas técnicas às empresas, caracterizadas como campo-estágio, e em reuniões mensais do supervisor com os estagiários regularmente contratados, onde são abordadas as ações, as experiências e dificuldades junto às empresas vinculadas. No quadro – Plano de Realização do Estágio Supervisionado – presente na página 13 do documento, estão definidos os critérios de avaliação da seguinte forma: “o desempenho do aluno será avaliado pelo professor supervisor através de reuniões mensais, visitas a empresas campo de estágio e do relatório de conclusão do mesmo”.

Os critérios de avaliação assim definidos, ou seja, medidos pelo “desempenho” do aluno, demonstram que o controle da formação é exercido por meio dos resultados obtidos,

expressos por indicadores de desempenho definidos para o trabalho tecnicamente bem realizado, mas que silenciam a base cultural das habilidades, tarefas, práticas e áreas de trabalho, originando um incipiente conceito de capacitação (BERNSTEIN, 1996), o que demonstra que esse controle não é exercido por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na socialização profissional (LOPES, 2001), aproximando o discurso pedagógico local aos modelos de desempenho de modo genérico, mas que traz características também dos modelos pedagógicos de desempenho no “modo regiões” definidas pela modularização da organização curricular (BERNSTEIN, 1998, 2003).

O aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores está diretamente relacionado ao perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, sendo definido pelas “regras de avaliação” conforme as orientações presentes no “discurso regulativo” do Art 11 da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, desde que adquiridos:

- I. No ensino médio;
- II. Em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluído em outros cursos;
- III. Em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno;
- IV. No trabalho ou por meios informais, mediante avaliação do aluno;
- V. E reconhecidos em processos formais de certificação profissional. (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 43).

Observamos que o texto institucional acima transcreve na íntegra o Art 11 da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, não apresentando as “regras de realização” para reconhecimento desses saberes já adquiridos pelas práticas curriculares. Quanto à equivalência de estudos anteriores, as “regras de realização” prevêm aos alunos que tenham cursado disciplinas em instituição oficialmente reconhecida, desde que tenham aprovação, carga horária e competências compatíveis com as correspondentes aos módulos pretendidos, ficando explícitos os critérios de avaliação.

As “regras de avaliação” da aprendizagem estão definidas da seguinte forma:

A avaliação será composta por **instrumentos formais**, aplicados ao **final de cada etapa de ensino**, e também pela **observação das atitudes inerentes ao trabalho** demonstradas pelo aluno **durante o processo**.

A estratégia é de criar “**situações problemas**” e estimular o aprendiz a resolvê-las. Feita de **forma pontual durante o processo** de desenvolvimento das atividades planejadas, prevalecendo sempre o **aspecto qualitativo sobre o quantitativo**. (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 43, grifo nosso).

A observação das atitudes inerentes ao trabalho demonstra que as “regras de avaliação” da aprendizagem estão fundamentadas na valorização da implicação subjetiva do conhecimento, deslocando a atenção para as atitudes e comportamentos necessários às subfunções assumidas na divisão social do trabalho, as quais são relacionadas às funções

intermediárias da produção material da área de construção civil, como forma de garantir a inserção do aluno no mercado de trabalho (BERNSTEIN, 1996). No entanto, há uma priorização dos “instrumentos formais” de avaliação, definidos para serem aplicados ao final de cada etapa de ensino, ou de forma pontual através de “situações problemas”, denotando a não adoção de critérios relacionados à avaliação formativa (MENDEZ, 2002; VEIGA, 2004), que são utilizados pelos modelos pedagógicos de competência.

Os instrumentos avaliativos são definidos visando o registro das atitudes e comportamentos individuais e registro das competências desenvolvidas pelos alunos demonstradas pelas habilidades, podendo esses registros ser realizados como auto-avaliação:

- **Avaliação Atitudinal**, baseada nas atitudes formadas com relação à assiduidade, pontualidade, participação, organização, iniciativa, criatividade, ética e liderança.
- **Avaliação de Competências**, baseada nas habilidades desenvolvidas através de atitudes de pesquisa, elaboração de relatórios, exercícios escritos e orais, seminários execução de projetos, trabalhos práticos individuais e em grupo. (BRASIL, Plano de Curso - 1999/CEFET-PE, 2004, p. 43, grifo no original).

O registro final do desenvolvimento das competências deverá expressar o “grau de desempenho” do aluno em cada componente curricular, quantificado em nota de 0 (zero) a 10 (dez), considerando aprovado o aluno que obtiver média igual ou superior a 6,0 (seis). Destacamos ainda que a recuperação é prevista pelas “regras de avaliação”, quando necessária para suprir as “deficiências de aprendizado”, sendo aplicada paralelamente aos estudos para “correções indispensáveis e enriquecimento” do processo de formação. Esses sistemas de registro da avaliação e recuperação indicam que a orientação pedagógica da avaliação tem como ênfase aquilo que está ausente no produto do adquirente, denotando que os critérios avaliativos são explícitos e específicos, para que o adquirente tome consciência de como reconhecer e realizar um texto legítimo. Isto confirma nossas indicações de que o discurso pedagógico local tem aproximação com os modelos pedagógicos de desempenho (BERNSTEIN, 2003).

Observa-se que devido ao plano de curso ter sido oficializado e regulamentado em 2004, o texto não traz a forma de registro original do processo avaliativo, realizado no período de vigência do curso (1999.2 / 2002.1), conforme informado nas entrevistas realizadas com os professores, os quais dizem que este processo descrito foi idealizado posteriormente para resolver problemas relacionados ao sistema de gerenciamento de informações do registro escolar. Segundo os professores, o registro no período de vigência do curso era realizado na própria coordenação do curso, da seguinte forma – *competência construída; competência em construção, competência não construída* – o que não modifica o entendimento de que a

orientação pedagógica da avaliação tinha como ênfase aquilo que está ausente no produto do adquirente (BERNSTEIN, 1996).

Em 2002, o plano de curso sofreu alterações realizadas por uma Comissão Interna, nomeada pela Direção Geral do CEFET-PE, dando origem a um novo projeto curricular que modifica o nome do curso e traz de volta as disciplinas singulares para a organização curricular, como veremos no próximo subitem.

- **Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002** (Vigência: 2002.2 a atual):

O documento “Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002 (Vigência: 2002.2 a atual)” apresenta um texto institucional semelhante e em vários trechos iguais ao documento “Plano do Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios – 1999 (Vigência: 1999.2 a 2002.1)”. Por isso, nesse subitem iremos apenas abordar as diferenciações encontradas nos dois textos institucionais.

Os textos da justificativa nos dois documentos são iguais, ou seja, não contêm alterações, inclusive o texto de 2002 se refere à “reformulação do Curso de Edificações”, quando o curso anterior em vigência era denominado como “Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios”. Como observamos que as datas de aprovação dos dois planos de curso, no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico – MEC/SIEP/CNCT, são de 28/05/2004 e 11/07/2005, bem posteriores aos anos de implantação dos cursos – 1999 e 2002 –, inferimos que os planos foram elaborados em paralelo visando a legalização e normatização para aprovação pelo MEC e conseqüente emissão de certificados e diplomas pela instituição.

No texto institucional do documento “Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002 (Vigência: 2002.2 a atual)”, o objetivo geral do curso é modificado, passando a ser: “preparar, qualificar e habilitar recursos humanos que prestem suporte técnico ao desenvolvimento das atividades do setor construção civil”.

Observamos que as “regras de realização”, ao definirem o objetivo geral do curso, não deixam claro o tipo de controle embutido, apenas recontextualizam o “texto privilegiante” sobre o desenvolvimento das “competências do futuro”, associando-o à formação de recursos humanos para o suporte técnico, criando um novo texto que enfatiza a instrumentalização do aluno, através da apreensão de “códigos elaborados específicos” necessários ao desenvolvimento das atividades produtivas (BERNSTEIN, 1996).

São listados quatro objetivos específicos que são diferentes dos presentes no plano de curso de 1999:

- a) Realizar estudos de viabilidade técnico-econômica de empreendimentos, laudos de avaliação, plantas de valores genéricos e pareceres técnicos.
- b) Elaborar estudos e projetos técnicos de edificações, arquitetura, fundação, estruturas, instalações hidro-sanitárias e elétricas.
- c) Realizar acompanhamento e controle dos processos de produção em obras de edificações.
- d) Realizar acompanhamento e controle dos processos de manutenção em obras de edificações. (BRASIL, Plano de Curso - 2002/CEFET-PE, 2005, p. 9).

Inferimos dos objetivos específicos acima listados que o discurso pedagógico local não foi modificado, pois continua com aproximação aos modelos pedagógicos de desempenho de modo genérico, enfatizando os desempenhos necessários à execução de tarefas relacionadas às funções e subfunções das atividades desenvolvidas na produção de obras de edificações, visando a apreensão de códigos que posicionam o aluno na divisão social do trabalho, no nível intermediário referente ao planejamento e à supervisão de obras, atividades inerentes à gestão empresarial (BERNSTEIN, 1996, 2003).

O curso é destinado a alunos que concluíram o ensino médio ou equivalente, sendo incluídas no texto institucional as “regras de realização” estabelecidas para admissão do aluno, que está condicionada à matrícula compulsória em todas as disciplinas do primeiro módulo, passando a assumir uma dimensão obrigatória, devido aos conteúdos serem considerados como básicos para os outros módulos, como serão detalhados posteriormente.

O Perfil Profissional de Conclusão apresenta apenas as competências profissionais gerais certificadas ao aluno egresso do curso, conforme orientação do “discurso regulativo” presente no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e que foi discutido anteriormente:

Este perfil é definidor da identidade do curso e será estabelecido levando-se em conta as **competências profissionais gerais** do técnico de uma ou mais áreas, completadas com outras **competências específicas da habilitação profissional**, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe **polivalência profissional** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 29, grifo nosso).

Com esse objetivo, o texto institucional do “Plano de Curso – 2002” lista as competências profissionais gerais, definidoras da “polivalência profissional”:

- Aplicar normas, métodos, técnicas e procedimentos estabelecidos visando à qualidade e produtividade dos processos construtivos e de segurança dos trabalhadores.
- Analisar interfaces das plantas e especificações de um projeto, integrando-as de forma sistêmica, detectando inconsistências, superposições e incompatibilidades de execução.
- Propor alternativas de uso de materiais, de técnicas e de fluxos de circulação de materiais, pessoas e equipamentos, tanto em escritórios quanto em canteiros de obras, visando à melhoria contínua dos processos de construção.
- Elaborar projetos arquitetônicos, estruturais e de instalações hidráulicas e elétricas, com respectivos detalhamentos, cálculos e desenho para edificações, nos termos e limites regulamentares.
- Supervisionar a execução de projetos, coordenando equipes de trabalho.

- Elaborar cronogramas e orçamentos, orientando, acompanhando e controlando as etapas da construção.
- Controlar a qualidade dos materiais, de acordo com as normas técnicas.
- Coordenar o manuseio, o preparo e o armazenamento dos materiais e equipamentos.
- Preparar processos para aprovação de projetos de edificações em órgãos públicos.
- Executar e auxiliar trabalhos de levantamentos topográficos, locações e demarcações de terrenos.
- Acompanhar a execução de sondagens e realizar suas medições.
- Realizar ensaios tecnológicos de laboratório e de campo.
- Elaborar representação gráfica de projetos (BRASIL, Plano de Curso - 2002/CEFET-PE, 2005, p. 9-10).

As “regras de realização” estabelecidas expressam a estrutura do curso da seguinte forma:

O curso é organizado em módulos contemplando competências e bases tecnológicas relacionadas às funções de Planejamento e Projeto, Execução e Manutenção em Obras Cíveis.

Os módulos poderão exigir algumas competências trabalhadas em módulos anteriores, sendo para tal **organizado seqüencialmente** segundo uma lógica que permite a evolução gradativa do aluno em **três blocos oferecidos em semestres subseqüentes**, sem entretanto caracterizar-se como módulos e ou disciplinas com pré-requisitos, uma vez que não impede ao aluno cursar paralelamente disciplinas de módulos diferentes, nas quais ainda apresente pendências. (BRASIL, Plano de Curso - 2002/CEFET-PE, 2005, p. 10, grifo nosso).

Observe-se no texto acima que diferentemente do texto institucional do documento “Plano de Curso - 1999”, no qual os módulos eram oferecidos de forma independentes e com terminalidades, ou seja, certificando qualificações técnicas específicas, os módulos aqui neste documento são organizados de forma seqüencial e sem terminalidade. No entanto, a orientação do discurso oficial sobre a modularização permanece, sendo recontextualizado pelo “discurso regulativo específico”, que passa a agrupar competências em disciplinas singulares que são agrupadas nos módulos, originando um discurso pedagógico local híbrido que provoca o desenvolvimento de práticas curriculares ambivalentes.

Assim, as “regras de realização” estabelecidas estão direcionadas à organização do currículo do curso em três módulos, relacionados abaixo:

Módulo I – Básico: O módulo básico tem como objetivo o desenvolvimento das competências aplicadas ao processo de formação profissional, visando nivelar o conhecimento geral dos novos paradigmas demandados pelas bases tecnológicas.

Módulo II – Execução de Obras: As competências construídas no módulo de Execução de Obras se identificam pela capacidade de executar, supervisionar e controlar os trabalhos de obras cíveis.

Módulo III – Projeto de Obras: Ao concluir o módulo de Projeto de Obras, o aluno terá construído competências para elaborar, supervisionar e controlar serviços de levantamento, planejamento, projetos e execução de obras cíveis, bem como realizar compras e vendas de materiais e equipamentos (BRASIL, Plano de Curso - 2002/CEFET-PE, 2005, p. 11).

Destacamos a introdução de um módulo básico na organização curricular que tem por objetivo “nivelar o conhecimento geral dos novos paradigmas demandados pelas bases tecnológicas”, ou seja, o módulo é criado para evitar a repetição de competências na organização curricular, possibilitando a eliminação do módulo de “manutenção de obras de edifícios” existente no Plano de Curso de 1999. Há um ordenamento na seqüência dos módulos, sendo necessário primeiramente que o aluno curse o módulo básico, em segundo o módulo de execução de obras e só no final é permitido cursar o módulo de projeto de obras, denotando uma baixa autonomia pedagógica no que tange à seleção, seqüência, ritmo e critério de transmissão, características assumidas que promovem uma maior aproximação do discurso pedagógico local aos modelos de desempenho (BERNSTEIN, 2003).

Na Ilustração 20, o Fluxograma do curso demonstra as seqüências dos módulos e detalha o caminho que as “regras de realização” previstas impõem ao aluno ingresso a percorrer para concluir o curso, abandonando as orientações do discurso pedagógico oficial relacionadas aos “itinerários formativos”.

Fonte: Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002 (Vigência: 2002.2 a atual.)

Ilustração 20 – Fluxograma do Curso de Técnico em Edificações – 2002 (Vigência: 2002.2 a atual)

Assim, é estabelecida pelas “regras de realização” uma Matriz Curricular composta de três módulos seqüenciais, com duração total de 1620h/a que corresponde a 1215h/r, divididas em três semestres com 18 semanas letivas (Ver: ANEXO C – Matrizes Curriculares).

A Pedagogia de Projetos permanece como recomendação para as práticas docentes de sala de aula, mas o “discurso regulativo específico” utiliza-se de outro argumento para justificar a escolha: “como procedimento metodológico compatível com uma prática formativa, contínua e processual, visando estimular os alunos a procederem com investigações, observações, confrontos e outros procedimentos decorrentes das situações-problema propostas e encaminhadas” (p. 13). Assim, aparece no “discurso regulativo específico” concepções pedagógicas relacionadas à prática formativa, contínua e processual, mas as “regras de avaliação” não são modificadas em relação às definidas no Plano de Curso de 1999, levando ao desenvolvimento de práticas docentes ambivalentes (BERNSTEIN, 1996).

Semelhante ao Plano de Curso de 1999, as “regras distributivas” presentes no Plano de Curso de 2002 definem que o aluno egresso como Técnico em Construção de Edifícios é considerado como “um profissional que atua como um elemento de ligação entre o engenheiro e os demais profissionais da área” (p. 13), ratificando a apreensão de códigos que localizam o aluno na divisão social do trabalho nos níveis intermediários (Ibid.).

Diferentemente do Plano de Curso de 1999, as “regras de realização” estabelecem o relacionamento da prática profissional à vivência do estágio, o qual é configurado como um exercício orientado da profissão, de natureza curricular obrigatória, e como atividade acadêmica supervisionada por um professor da área específica. Sua duração é de 315h/r e pode ser vivenciado de forma concomitante ou posterior ao terceiro módulo. Estes critérios definidos para a realização do estágio denotam uma forte classificação nas inter-relações entre teoria e prática, ou seja, entre saberes escolares e saberes da produção material, por defini-lo como um componente curricular obrigatório realizado exclusivamente no final do curso, aproximando com maior ênfase o discurso pedagógico local dos modelos de desempenho.

Observamos que o termo “competência” é substituído pelo termo “conteúdo”, o que leva a modificar inclusive as ementas das disciplinas, as quais voltam a listar conteúdos aplicáveis em forma de “bases tecnológicas”. O termo “conteúdo” também aparece no “discurso regulativo específico” relacionado à equivalência de estudos anteriores, pois esta equivalência é prevista aos alunos que tenham cursado disciplinas em instituição oficialmente reconhecida, desde que tenham aprovação, carga horária e “conteúdos” compatíveis com as correspondentes aos módulos pretendidos, demonstrando o enfraquecimento das orientações presentes no discurso pedagógico oficial sobre o desenvolvimento das “competências do futuro”.

Nos critérios de avaliação da aprendizagem é acrescentada a expressão “no decorrer” e suprimida a expressão “feita de forma pontual”, confirmando a introdução no “discurso regulativo específico” de concepções pedagógicas relacionadas à avaliação formativa (MENDEZ, 2002; VEIGA, 2004), conforme texto oficial abaixo:

A avaliação será vivenciada mediante a utilização de instrumentos formais, aplicados **no decorrer** e ao final de cada etapa de ensino, e também pela observação das atitudes inerentes ao trabalho demonstradas pelo aluno durante o processo.

A estratégia é de criar “situações problemas” e estimular o aprendiz a resolvê-las [feita de forma pontual] durante o processo de desenvolvimento das atividades planejadas, prevalecendo sempre o aspecto qualitativo sobre o quantitativo (BRASIL, Plano de Curso – 2002/CEFET-PE, 2005, p. 15, grifo nosso).

As “regras de avaliação” definem que a diplomação de Técnico em Edificações na área de Construção Civil se dá com a conclusão dos módulos Básico, de Execução de Obras e Projetos de Obras, e a comprovação de realização do estágio curricular mediante aprovação do relatório final. Enfatizamos que não existem certificações por módulo, o que permite inferir que as orientações do discurso pedagógico oficial sobre a “flexibilização curricular” são abandonadas pelo discurso pedagógico local.

Enfim, identificamos poucas diferenças nos princípios e concepções pedagógicas presentes nos Planos de Curso de 1999 e de 2002. Mas, podemos destacar como diferenças mais acentuadas a organização curricular em módulo que agrupam disciplinas singulares, o agrupamento de competências por disciplina singular, o abandono do conceito de habilidade, a volta da listagem de conteúdos e subconteúdos nas ementas das disciplinas, os quais são nomeados por “bases tecnológicas” referentes à aplicação dos conteúdos, e a não certificação por módulo, denotando o abandono dos “textos privilegiantes” sobre “flexibilibilidade” e “itinerários formativos”, presentes no discurso pedagógico oficial.

Como os Planos de Curso de 1999 e de 2002 estavam sob a regulamentação do Decreto nº 2.208/1997, não encontramos qualquer referência sobre o “texto privilegiante” da “formação integral”, denotando que o projeto curricular não assumiu a orientação final do texto oficial dos “Referenciais Curriculares – Construção Civil – 2000” sobre o compromisso com as dimensões da “formação integral”, que não deve se restringir “ao discurso ou aos documentos da instituição escolar, mas deve estar efetivamente refletido na sua prática pedagógica cotidiana” (BRASIL, Referenciais Curriculares - Construção Civil, 2000, p. 38).

Assim, a análise do texto institucional do documento “Plano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – 2006 (Vigência: 2006.1 a atual)”, implantado para atender às orientações do Decreto nº 5.154/2004, o qual enfatiza a “formação integral” através

da integração curricular do ensino médio com o ensino técnico, é de fundamental importância para a nossa pesquisa.

- **Plano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – 2006** (Vigência: 2006.1 a atual):

Informamos que mesmo sendo de grande importância a análise do texto institucional do documento “Plano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – 2006 (Vigência: 2006.1 a atual)”, este documento não foi entregue à pesquisadora pela instituição, apenas foi disponibilizada a Matriz Curricular do curso. A direção de ensino do CEFET-PE informou que o documento ainda está em fase de elaboração pelas práticas cotidianas, através da realização de reuniões com os professores para fabricação das ementas das disciplinas (CERTEAU, 1994, et al., 1996). O curso é destinado a alunos concluintes do ensino fundamental, por isso apresenta uma organização curricular integrada ao ensino médio.

Destacamos que os documentos foram entregues em julho de 2007 à pesquisadora, e neste período o curso já possuía alunos concluindo o 3º semestre letivo, o que demonstra a repetição dos fatos identificados na análise dos planos de cursos anteriores, os quais foram elaborados visando a legalização e normatização para aprovação pelo MEC e emissão de certificados e diplomas pela instituição, denotando que as práticas curriculares têm sido desenvolvidas de forma empirista e indutiva, baseadas nas experiências dos professores em disciplinas ministradas no ensino médio propedêutico e nos cursos técnicos sequenciais (subseqüentes), caracterizando que as práticas curriculares não são previamente planejadas e que são fabricadas no dia a dia das práticas cotidianas (Ibid.).

O que podemos realizar é apenas uma descrição da Matriz Curricular, a qual apresenta um regime semestral, com 18 semanas letivas, e está estruturada em três blocos: Base Comum; Diversificada; Base Tecnológica. A Base Comum apresenta as disciplinas relativas às três áreas de conhecimento no ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A parte Diversificada é composta pelas disciplinas da Formação Complementar, nomeadas por “Disciplinas Profissionalizantes Comuns”, ou seja, comuns a outros cursos oferecidos pelo CEFET-PE. O somatório da Base Comum (2106h) com a Diversificada (297h) compõe a Formação Geral, perfazendo uma carga-horária de 2403h. A Base Tecnológica (1012,5h) é composta pelas disciplinas da formação técnica específica da habilitação profissional, as quais só são oferecidas a partir do 3º semestre do curso. O 8º semestre do curso é composto por apenas disciplinas da formação técnica. A prática profissional é definida como estágio

supervisionado (420h). O curso tem carga-horária total de 3835,5h. É apresentada a seguinte fundamentação legal: Lei nº 9.394/1996; Decreto nº 5.154/04; Parecer CNE/CEB nº 16/1999; Resolução CNE/CEB nº 04/1999. (Ver: ANEXO C – Matrizes Curriculares).

Com relação às concepções sobre o “currículo integração”, caracterizado por Bernstein (1998) como aquele que apresenta fronteiras entre as disciplinas pouco nítidas, com fraca classificação e enquadramento, podemos inferir que a matriz curricular analisada não coaduna com essas concepções, pois apresenta nítidas fronteiras entre as disciplinas, demarcando forte classificação e enquadramento, características que são encontradas no “currículo coleção”. Como realizamos observações diretas de sala de aula em uma disciplina no 3º período deste curso, durante o 1º semestre letivo de 2007, no Capítulo VI abordaremos os dados colhidos nessas observações que nos darão condições de aprofundar este primeiro entendimento.

Por não podermos analisar como o discurso pedagógico local incorpora os “textos privilegiados” presentes no discurso pedagógico oficial sobre a “formação integral” e sua relação com a “inclusão social”, resolvemos analisar o texto institucional do documento “Proposta Pedagógica para Implantação dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado na Modalidade PROEJA – abril de 2006 (Vigência: 2006.1 a atual)”, mesmo que os professores do curso técnico em edificações ainda não tenham aderido ao seu oferecimento e a previsão de inclusão no projeto curricular do curso seja a partir de 2009.

A “Proposta Pedagógica PROEJA – 2006” foi desenvolvida como um projeto curricular único para os cursos técnicos de Refrigeração e Ar Condicionado, Eletrotécnica, Mecânica Industrial, oferecidos em horário noturno, para jovens e adultos oriundos da escola pública, com idade mínima de 21 anos e que tenham concluído o ensino fundamental.

4.4.2 Inclusão social e o projeto curricular do PROEJA

O texto institucional do documento “Proposta Pedagógica para Implantação dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado na Modalidade PROEJA – abril de 2006 (Vigência: 2006.1 a atual)” tem por objetivo a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, o qual visa oferecer, para jovens e adultos que não concluíram o ensino médio, cursos técnicos integrados em: Eletrotécnica; Refrigeração e Ar Condicionado; Mecânica Industrial.

Devido aos professores do Curso Técnico em Edificações não terem aderido ainda ao oferecimento do PROEJA, as análises realizadas em seu texto institucional serão

complementares ao entendimento das inter-relações entre o discurso pedagógico oficial dos anos 2000 e o discurso pedagógico local.

No “discurso regulativo específico” sobre a educação de jovens e adultos (EJA) é afirmado que

O atual momento histórico brasileiro almeja romper com paradigmas dicotômicos, entendendo o ser de **forma integral**, desejando práticas escolares que busquem a **integração do cidadão adulto no mundo do trabalho, na vida societária**, como um ser **pensante, ativo e participativo**.

Ao mesmo tempo, intenciona esse documento **aliar formação geral à profissional, articulando-as**; unir **teoria e prática** reflexivamente; **integrar componentes curriculares** e inserir na prática escolar o **respeito ao diferente**, permeado pela **afetividade dialógica**, pela **solidariedade** de nos **reconhecermos no outro**, como semelhantes, como humanos. (BRASIL, Proposta Pedagógica PROEJA – 2006/CEFET-PE, 2006, p. 10).

Identificamos a presença de concepções da pedagogia de Paulo Freire, as quais são orientadoras da educação de jovens e adultos no Brasil, presentes nas expressões: respeito ao diferente; afetividade dialógica; solidariedade; reconhecermos no outro. O “texto privilegiante” da “formação integral” é associado à “integração do cidadão adulto no mundo do trabalho, na vida societária, como um ser pensante, ativo e participativo”, numa visão de desenvolvimento humano sustentável.

Percebemos que as “regras de realização” não assumem a defesa da “formação integral” numa concepção politécnica, fundamentada nas proposições de Gramsci quanto ao “trabalho como princípio educativo”, conforme orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 2000.

Na justificativa o texto institucional afirma que “a educação brasileira ao longo de sua história vem registrando grande dívida social em relação à escolarização de jovens e adultos que não concluíram seu processo de escolarização em idade regular”. Assim, pelas “regras distributivas” fica expresso que a proposta do PROEJA constitui relações entre poder, grupos sociais e formas de consciência (BERNSTEIN, 1996), “como alternativa de recuperação da escolaridade e, conseqüentemente da cidadania, colaborando sobremaneira com a empregabilidade e/ou geração de trabalho e renda à população à margem dessas condições” (BRASIL, Proposta Pedagógica PROEJA – 2006/CEFET-PE, 2006, p. 11).

Diante da justificativa presente no documento “Proposta Pedagógica PROEJA – 2006”, denotamos a presença do “texto privilegiante” do discurso pedagógico oficial dos anos 2000 sobre “inclusão social” e seus efeitos de segunda ordem relacionados às mudanças nos padrões de acesso ao projeto escolar e redução das desigualdades, através da inserção do

aluno no mercado de trabalho que valoriza o desenvolvimento da “capacidade empreendedora” na formação profissional.

Assim, inferimos que o “discurso regulativo específico” ao recontextualizar o “texto privilegiante” do discurso pedagógico oficial dos anos 2000 sobre “formação integral”, cria um novo texto que preserva princípios e concepções dos “textos privilegiantes” do discurso pedagógico oficial dos anos 1990 sobre “capacidade empreendedora”, “competências do futuro” e “formação de mão de obra”, que são associados a princípios e concepções do “texto privilegiante” do discurso pedagógico oficial dos anos 2000 sobre “inclusão social”, gerando um discurso pedagógico local híbrido que cria ambivalências nas práticas curriculares.

As “regras recontextualizadoras” adotam

[...] uma pedagogia centrada na **atividade do aluno**, na sua **aprendizagem** para um fazer com arte – o fazer bem feito – o que supõe o desenvolvimento da aprendizagem de **criatividade, iniciativa, liberdade de expressão**; na elaboração de currículos e adoção de práticas didáticas que possam assegurar a todos a constituição de **competências laborais** relevantes para o exercício da **subsistência com dignidade, auto-respeito e reconhecimento social** como seres produtivos; no **reconhecimento e na valorização de cada profissão**, baseada na **solidariedade e na responsabilidade**, para o exercício da **vida produtiva e da cidadania**.

Isso posto, um Projeto Pedagógico de tamanha especificidade e responsabilidade social e pessoal exigirá metodologias, formas de avaliação, práxis educativa adequada e fundamentada pedagogicamente. A dialogicidade freiriana aqui se presentifica (BRASIL, Proposta Pedagógica PROEJA – 2006/CEFET-PE, 2006, p. 11- 12, grifo nosso).

Identificamos no texto institucional acima que o discurso pedagógico local constituído pelo documento “Proposta Pedagógica PROEJA – 2006” aproxima-se dos modelos de competência com características do “modo radical”, com princípios da “educação dialógica” libertadora, proposta por Paulo Freire, objetivando a mudança da consciência de forma terapêutica e diretamente conectada ao controle simbólico, originando uma “identidade descentrada no local”, que valoriza procedimentos de “introjeção” (BERNSTEIN, 2003), seguindo as orientações presentes dos textos oficiais do PROEJA, mas que não abandona o “texto privilegiante” da “formação de mão de obra” através “da constituição de competências laborais” necessárias ao “exercício da vida produtiva e da cidadania”.

Assim, o discurso pedagógico local se configura com um fraco enquadramento relacionado ao controle do processo de transmissão, ao propor um ensino centrado-no-aluno, em que os adquirentes parecem ter controle significador sobre a seleção, seqüência e ritmo, que enfatiza o tempo presente, e em que os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos (BERNSTEIN, 1998, 2003).

Nossa compreensão é ratificada pelas “regras de realização”, presentes na página 12 do documento “Proposta Pedagógica PROEJA – 2006”, que são orientadas pelos seguintes princípios:

- A educação é um processo de humanização dos homens e mulheres;
- A educação é problematizadora da realidade social;
- A educação é uma ação de comunicação entre os sujeitos;
- A educação é uma ação pedagógica de co-participação e co-responsabilidade;
- A educação é crítica, um **instrumento de desalienação e de libertação dos oprimidos**;
- A educação deve ser compromissada com a transformação social;
- A educação é um direito do ser humano (BRASIL, Proposta Pedagógica PROEJA – 2006/CEFET-PE, 2006, p. 12).

Destacamos dos princípios acima a expressão “instrumento de desalienação e de libertação dos oprimidos”, que é característica da “educação dialógica”.

Enfim, o “discurso regulativo específico” afirma que “o Decreto 5.458/2005 resgatará o direito a cidadania, a inclusão social, num espaço institucional justo e relevante” (p. 14), além de citar Paulo Freire⁷⁴ para justificar os princípios e concepções presentes no projeto pedagógico apresentado pelo texto institucional.

Os objetivos para os cursos de PROEJA são definidos pelo “discurso regulativo específico”:

1. Proporcionar **inclusão** daqueles excluídos do processo educacional formal e do mundo do trabalho.
2. Vivenciar práticas pedagógicas promotoras da **cidadania**, preparando o aluno para exercê-las em todos os segmentos da vida social.
3. Oferecer cursos cujo currículo oportunize o **reconhecimento e a validação das habilidades e competências** ao longo da vida.
4. Propiciar experiências pedagógicas que priorizem o “**aprender a aprender**”, construindo a **autonomia cognitiva** dos alunos.
5. Experienciar práticas pedagógicas **interdisciplinares e contextualizadas**, delineadas em conformidade com as **tendências econômico-tecnológicas** do contexto produtivo.
6. Articular, mobilizar e colocar em ação **valores, conhecimentos e habilidades** necessárias para o **desempenho eficiente e eficaz** de atividades requeridas pela natureza do trabalho.
7. Fornecer uma educação que assegure condições de **laboralidade** do trabalhador.
8. Dominar os **fundamentos tecnológicos e habilidades técnicas** necessárias ao **fazer das profissões**, indo além, cuidando do **desenvolvimento de competências**, que assegurem a compreensão desse fazer, **a autonomia, a crítica, a criatividade**, elementos fundamentais ao **exercício da cidadania**, da **participação política** e, portanto, da intervenção nos destinos da **sociedade futura** (BRASIL, Proposta Pedagógica PROEJA – 2006/CEFET-PE, 2006, p. 14).

⁷⁴ “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (FREIRE, 2000, p. 121).

Identificamos nos objetivos traçados para o PROEJA, a presença do “texto privilegiante” do Relatório Jacques Delors sobre o desenvolvimento das “competências do futuro” que está associado às quatro aprendizagens: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser*. Além de identificarmos a valorização da dimensão “saber fazer”, através do domínio dos “fundamentos tecnológicos e habilidades técnicas necessárias ao fazer das profissões”, e a permanência do “texto privilegiante” do discurso pedagógico oficial dos anos 1990 sobre “capacidade empreendedora” presente no princípio de laboralidade.

O discurso pedagógico local resultante desse hibridismo de princípios e concepções denota uma associação entre uma “identidade descentrada no local”, característica dos modelos pedagógicos de competência de modo radical proposta pelas orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 2000, com uma “identidade prospectiva de região”, característica dos modelos pedagógicos de desempenho do “modo regiões”, proposta pelas orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 1990 (BERNSTEIN, 2003), gerando uma identidade própria através da adequação do quadro legal à situação concreta da própria instituição escolar (COSTA, J., 1991).

Nas “regras de realização” está definido o perfil profissional de conclusão para a formação específica por curso oferecido – Eletrotécnica, Refrigeração e Ar Condicionado, Mecânica Industrial. Já para o perfil profissional da formação geral, as “regras de realização” assumem as finalidades para o ensino médio presentes no Art. 35 da LDB – Lei nº 9394/1996, denotando que as orientações do discurso pedagógico oficial estão presentes no discurso pedagógico local.

O “discurso regulativo específico” traz as bases legais que regem a proposta pedagógica do PROEJA, como forma de observar os princípios norteadores da educação de jovens e adultos (EJA), como também, as “regras de realização” presentes nas seguintes legislações: 1. Constituição Federal de 1988; 2. LDB – Lei nº 9394/96; 3. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos (1997); 4. Parecer CNE/CEB nº 05/1997; 5. Parecer CNE/CEB nº 12/1997; 6. Parecer CNE/CEB nº 11/2000; 7. Resolução CNE/CEB nº 01/2000; 8. Portaria MEC nº 2.080/2005; 9. Decreto nº 5.478/2005. (BRASIL, Proposta Pedagógica PROEJA – 2006/CEFET-PE, 2006, p. 16-17).

Nas “regras de avaliação” há a definição de critérios avaliativos do rendimento do domínio cognitivo do aluno, relacionados à concepção de avaliação “processual, contínua, sistemática e somativa”, obtidos com a utilização de, no mínimo, dois instrumentos documentados por módulo/semestre, tais como: projetos; exercícios; seminários; estudos de

caso; trabalhos; atividades práticas; fichas de observações; relatórios; auto-avaliação; provas; outros (BRASIL, Proposta Pedagógica PROEJA – 2006/CEFET-PE, 2006, p. 21).

Os critérios de avaliação parecem estar associados a concepções pedagógicas dos modelos de competência que enfatizam aquilo que está presente no produto do adquirente; no entanto, trazem instrumentos avaliativos que são relacionados com concepções pedagógicas dos modelos de desempenho como as “provas”, não ficando explícitos os princípios definidores do processo avaliativo.

Quanto à integração curricular, as “regras de realização” trazem a seguinte definição:

1. O Curso Técnico Integrado na modalidade PROEJA **integrará gradativamente** os componentes curriculares da Formação Geral, evoluindo para os de Formação Profissional, sem dicotomizá-los.
2. Os componentes curriculares da Formação Geral **direcionarão em seus conteúdos as habilidades e competências profissionais que compõem o seu itinerário formativo** – a Formação Técnica. (BRASIL, Proposta Pedagógica PROEJA – 2006/CEFET-PE, 2006, p. 17).

O “discurso regulativo específico” constituído pelo texto institucional do documento “Proposta Pedagógica PROEJA – 2006”, relacionado à integração curricular entre a formação geral do ensino médio com a formação específica do ensino técnico, não deixa explícitas as “regras de realização” para essa integração curricular. Assim, não é possível interpretar se a proposta da organização curricular se aproxima do discurso pedagógico do “currículo integração” ou do “currículo coleção” (BERNSTEIN, 2003), apenas podemos afirmar que as matrizes curriculares dos cursos não trazem os componentes curriculares da formação técnica desde o 1º período do curso e que os componentes curriculares da formação geral não são oferecidos nos períodos de conclusão do curso, além do que, essas matrizes curriculares apresentam nítidas fronteiras entre as disciplinas, demarcando forte classificação e enquadramento, características que são encontradas no “currículo coleção”.

Destacamos que as matrizes curriculares definem os cursos em sete períodos (três anos e meio), ficando concentrado entre 3º e 5º períodos a concomitância dos componentes curriculares da formação geral e da formação técnica, não configurando a existência de uma integração de objetivos, conteúdos e métodos (FREITAS, 2000), e sim uma justaposição de disciplinas (GUIMARÃES, E., 2005), conforme pode ser observado na Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado – PROEJA em Eletrotécnica (Ver: ANEXO C – Matrizes Curriculares).

As “regras distributivas” destinam o oferecimento do PROEJA aos alunos oriundos da escola pública que concluíram o ensino fundamental e que tenham idade mínima de 21 anos, demonstrando que são priorizadas as formas de conhecimento distinto a um grupo social

específico que, no caso do PROEJA, é composto por jovens e adultos antes excluídos da escola pública e do mercado de trabalho, e que agora terão oportunidade de atenuar seu posicionamento na divisão social do trabalho (BERNSTEIN, 1996).

Informamos que o Conselho Diretor do CEFET-PE (CONDIR), através da regulamentação da Resolução CONDIR nº 39/2007, de 21 de novembro de 2007, criou o sistema de cotas, ficando em 50% a reserva de vagas por curso/turno/entrada para os cursos técnicos de nível médio desta Instituição, nas modalidades integrada e subsequente (seqüencial), nos Exames de Seleção para alunos oriundos de escolas da Rede Pública Estadual ou Municipal. Esta Resolução do Conselho Diretor do CEFET-PE vem incorporar nas demais modalidades oferecidas as “regras distributivas” que atenuam o posicionamento na divisão social do trabalho, do aluno oriundo da escola pública excluído socialmente.

Inferimos que essas “regras distributivas”, oriundas do contexto da estratégia política, provocam efeitos de segunda ordem no contexto da prática do território do cotidiano do CEFET-PE, que promovem a democratização do acesso ao projeto escolar através do sistema de cotas, visando a redução das desigualdades e promoção da inclusão social (BALL, 1994), mediante a inserção do aluno no mercado de trabalho.

Enfim, as análises realizadas na Parte II deste Capítulo IV, referentes aos textos institucionais do projeto educativo do CEFET-PE e do projeto curricular do Curso Técnico em Edificações, permitem afirmar que o discurso pedagógico local está associado à “identidade prospectiva de região”, com finalidades econômicas e instrumentais, produzida por procedimentos de projeção, mas centradas nas necessidades locais de mercado, visando a inserção futura dos alunos no mercado de trabalho regional, como forma de responder às orientações do discurso pedagógico oficial quanto às estratégias de “inclusão social”, distanciando-se de um projeto de formação integral numa concepção politécnica, segundo orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 2000, que enfatizam as “regras distributivas” e “regulativas” envolvidas na “identidade descentrada no local”, privilegiando os recursos locais e regionais através de procedimentos de “introjeção”. O Capítulo V foi estruturado visando compreender o diálogo entre essas duas identidades.

CAPÍTULO V AS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS CONTEXTOS DA POLÍTICA

Contrariamente ao que a ideologia neoliberal propõe para o reconhecimento da escola eficaz, devemos admitir que a qualidade não se mede só pelos resultados, na medida em que a escola não é a única responsável pela aprendizagem dos alunos. Também admitiremos que a escola é, pela sua natureza profundamente humana, uma comunidade de participação de diferentes atores cuja gestão não se pode basear nos modelos de gestão fabril e empresarial (PACHECO, 2000, p. 11).

5.1 O DIÁLOGO ENTRE OS ATORES DOS CONTEXTOS DA POLÍTICA

Este Capítulo tem por objetivo *analisar o processo de definição da política curricular, elaboração, implantação e implementação de estratégias e suas inter-relações com as práticas curriculares* (Objetivo Específico 02), visando compreender o diálogo dos atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática. Para isso realizamos entrevistas semi-estruturadas individuais e/ou coletivas⁷⁵, conforme explicitado no Capítulo III desta Tese, com os seguintes sujeitos⁷⁶:

➤ Sujeitos:

1. Os formuladores da política de ensino médio e educação profissional dos anos 2000, os quais se encontravam em exercício nos cargos de direção e coordenação da SETEC/MEC em 2006, por ocasião da realização da 1ª Conferência Nacional e Estadual de Educação Profissional e Tecnológica em 2006.

➤ Sujeitos complementares:

1. Os gestores educacionais representantes do CEFET-PE na SETEC/MEC – diretor geral e diretora de ensino em exercício nos cargos em 2006.
2. Os representantes do Estado de Pernambuco na 1ª Conferência de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), realizada em novembro de 2006 em Brasília – DF.

Inicialmente abordaremos os resultados da análise dos dados colhidos com os formuladores da política de ensino médio e educação profissional dos anos 2000.

Diante da visível presença no discurso pedagógico⁷⁷ dos formuladores da política do “texto privilegiante” sobre “formação integral” numa concepção politécnica, denotando que o “discurso regulativo” encontra-se fortemente associado a uma visão gramsciana para a

⁷⁵ Ver: APÊNDICE D – Roteiros das Entrevistas.

⁷⁶ Os sujeitos entrevistados autorizaram a publicação de suas falas, após leitura prévia do texto deste Capítulo V, com algumas alterações sugeridas por eles e com anuência da pesquisadora.

⁷⁷ Para Bernstein (1996), o discurso pedagógico atua como um conjunto de regras para embutir e relacionar dois outros discursos: o discurso instrucional – discurso especializado das ciências de referência que se espera ser transmitido na escola – e o discurso regulativo – discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos. O discurso regulativo cria ordem, relação de identidade no discurso instrucional, ou seja, nos ordenamentos da competência a ser adquirida.

educação, e que os princípios da politécnica estão embutidos no “discurso regulativo” (BERNSTEIN, 1996, 1998), procuramos saber quais acadêmicos estariam embasando esse discurso.

Mas, de que forma se define entre nós, logicamente quem está assumindo as funções no MEC, em seus estudos tem trazido a comunidade para discuti-las. Normalmente um **grupo de acadêmicos**, entre os que mais **conhecem a educação profissional**, nós trazemos o **Gaudêncio Frigotto**, **Acácia Kuenzer**, trabalhamos com a **Maria Ciavatta**. Como consultores e às vezes nem tanto como consultores, também é uma outra coisa da definição. A **Marize Ramos** já passou um tempo aqui e faz muitos trabalhos na Federal Fluminense com o Gaudêncio e a Ciavatta (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Conforme anunciado no Capítulo I desta Tese, em seus estudos Zibas (2005) já havia esclarecido que no debate acadêmico sobre o ensino médio e a educação profissional, os pesquisadores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos têm influenciado as políticas dos anos 2000, defendendo como proposta para escola média uma formação politécnica calcada nas proposições de Gramsci, ou seja, uma escola unitária. Já a acadêmica Acácia Kuenzer, diferentemente dos outros autores, compreende como uma impossibilidade histórica a objetivação da escola politécnica no sistema capitalista. Assim, a autora propõe que se formulem políticas afirmativas específicas para os trabalhadores enquanto conquistas parciais, promovendo um processo de transição que vise à superação da dualidade estrutural presente no capitalismo.

Salienta-se que Frigotto, Ciavatta e Ramos assumem de forma estratégica a possibilidade da construção imediata da escola unitária e politécnica, enquanto Kuenzer propõe uma abordagem escalonada como transição.

Diante desse entendimento quanto à origem do arcabouço teórico conceitual do “discurso regulativo”, que compõe o discurso pedagógico dos formuladores da política de ensino médio e educação profissional entrevistados, passamos à análise de conteúdo⁷⁸ de seus discursos, visando a comparação de seus resultados com as orientações, princípios e regras do discurso pedagógico oficial e local, presentes nos documentos oficiais e institucionais, e a identificação das regras que regulam o diálogo dos atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática.

⁷⁸ Dentre as técnicas da análise de conteúdo utilizamos a análise transversal (BARDIN, 1979), com resultados agrupados em categorias temáticas.

5.1.1 Participação de diferentes atores sociais na definição da política

Com a intenção de compreender como tem se realizado o diálogo entre os formuladores da política da SETEC/MEC com os atores das Instituições Federais de Educação Tecnológica⁷⁹, no que se refere à “definição” da política educacional de ensino médio e educação profissional, a análise dos dados referentes à questão 01 do roteiro de entrevista realizado com os formuladores da política de ensino médio e educação profissional permitiu agrupar na categoria temática “participação de diferentes atores sociais” os resultados encontrados. O discurso abaixo indica essa vinculação da definição das políticas com a participação de diferentes atores sociais, nos quais está incluída a rede federal e suas Instituições Federais de Educação Tecnológica:

Então, qual é o trabalho que a gente está fazendo hoje, **trazer não só a rede federal**, mas também a parte **acadêmica, as redes estaduais, os fóruns de gestores estaduais**, a gente... fortalecer o fórum, cada estado tem representante no fórum de gestores de educação profissional e nós os trazemos aqui **debateamos com eles**, normalmente se elabora um **documento base** a partir daquelas discussões que são tidas com esses **atores** e depois da elaboração do documento base é que nós vamos fazer o **documento final**. E isso é uma coisa que tem sido demorada, porque quando você **trabalha democraticamente demora** e termina você não tendo os resultados assim com tanta rapidez. [...] Todas as políticas que temos trabalhado, elas têm sido definidas dessa forma. Claro que em algum momento alguém vai ter que **tomar uma decisão que não vai agradar a todos os que participaram**, mas em termos de definição de política nós temos usado o **conjunto de instituições, inclusive os conselhos e os sindicatos** (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Esse entendimento é reforçado pela visão de que os atores sociais que implementarão a política sejam considerados sujeitos da produção da mesma.

Nós definimos desde então como elemento estruturador das políticas construídas pela Secretaria, seja de formação inicial e continuada, seja do ensino técnico de nível médio, seja do ensino superior tecnológico, da pós-graduação, de todas as políticas, elas teriam que ter como eixo balizador esse **diálogo com diferentes atores sociais**. Nós não acreditamos na construção de políticas públicas através de consultorias especializadas, cuja prática era comum no Ministério, em tempos idos, acho que não tão recentemente, mas era comum no MEC ter grandes nomes nacionais e internacionais, contratar esses grandes nomes para que produzissem documentos e estudos sobre os professores, sobre as instituições. Então aqui opera uma compreensão que nós trazemos lá de experiência do orçamento participativo de Porto Alegre, **não dá pra fazer uma política pública, seja em que setor for, o setor educacional sensivelmente, especialmente, sem que os atores sociais que viverão essa política sejam sujeitos dessa produção**. Então nós não entendemos as escolas como objeto de nossa ação, mas como **sujeitos em interlocução conosco** (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

⁷⁹ As Instituições Federais de Educação Tecnológica são: Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

São destacadas as relações facilitadas entre o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP) nas discussões para a definição da política⁸⁰, que são viabilizadas pela presença de uma acadêmica como diretora da “Diretoria de Política e Articulação Institucional”, com pesquisas na área de educação popular na modalidade educação de jovens e adultos.

Hoje, nossa diretora de política [...], ela tem uma **inserção muito grande com o meio acadêmico** e tem trazido esse meio acadêmico para discussão. Então, ao invés de nós simplesmente contratarmos um consultor e pedirmos para ele elaborar um produto, a gente tem discutido, tem demorado um pouco mais, mas eu creio que as políticas saem de forma **mais consistentes**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

No “discurso regulativo” da diretora da “Diretoria de Política e Articulação Institucional”, identificamos a presença de concepções habermasianas sobre o diálogo na perspectiva da ação comunicativa (HABERMAS, 1984), numa visão de que participar consiste em ajudar a construir de forma comunicativa o consenso na construção de uma estratégia de ação coletiva (GUTIERREZ; CATANI, 2003).

Nós **não buscamos os atores pra ratificar** as coisas que o Ministério está pensando, que o ministro, que o secretário, a diretora de política, que agora sou eu, que está pensando. Nós **buscamos nos atores sociais a constituição dessas políticas**. Tem o **exemplo dos IFETs** para nós falarmos, IFETs é idéia... essa figura institucional nova, nasce através de um **decreto presidencial**, portanto **expressa a vontade do executivo**, mas nós conseguimos construir a perspectiva [dialógica] dentro da anterior aqui no Ministério, de que esse decreto mesmo seja objeto, está sendo **objeto de muito debate público**, a ponto de que é possível que tenhamos um **Projeto de Lei** para constituição dos IFETs, que vem em seu caminho depois do decreto, um projeto que **modifique completamente aquele decreto original**, porque fruto do **debate com os atores sociais**. Então, e aqui eu falo em termos habermasianos e é essa compreensão que nós temos, **o diálogo na perspectiva da ação comunicativa** e não na perspectiva da ação estratégica (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Nessa compreensão o conceito de participação assume uma concepção teórica relacionada à capacidade estruturante do consenso que envolve o diálogo entre os diferentes atores sociais como interlocução para a definição das políticas.

Eu quero dizer que o elemento **participação é um elemento estruturante** de toda ação que a gente vem desencadeando aqui na Secretaria, desde final de setembro de 2005. E isso pode ser visto através de **várias atividades, várias estratégias** eu diria, tanto nos grupos de trabalho, no próprio PROEJA, ele é resultado, toda **reconfiguração que o PROEJA** vai sofrer depois da nossa presença aqui. Pode ser entendida a partir dessa interferência importante, digamos melhor, dessa **interlocução**, tanto com o SINASEFE como com os **Conselhos de Dirigentes**,

⁸⁰ Bernstein (1996, 1998) distingue entre o campo recontextualizador pedagógico (CRP), constituído pelos educadores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa, e o campo recontextualizador oficial (CRO), criado e dominado pelo Estado e seus agentes.

o **CONCEFET, CONEAF, CONDETUF**⁸¹, na medida que nós temos eleições diretas para os diretores da rede federal. Essa relação com os **Conselhos de Dirigentes** ela expressa também a **relação com as escolas**, porque eles são dirigentes, enfim eles são **dirigentes eleitos**, com o **Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica**, que são os que conduzem a política de educação profissional nos estados, com os **fóruns específicos**, que no caso do PROEJA há um fórum de EJA, um **Fórum Nacional de Educação de Jovens e adultos**, outros **atores que vem da própria Universidade**, tem a ver com a Universidade, **ANPED, ANFOPE**⁸², quer dizer há uma tentativa permanente, há uma **busca permanente de diálogo como elemento estruturante**, não como elemento estratégico da ação, não. Nós acreditamos que as políticas estão aí pra ser já vistas, que essa ação, **essa interlocução ela é definidora** dessas políticas (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Destacamos nesse diálogo comunicativo entre os atores do contexto da produção de texto, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática, que os atores sociais que atuam e integram cada grupo vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda política. E estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o contexto em cada momento (MULLER; SUREL, 2002). Essas lutas estão expressas no discurso abaixo:

E na hora que você está no governo, eu costumo dizer aos colegas que a gente tem que dar o **limite do tempo**. Então, eu quero discutir, mas não pode discutir indefinidamente e é natural que a... e é natural que a **academia, o sindicatos e os outros atores**, eles... como sempre a gente **não tem o consenso em todos os pontos** e então naquilo que não é consensuado, as pessoas gostariam de ir até a exaustão e desde que a exaustão seja... ou seja, atender o que eu pedi. Enquanto você **não atende o que um dos atores...** um dos grupos perde, e quando você **toma a definição** e o não atendido é um daqueles pontos, então **passa a impressão de que não foi discutido**, porque não foi atendido. Nós temos essa dificuldade, mas é uma **dificuldade inerente a democracia** e algumas vezes temos que **ser mais rápidos**, até por conta de **projeto de governo, estratégias de governo**, e nessas vezes... aí sim, nós **não somos entendidos** de jeito nenhum e passamos a ser **comparados com alguns que ditatorialmente tomavam posições**. Por exemplo, o Decreto do IFET. Só para te falar do Decreto já que a gente está falando em definição. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

O formulador da política em seu discurso salienta que o consenso não é conseguido em todos os pontos do “discurso regulativo” de uma política, reclama as incompreensões quando se toma uma definição e um dos pontos em discussão não é atendido e um dos grupos perde em seu pleito, dando a impressão de que não houve discussão. O formulador argumenta que existe um limite de tempo para essa discussão que não permite ir à exaustão e que inviabiliza o consenso em todos os pontos. Essas dificuldades definidas como inerentes à

⁸¹ SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional.

CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

CONEAF – Conselho dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais.

CONDETUF – Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

⁸² ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

democracia dificulta a rapidez no processo de definição, exigido pelo tempo de cada governo em implementar suas estratégias, levando algumas vezes ao uso de instrumentos como decretos para implantação de uma política pelo governo.

Então a gente **não tem esse tempo**, a gente não tem domínio sobre... **governabilidade sobre a lei** e isso não é nem porque não há discussão, [...] os próprios **prazos burocráticos da legislação** fazem com que se você tiver algo que tem que ser feito em dois anos, se você for fazer por lei, pode contar aí com cinco ou seis anos. [...] E quando além da burocracia da lei, da legislação, existir a **discussão dos movimentos sociais** aí é muito mais tempo. Porque aí cada um faz seu *lobby*, cada um faz... **pega seu grupo para discutir, pede vistas ao processo, demora, vamos fazer outra discussão** e isso, ainda é melhor do que não ter, mas é... a democracia tem que ser assim e a gente hoje entendeu que a **democracia nos dá o direito de em algumas vezes ter os decretos**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Mas o formulador argumenta que os decretos são instrumentos que fazem parte do processo democrático do Estado brasileiro.

É enfatizado que após 2003, com o Governo Luis Inácio Lula da Silva (Governo Lula), esse diálogo com os atores sociais é intensificado visando a definição das políticas em comparação ao governo anterior, que implantou a reforma do ensino médio e educação profissional de forma coercitiva, passando a ser rotina das ações do atual governo. Como exemplo dessa intensificação do diálogo com os atores do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática, é citada a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), realizada em novembro de 2006 em Brasília.

Agora, não resta dúvidas que com o governo Lula **o diálogo se tornou muito mais intenso em todas as ações**, em todas as ações. Então, os **Conselhos foram valorizados**, não só os **Conselhos dos CEFETs**, como [também] se **induziu o fórum dos estados** que era uma coisa que não havia antes. Então, **o diálogo, ele passou a ser uma rotina aqui, diferente da época da reforma que teve muito de imposição ou de diálogo, mas só com pequenos grupos**. Então, foi feita recentemente uma conferência nacional, **1ª Conferência Nacional**, a única do governo Lula foi na Educação Profissional, no ano que vem teremos outras, mas... então isso pelo ao menos na primeira (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Sobre o diálogo com os atores do Fórum Nacional de Gestores de Educação Profissional, destacamos que na Palestra “Educação Profissional no Contexto Nacional”, durante o Seminário de Educação Profissional realizado em Recife-PE, no período de 23 a 24 de outubro de 2007, a coordenadora do fórum, Prof^a. Edna Batistotti, afirmou que em sua compreensão não existe política de educação profissional no Brasil e sim diversas ações desconectadas, além de que, a professora indicou em sua fala que os estados têm autonomia para definir seus programas e políticas que irão implantar.

No caso específico do diálogo dos atores do contexto da produção de textos e do contexto da prática no cotidiano das instituições, esse diálogo é definido, pelo coordenador da “Coordenação-Geral de Supervisão da Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica”, como uma relação entre a função reguladora e a função mantenedora do MEC com o exercício da autonomia das instituições, na condição de autarquias federais, de acordo com o discurso abaixo:

Nós exercemos um duplo papel, **somos reguladores desse sistema e nós somos mantenedores ao mesmo tempo**. [...] Quando essa função, ela é desempenhada em relação às instituições que são mantidas pelo governo federal, há um **efeito de reflexibilidade na cobrança**, tudo aquilo que nós cobramos das instituições acaba se voltando para o próprio Ministério, porque, em última instância, é ele que **prover todos os insumos, os recursos, as condições** para que essas instituições realizem, **desenvolvam o seu papel**. Então a Rede Federal de Educação Tecnológica, ela tem da parte do Ministério da Educação um olhar diferenciado por ser a **rede mantida, gerida, administrada, supervisionada** pelo Ministério de Educação e isso nos dar condições de termos uma **atuação muito mais presente, muito mais forte nesta rede**, até em **termos da implantação das políticas** que são definidas pelo Ministério do que temos com os outros sistemas, aonde é possível fazer um trabalho de indução, um trabalho de convencimento, e na rede a gente tem até a **condição de definir linhas a serem seguidas pela própria relação de subordinação dessa rede a administração central**. Mas isso é um prato da balança, no outro prato da balança está o **exercício da autonomia**, na **condição de autarquias** que está assegurada por lei a essas unidades (SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Essa condição de autarquias das Instituições Federais de Educação Tecnológica que lhes permitem o exercício da autonomia exige a busca de equilíbrio entre o campo recontextualizador oficial (CRO), expresso pelas necessidades do MEC em ver suas linhas diretivas refletivas na atuação dessas escolas, e o campo recontextualizador pedagógico (CRP) (BERNSTEIN, 1996, 1998), expresso nos interesses institucionais de construir suas próprias estratégias políticas.

Todas as escolas agrotécnicas, escolas técnicas e os CEFETs são autarquias, são autarquias federais e isso lhes conferem **prerrogativas de autonomia** na administração de pessoal, na administração orçamentário-financeira, na gestão do seu próprio patrimônio, na gestão da sua política de ensino, aquela que é traçada em âmbito local na proposta política-pedagógica da instituição. Então há de se **buscar aí um equilíbrio** entre a necessidade do Ministério de ver as **suas linhas diretivas refletivas** na atuação dessa escola, mas também sem que isso acabe sendo uma **invasão das autonomias** e das prerrogativas que a lei confere a elas por serem autarquias federais. Então **essa interação**, ela acaba **sendo um jogo** em que nós tentamos **conciliar essas duas necessidades**, o papel de supervisão do Ministério, mas também o exercício autônomo das prerrogativas que são conferidas a cada uma delas. (SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Essa interação visando a conciliação entre as necessidades oficiais e os interesses locais é explicitada por Bernstein (1996) quando indica que a regulação do discurso pedagógico oficial (DPO) depende da autonomia relativa dos campos recontextualizadores

pedagógicos (CRP) e de contextos não oficiais, levando os formuladores da política a utilizarem nessa interação algumas táticas, enquanto um jogo no terreno do outro (CERTEAU, 1994), visando a implementação das estratégias da política no território do cotidiano das Instituições Federais de Educação Tecnológica, principalmente no que se refere às ações relacionadas à “formação integral” e à “inclusão social”.

5.1.2 Inclusão social e formação integral nas estratégias da política

Quanto às “estratégias” da atual política educacional de ensino médio e educação profissional, as quais estão sendo elaboradas, implantadas e implementadas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica procuramos identificar quais estariam em evidência e sua relação com a “formação integral” e a “inclusão social”, conforme já identificado na análise dos documentos oficiais, realizada na Parte I do Capítulo IV, que indicou as orientações, princípios e regras do discurso pedagógico oficial dos anos 2000.

A entrevista com a coordenadora da “Coordenação-Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica” revela que a “formação integral” é o princípio orientador das estratégias da política para Instituições Federais de Educação Tecnológica para todos os níveis de ensino da educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Para a rede federal, as **instituições da rede federal**, têm uma proposta bem definida que é a seguinte: o ensino... primeiro é que em **todas as política de educação profissional** hoje, principalmente de nível médio, eu diria em **todos os níveis**, o nível médio é muito mais, nos cursos técnicos muito mais, elas são baseadas, elas tem como **princípio orientador a questão da formação integral**, independente de está articulado ou não, elas tem a preocupação de **formar para além do simples desenvolvimento das habilidades necessárias para uma ocupação**. Todas as políticas, sobretudo do **tecnológico** e da **pós-graduação**, nas instituições federais, nas agrotécnicas, sejam cursos de **formação inicial ou continuada**, em projetos de **extensão**, ou com o **PROEJA**, ter essa preocupação: esse **princípio norteador da formação integral**; até para os **subseqüentes**. A questão não é só especificamente, é **princípio mesmo de formação**. Essa **vinculação** com o **mundo do trabalho**, com a **ciência**, com a **tecnologia**, com a **cultura**, está presente em **todas as propostas** (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Identificamos no “discurso regulativo” acima os fundamentos teóricos da educação politécnica numa visão gramsciana, que definem a formação integral como princípio orientador das estratégias da política, em todos os níveis e modalidade da educação profissional.

Quanto ao oferecimento do ensino médio propedêutico na modalidade concomitante da educação profissional de nível médio, o “discurso regulativo” define as estratégias da política para as Instituições Federais de Educação Tecnológica.

E, **especificamente sobre o ensino médio** [propedêutico] em nossas instituições, nós temos uma questão que é muito clara pra gente, que é do **ponto de vista de gestão e econômico**, não justifica uma instituição **ocupar duas vagas**, com duas matrículas com o mesmo aluno, sendo que nós temos um **déficit de formação**, uma **carência de vagas** impressionante. **Nós não universalizamos o ensino médio em nosso país**. Do ponto de vista governamental não faz sentido nos estarmos ocupando duas vagas com um mesmo aluno em turnos inversos, nossa idéia é **trazer um máximo de alunos** pra estar trabalhando. (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Com essa justificativa de base econômica em nível da gestão educacional, é definido pelo “discurso regulativo” (BERNSTEIN, 1996, 1998) o abandono pelas Instituições Federais de Educação Tecnológica do oferecimento do ensino médio propedêutico, alheio às suas identidades institucionais, e, também, o abandono dos cursos técnicos de nível médio na modalidade concomitante, por dificultar a integração curricular.

Então é um **quadro bastante complexo** e para a rede federal a política é definida: é **abandonar gradativamente a concomitância**, já temos orientação muito clara que somos escolas, instituições que têm **vinculação com o mundo do trabalho**. Não faz sentido trabalhar só com o **ensino propedêutico**, preparatório para o ensino superior, que não tem a ver com a **identidade da instituição**, e tem outras instituições que fazem isso. As características dessas instituições da rede federal é essa vinculação, forte proximidade com o mundo do trabalho. Gradativamente abandonar os cursos concomitantes, porque do **ponto de vista de investimentos não se justifica a concomitância**, e do ponto de vista da **integração curricular**, dessa **relação entre as partes, entre esses componentes**, também **não se justifica a concomitância** (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Além da questão econômica e orçamentária, a priorização do oferecimento da modalidade integrada da educação profissional de nível técnico expresso no “discurso regulativo” é justificada como fundamental para o desenvolvimento das inter-relações entre os conteúdos da educação geral e os da formação profissional, como também, é definido pelo “discurso regulativo” como necessária devido à própria realidade nacional, na qual os adolescentes se inserem muito cedo no mundo do trabalho, e devido à qualidade dos serviços e dos cursos que são relacionados à formação profissional.

A outra questão que não é só orçamentária é a questão de relação mesmo desses conteúdos, esses **conteúdos se relacionam**. [...] e a perspectiva é essa, é a perspectiva da **formação cidadã, é mais do que a do trabalhador**. É lógico que a perspectiva da **formação profissional**, nós temos que ter muito claro que nós estamos num **país que não se pode dar ao luxo de pensar a profissionalização apenas após os vinte anos**, a nossa realidade não é essa. As pessoas **vão para o mundo do trabalho**, elas vão trabalhar seja formal ou informalmente, elas vão **muito cedo**, elas precisam disso, e a **qualidade de nossos serviços e**

a qualidade dos nossos cursos está ligada a essa formação profissional. (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

No entanto, os cursos técnicos de nível médio oferecidos na modalidade subsequente são definidos pelo “discurso regulativo” como necessários para atender às demanda de jovens e adultos que concluíram o ensino médio e “não vão acessar o ensino superior ou que querem trabalhar especificamente numa área técnica”, além de reverter um quadro próprio do mundo produtivo que exige a formação em maior quantidade de técnicos de nível médio do que de nível superior. É destacada a dimensão cidadã, vista como dimensão social, nos cursos subsequentes, para compreensão integral na formação do aluno.

Nós entendemos que o **subsequente é muito importante**, ele tem um papel importante na sociedade que são **aqueles contingentes que terminaram o ensino médio e que não vão acessar o ensino superior ou que querem trabalhar especificamente numa área técnica**. [...] Além disso, tem uma **deformação** no país, que precisa ser corrigida, que é **próprio do mundo produtivo**. Então, hoje nós temos uma média de um técnico para cada cinco engenheiros, sendo que a proporção é exatamente o inverso, **um engenheiro precisa no mundo produtivo estar acompanhado por cinco técnicos**. Então, nós vemos nos cursos subsequentes também um fator muito importante, só que eles também têm que **trazer essa dimensão cidadã**, essa **dimensão social**, essa **compreensão integral** para eles. Então a política é definida para rede federal, ela tem essas bases. (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

A entrevista da coordenadora de políticas da educação profissional e tecnológica revela também as inter-relações entre formas de acesso às Instituições Federais de Educação Tecnológica, enquanto escolas públicas, e a inclusão social que supõe a educação como direito de todos, como forma de deselitizar as escolas.

Então, para rede hoje nós temos essa definição, não só da formação integral como também uma discussão muito forte **de quem hoje está dentro da rede e quem deve acessar essas escolas públicas** de alta qualidade. São escolas públicas, **educação é direito de todos**, então se tem essa preocupação de **deselitizar essas escolas**, e aí há toda uma discussão sobre **formas de acesso**, essas concepções definem a política para essas instituições hoje. (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Portanto, o “discurso regulativo” assume como inclusão social a redefinição das formas de acesso à rede federal de educação profissional e tecnológica.

O coordenador da “Coordenação-Geral de Supervisão da Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica” em sua entrevista afirmou “que se busca também, nessa escolha da inclusão social como estratégia prioritária, é fazer da educação profissional e tecnológica uma **política articulada a outras políticas do governo**”⁸³, enfraquecendo a classificação das políticas setoriais (BERSNSTEIN, 1996, 1998).

⁸³ SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007 (grifo nosso).

Aos responderem à questão 02 – quais as “estratégias” da atual política educacional de ensino médio e educação profissional, que estão sendo elaboradas, implantadas e implementadas nas Instituições Federais de Educação Tecnológicas – encontramos os seguintes indicadores temáticos nos discursos dos formuladores que indicam as estratégias da política de ensino médio e educação profissional: *planejamento; formação continuada; financiamento; expansão; interiorização; contratação de professores; elevação de escolaridade; democratização do acesso; oferta vinculada às demandas do mundo do trabalho; ensino médio integrado e PROEJA; articulação com as universidades na área de pesquisa; formação de professores da educação básica.*

Inicialmente o *planejamento, a formação de professores e o financiamento* são identificados pela coordenadora da “Coordenação-Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica” como os três pilares de sustentação das estratégias da política.

✓ *Planejamento*

O primeiro pilar de sustentação das estratégias é o Planejamento, considerado bem fundamentado e com as definições e as suas metas a alcançar.

A grande estratégia é essa. E não tenho dúvida que têm três pontos essenciais pra uma política bem estruturada neste campo, primeiro é tê-la **bem planejada**, previsão pra dois anos, saber o que se quer, **conceitualmente bem estruturada**, isso eu acho que nós já conseguimos, sabemos o que nós queremos [...], conceitualmente tem um bom arcabouço, tem muito pra se desenvolver ainda, ainda tem muito que se refletir, mas nós temos **um norte**, há de se fazer um bom **planejamento** a partir desse norte, enquanto **metas**, o que desejamos de cada escola, então nós temos isso claro [...] (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso)

✓ *Formação continuada*

Quanto à formação continuada, especificamente para o ensino médio integrado, é informado que se tem realizado “uma série de seminários, palestras, e de assessorias para as instituições que solicitam” à SETEC/MEC, visando “pensar a organização curricular, o projeto político-pedagógico da escola com a integração”. Em paralelo, há um investimento na formação de professores em nível da pós-graduação, no entanto, essa concepção de formação continuada ainda é entendida de forma episódica e não como processo formativo contínuo.

[...] até hoje não tínhamos pensado um conjunto de ações, elas eram ações isoladas para aquela instituição que nós percebemos que está na real dificuldade da implantação da integração, nós assessoramos. O que nós percebemos é que nós temos que trabalhar a **formação desses professores**, na atualização deles dentro desses princípios. Então, nós estamos construindo um **curso de especialização**, 360h, a proposta é que ele possa ser tanto a distância como presencial, para os professores da rede federal e ele pode ser ampliado porque os estados já trabalham com o ensino médio integrado, então a gente pode trabalhar com os dois públicos. Mas, a nossa preocupação é que o professor da rede federal **compreenda essa proposta**,

compreenda como construir (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

✓ *Financiamento*

Ressalta-se que em 2007 todo o financiamento para rede federal foi realizado com recursos diretos do tesouro nacional.

O **financiamento** hoje **pra rede federal** nós não podemos reclamar **são recursos diretos do tesouro nacional**, as escolas têm um bom orçamento, têm algumas dificuldades porque o governo ficou **muitos anos sem fazer contratação de professores**, somente agora estão **abrindo novas vagas pra concurso** e isso tem uma certa dificuldade, mas em relação ao resto da... às demais instituições públicas, aos demais sistemas públicos, nós hoje estamos numa situação de financiamento bastante confortável pra rede federal, **não estou falando da educação profissional como um todo**. Pra educação profissional tem hoje ... são captados diversos recursos de muitas áreas e muitas articulações são feitas, hoje nós trabalhamos... **o ano passado a gente ainda trabalhou com recurso de organismo internacional**, há uma orientação nossa de não trabalhar mais com... **trabalhar sempre com recurso nacional**, recurso do tesouro nacional. [Vai ter outro PROEP?] Não. O que a gente chama de Programa de Fortalecimento da Educação Profissional **hoje é todo sobre os recursos nacionais**. Agora tem uma **discussão que está no Congresso** já que é do **Senador Paulo Paim** sobre um **fundo para a educação profissional e tecnológica**, mas é importante isso está em discussão. [...] Um fundo permanente, sistemático, para educação profissional, para as políticas de educação profissional. Semelhante ao FUNDEB. (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

É notificado que a SETEC/MEC não renovou em 2007 o acordo MEC/MTb/BID, referente ao Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP.

Observe que além do aspecto, da metodologia na aplicação dos recursos, das burocracias que acabam sendo ainda mais engessante na atuação do gestor, o **PROEP** trouxe para o governo brasileiro uma situação bastante delicada, porque junto com o financiamento tinha toda uma **concepção política para educação profissional**. E alguns pontos dessa concepção política foram quase que definidas e ditadas pelo próprio **agente financiador** e aí é preciso se definir claramente **qual função cabe a cada parte**, ou seja, é coerente, ou é razoável imaginar que um banco, enquanto agente financiador possa **definir elementos para uma política de educação profissional para um país**. Ou seja, o país pode abdicar de alguns aspectos que lhes são caros, como a questão de **soberania**, como a questão de ser um **conhecedor**... até por está muito mais próximo da realidade do nosso país e do que deve ou deveria ser feito para melhorar os indicadores educacionais do nosso país. Então, enquanto nós não chegarmos a um **consenso com um banco** de que a função dele tem que ser a função de agente financiador, não de... [orientador] de normatizador, de formulador de política, então, **a tendência é que não recorramos mais a esse tipo de referencial**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

✓ *Expansão da rede federal*

Outra estratégia foi citada como prioritária para viabilização das políticas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, como no caso da expansão da rede federal.

Eu começaria com o grande elemento de fundo que é a **expansão da educação pública federal**, nós modificamos, no final de 2005, a Lei nº 11.195/2005 que foi feita em 1998, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que proibia a expansão da rede federal. O governo

federal podia construir as escolas, mas não podia provê-las no cotidiano, não podia fazer quadro de professores, e nós sabemos que o grande custo é o custo da manutenção, a construção é custosa, mas de fato o grande investimento público é a manutenção. Então nós conseguimos modificar essa Lei e começamos todo um plano estratégico de expansão, com o qual passaremos de 142 escolas [em 2003] para 364 escolas em 2010, unidades da rede federal, organizadas em CEFETs, unidades descentralizadas e escolas agrotécnicas. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

✓ *Interiorização*

Junto à expansão da rede federal vem a interiorização da educação profissional. É informado que o Plano de Expansão da Rede Federal foi iniciado em janeiro de 2006, após a autorização do Presidente da República, e na primeira fase, que abrange os anos de 2006 e 2007, esse plano traz como meta a implantação de 64 novas unidades na rede federal. A definição das localidades, nas quais essas unidades de ensino seriam implantadas, pautou-se na visão da “inclusão social” que está presente em todas as políticas traçadas pelo Ministério.

Quando o investimento decorrente de política pública se direciona para o **interior do país**, na maioria dos casos esse interior é polarizado por uma **cidade de grande porte**, uma cidade que constituiu uma estrutura suficientemente forte para buscar recursos junto às autoridades dos níveis estadual e federal. E o interior, aquele interior formado por pequenas cidades, por municípios de pequeno poder econômico, esse é o interior que continua desassistido, de que forma que nós costumamos ver nas políticas sociais como bolsões de pobreza os brotões do país. Então a indicação das cidades no interior do país tem essa preocupação também, de assegurar a esses contingentes populacionais **a possibilidade de oferta de educação profissional e depois de empregabilidade, de modo que o jovem, o adulto, ele não precise migrar para um grande centro urbano em busca de oportunidades de formação profissional**. [...] A escolha, a opção preferencial pelas regiões mais interioranas do país, também guarda um pouco dessa **visão de inclusão social**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

✓ *Contratação de professores*

Em consequência da expansão da rede federal, a contratação de professores por concurso público vem garantir a qualidade da oferta e sua manutenção.

Então essa **expansão e financiamento**, por aqui eu estou incluindo **concursos públicos**, pelo ao menos 7.000 vagas públicas, para professores e funcionários nessa expansão. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

✓ *Elevação de escolaridade*

É afirmado no “discurso regulativo” que a SETEC/MEC, estrategicamente, em qualquer discussão da educação profissional, mesmo naqueles cursos mais simples, define que seu oferecimento deve estar articulado com a elevação de escolaridade.

Então, não dar para se trabalhar educação profissional sem se pensar em **elevação de escolaridade**, de novo é um contraponto ao que vinha sendo feito antes, [...]. Nós insistimos hoje, que mesmo esses cursos que eram de 40h/a e 60h/a, a gente está aumentando a carga-

horária e isso é uma negociação forte com o Ministério do Trabalho. A tal ponto que nos cursos de qualificação, que a média quando nós chegamos no governo era 59h/a por curso, nós estamos exigindo que as instituições tenham em média 200h/a, a média hoje é 169h/a, mas a instituição formadora tem que dar cursos em média com 200h/a. O Ministério não financia cursos que tenham carga-horárias menor, porque, além da parte técnica, aí se faz um pouco da parte de meio ambiente, um pouco da parte de escolarização, um pouco da parte de saúde. Então, tudo isso a gente tenta integrar nos cursos para que não possa existir essa possibilidade da pessoa **só aprender a técnica sem ter um pouco da visão mais geral**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

✓ *Democratização do acesso*

Um forte debate relacionado à inclusão social tem se estabelecido sobre as formas de ingresso às Instituições Federais de Educação Tecnológica, inclusive com a pertinência ou não do estabelecimento de cotas para alunos oriundos de escolas públicas, como também, sobre o fortalecimento dos projetos chamados “Protécnicos”, que são uma espécie de pré-vestibulares gratuitos, que são oferecidos pelas instituições às comunidades mais carentes.

O outro grande elemento estruturador dessa expansão é o que nós estamos chamando aqui de **democratização do acesso da rede federal**, porque nós temos a consciência de que não basta só ampliar as vagas, se as escolas continuarem praticando o que nós chamamos de darwinismo social, quer dizer, se escolhem os melhores, aqueles que sobreviveram ao sistema da educação fundamental, aqueles que conseguiram melhor ensino... estudar nas melhores escolas. Nós queremos uma guinada muito forte da rede federal para instituições públicas, para alunos que têm concluído em instituições públicas e estejam em situação social de vulnerabilidade... entendemos a necessidade da construção dessa inclusão emancipadora. Então, achamos que para que essa expansão de fato reverbere no país, tenha resultados para o país, possa de fato ser lida através da história como algo bom para o país, nós temos que **garantir financiamento público federal**, Tesouro Nacional e outras fontes, melhor dinheiro do que o empréstimo externo e temos que **garantir democratização do acesso às camadas populares**, sobretudo. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

✓ *Oferta vinculada às demandas do mundo do trabalho*

Nas estratégias da política de ensino médio e educação profissional são consideradas as novas demandas que a sociedade vai criando, para isso a SETEC/MEC tem procurado criar metodologias para ler essas demandas, como forma de sintonizar a oferta com as demandas amplas que o mundo do trabalho vai produzindo.

O **Projeto Sintonia** prevê uma leitura da realidade que coloque em diálogo o projeto educativo e a demanda da sociedade... não subsumir a oferta das nossas escolas às demandas do mercado não. O que nós queremos e produzir um diálogo entre o que nós ofertamos como vagas, como áreas de formação, campos de formação, com as demandas dos arranjos, que eu chamo sempre arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Outra estratégia relacionada com a vinculação da oferta educativa com as demandas do mundo do trabalho está na atenção pelas escolas aos processos de fortalecimento e redução das situações de ocupação, como forma de definição dos critérios de seleção e manutenção

dos cursos ofertados; para isso corrobora o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e vigora o processo instalado de criação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

[...] uma outra ação da Secretaria é o **Catálogo de Cursos Superiores, o Catálogo de Cursos Técnicos** está em fase de elaboração agora, são todas ações que trazem essa visão de que a educação profissional ofertada pelas escolas da rede federal, ela tem que **espelhar os movimentos que ocorrem no mundo do trabalho** e que tem que está atenta também a **situação de ocupações** que estão em **processo de fortalecimento**. Ocupações que estão em **processo de redução** das suas possibilidades, retração em termos de oferta no mercado de trabalho. Justamente pra que a escola ao mesmo tempo seja um elemento indutor do **desenvolvimento socioeconômico de âmbito local** e seja um **instrumento de preparação de profissionais para o mercado local** e não de preparação de profissionais de uma outra área, outra realidade, justamente pra que não haja **movimentos migratórios** desnecessários ou indesejáveis em direção aos grandes aglomerados urbanos. Então isso tem sido uma tônica em várias das ações da Secretaria, essa **visão prospectiva do setor produtivo**, evidentemente tomando o cuidado que as escolas **não sejam instrumentos das empresas**, e para isso existem as possibilidades de organizações corporativas, de universidades, escolas corporativas. A escola pública, ela atende ao público e é uma escola que precisa defender interesses de Estado, mas também não pode ser uma escola que esteja de alguma forma em descompasso com as movimentações do mundo do trabalho. (SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Destacamos do discurso acima a consideração da *visão prospectiva do setor produtivo*, definindo uma “identidade prospectiva de região” para a educação profissional, essencialmente voltada para o futuro, com finalidades econômicas e instrumentais, mas centradas nas necessidades locais de mercado (BERNSTEIN, 2003).

✓ *Ensino médio integrado e PROEJA*

O ensino médio integrado e o PROEJA são defendidos pelo “discurso regulativo” da SETEC/MEC como opções preferenciais na oferta da educação profissional de nível médio.

[...], eu diria que as duas outras grandes políticas do ministério, que conversam entre si, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que é a política do **ensino médio integrado**, quer dizer a reconstrução dessa ponte em outros termos, com outros parâmetros, dessa ponte entre a formação geral e a formação profissional, digo outros em relação sobretudo do que foi a Lei 5.692/71 e seus determinantes, mas essa política do ensino médio integrado dialoga também com o **PROEJA**, que é um programa que se encaminha para ser política, na medida em que a gente está negociando a inclusão do seu conteúdo na LDB e também a construção do PROEJA como política orçamentária, que é então a integração do ensino básico com a educação profissional e tecnológica para jovens e adultos. Um país em que 60 milhões de pessoas não têm concluído o ensino básico, nós achamos que é uma grande oportunidade de poder retornar a escola e poder... retornar a escola, construindo uma possibilidade de inserção qualificada no mundo do trabalho. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Em termos da expansão da oferta da educação profissional técnica de nível médio, é definido que nos próximos anos todo investimento que a SETEC/MEC realizar nos estados e municípios vai estar atrelado ao ensino médio integrado e ao PROEJA.

✓ *Articulação com as universidades na área de pesquisa*

Visando articular a atuação das universidades na área de pesquisa com a formação de professores para o ensino médio integrado e para o PROEJA, através do oferecimento de cursos de pós-graduação, a SETEC/MEC tem incentivado a formação de grupos de discussão multidisciplinares na linha de pesquisa do currículo integrado, visando embasar os conteúdos do “discurso instrucional” relativo à formação integral.

[...] porque com isso a gente atende essa demanda da educação básica e temos uma **articulação forte com as universidades na área de pesquisa**. Então hoje, a grande maioria dos CEFETs e das escolas agrotécnicas, quando elas têm essa possibilidade com outra universidade, [...] segunda-feira eu estava em Salvador, e a gente estava trabalhando na possibilidade de ter na rede federal, inclusive nas universidades, **grupo de discussão** sobre eficiência energética, [...] e eu vi apresentações, cerca de vinte apresentações, a grande maioria delas eram grupos de trabalhos onde estavam CEFETs e universidades interligadas, quer dizer, **grupos multidisciplinares**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

✓ *Formação de professores da educação básica*

O ponto polêmico nas estratégias da política para a rede federal está na transformação dos CEFETs em IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, visando a formação de professores da educação básica, com o oferecimento obrigatório, definido pelo Decreto nº 6.095/2007, de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional.

Qual é a outra estratégia? Que são as possibilidades de algumas instituições que se transformam em **IFETs** trabalhar com a **formação de professores da educação básica**. Então, nestas escolas que serão interiorizadas, nós vamos ter nossos professores, e aí há uma crítica contra isso, mas nós vamos ter de superar. [...], é uma estratégia de revolução que alguns não acreditam, mas os IFETs vão ser isso, porque teremos aí 200, no mínimo, quer dizer, se todos os CEFETs assumirem, se todos os CEFETs assumirem, teremos 250 unidades espalhadas pelo Brasil inteiro fazendo além da **formação de professores para educação profissional**, que é outra dificuldade. Os estados têm pouco adensamento na educação profissional e aí também eles nem podem ter porque não têm professores, cadê os professores de eletricidade, de motores, de meio ambiente e tal, não têm o professor específico. Essa rede vai formar o professor, além da formação também do professor de **física, química, biologia, ciências, matemática**, para atender a essas localidades. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Quando perguntamos sobre o documento entregue ao CNE em 03 de julho de 2007, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) – “Considerações sobre o Relatório Escassez de Professores no Ensino Médio” – que defende que a política de formação de professores defina como meta que a Universidade, e nela as Faculdades/Centros de Educação e suas licenciaturas, sejam o espaço “exclusivo” de formação inicial dos educadores que atuam na educação básica⁸⁴, considerando que, com isso, o documento faz uma crítica à criação dos IFETs e à implementação de cursos de formação inicial à distância para jovens que egressam do ensino médio, obtivemos a seguinte resposta:

Esse parecer expressa, de certa forma, a **distância que nós temos da ANFOPE**, penso que precisamos nos acercar da ANFOPE, inclusive para mostrar que a **rede federal já está fazendo formação de professores**. Eu acho que aqui tem aquela velha divisão da formação para o trabalho, como se a rede federal só fizesse uma formação para o trabalho manual [...], mas as escolas avançaram muito além disso. Há um currículo politécnico que vem sendo construído e as experiências das escolas federais na formação de professores têm **mostrado resultados excelentes**, são tão bons quanto os das Universidades em algumas áreas. Então, **o diálogo é uma ponte que tem que ser construída, não tem ponte nenhuma**. [...] Claro que, eu insisto, que a formação... que cabe especificamente a rede federal é a **formação de professores para educação profissional**, isto é nossa tarefa primeira, mas a rede federal pode **assumir tarefas de formação de professores, na medida que nós pudermos dialogar com os sistemas públicos**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Ficam explícitas no discurso acima as inter-relações entre o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico civil representado pela ANFOPE, definidas como relações de autonomia relativa (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Quanto à criação dos IFETs, é justificado pelas “regras de avaliação”⁸⁵ (Ibid.) que não se trata de aumentar o número de licenciaturas, pois, para a SETEC/MEC, se o problema fosse o número de licenciaturas, os resultados da escola básica brasileira seriam muito melhor do que se vê nos exames; trata-se de aprofundar o diálogo com os atores sociais, fazer cursos que estejam discutindo os problemas encontrados no cotidiano das escolas e as dificuldades dos alunos aprenderem.

⁸⁴ Conforme texto presente no documento: “É importante reafirmar o princípio de que a excelência nos processos de formação de professores somente será atingida quando as políticas de formação de professores definirem, entre inúmeras outras metas, que a Universidade, e nela as Faculdades/Centros de Educação e suas licenciaturas são o espaço exclusivo de formação inicial de nossos educadores que atuam na educação básica; quando a definição do piso salarial, das diretrizes da carreira e de aprimoramento das condições de desenvolvimento da educação básica constituírem-se atrativos para a imensa juventude que aspira a um futuro com trabalho, desenvolvimento e emancipação; e quando as condições de exercício do trabalho docente lograrem desenvolver as plenas potencialidades dos educadores e da infância e da juventude de nosso país” (ANFOPE, 03 de julho de 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: agosto 2007).

⁸⁵ De acordo com Bernstein (1998), o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação.

Diante da indicação das estratégias da atual política de ensino médio e educação profissional, passamos à identificação dos instrumentos para monitoramento, avaliação dos resultados e redefinição das estratégias da política.

5.1.3 Os instrumentos para monitoramento, avaliação dos resultados e redefinição das estratégias da política

Visando identificar os instrumentos utilizados para monitoramento, avaliação dos resultados e redefinição das estratégias da atual política educacional do ensino médio e educação profissional, levantamos uma terceira questão aos formuladores da política. A coordenadora da Coordenação-Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica apresentou os seguintes *instrumentos de monitoramento* constituídos:

1. Supervisão da gestão e administração:
 - Descentralizado com uso de formulários.

[...] mas os instrumentos que nós temos feito hoje é **recolher as informações diretamente com as escolas**, que ainda é possível enquanto a gente tem só duzentas unidades ainda é possível, quando a gente tiver trezentas e pouco aí vai ficar mais complicado, a gente tem que se dirigir... hoje é **bastante descentralizado**, nós **ligamos para as instituições, mandamos os formulários, temos os quantitativos das matrículas, temos o preenchimento** do... (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

É salientado que se encontra em construção um sistema de avaliação de processos e resultados que comporá as “regras de avaliação” (BERNSTEIN, 1996; 1998):

Estamos ainda em um **processo de construção de um sistema** que vai ser responsável pelo monitoramento de todas as atividades realizadas pelas instituições, com preocupação de avaliarmos **não apenas o resultado, mas também o processo**. Na verdade, hoje o nosso **foco** está mais em **estabelecer um parâmetro**, um **sistema de indicadores** que seja **uniforme** pra todas instituições e podermos **avaliar o processo**, a **eficiência** dessas instituições na **aplicação dos recursos** que lhes são assegurados a cada ano. (SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Assim, esse sistema visa estabelecer parâmetros, ou seja, um sistema de indicadores uniforme, que indique a eficiência das instituições na aplicação dos recursos financeiros anuais.

2. Acompanhamento pedagógico:

- Proximidade aos diretores de ensino e coordenadores pedagógicos através de:
 - a) Reuniões regulares em Brasília (centralizado);
 - b) Relatórios com as dificuldades encontradas;
 - c) Visitas às instituições com maiores dificuldades;
 - d) Sistemas de Informações Gerenciais (SIG): informações sobre matrícula, evasão, condições físicas da escola.

Então, por meio dos **diretores de ensino e dos coordenadores pedagógicos**, a gente tem procurado realizar **reuniões regulares** com eles, mandamos **instrumentos de relatório para eles preencherem e nos devolverem sobre as dificuldades** que eles têm encontrado e fazendo... bom, esses seriam os instrumentos de monitoramento, as reuniões com os diretores de ensino e coordenadores pedagógicos aqui em Brasília, às vezes centralizar, nossa **ida para as instituições também**, que é... uma visita... um **olhar assim, sob as condições que estão acontecendo, as dificuldades que eles podem estar encontrando**. A semana passada estivemos no CEFET Alagoas, fizemos exatamente esse trabalho. Esses questionários e as próprias informações que hoje as escolas estão colocando nos **Sistemas de Informações Gerenciais, o SIG**, que é pra rede federal, **informações de matrícula, desistência, condições físicas da escola**, dados para o monitoramento. (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso)

A gente tem **reuniões com os diretores, com os dirigentes em geral, não só diretores, mas dirigentes em geral, diretores de ensino e diretores acadêmicos etc**, pra trocar informações em termos de Brasil, isso é evidente... (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Destacamos a ênfase que é dada ao diálogo com os dirigentes em geral, diretores de ensino, diretores acadêmicos e coordenadores pedagógicos, considerados mediadores do diálogo entre os atores do contexto da produção de texto e os atores do contexto da prática (BALL, 1994), dado que será aprofundado posteriormente nos itens 5.2 e 5.3.

Quanto aos *instrumentos de avaliação de resultados e redefinições* foram listados conforme relação abaixo:

1. Elaborado em conjunto com os diretores – construção coletiva das estratégias;
2. Análise de dados colhidos nas escolas;
3. Visita as escolas para ouvir os professores e alunos (caso mais críticos) – dificuldades devido ao quadro restrito da secretaria;

Foram também apresentados os instrumentos que estão sendo construídos e que serão utilizados no futuro:

- Para o monitoramento:

1. SIEP – Sistema de Informações de Educação Profissional (em fase experimental).

- Para avaliação de resultados e redefinições das políticas:

1. Núcleo de monitoramento regional a partir dos pólos da especialização PROEJA;
2. Participação das Universidades com grupos de pesquisa.

Os coordenadores da Coordenação-Geral de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica detalharam outros *instrumentos avaliativos específicos*: Catálogos de cursos; ENADE; ENEM; Aprova Brasil; SINAES⁸⁶.

⁸⁶ ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Aprova Brasil - Avaliação do Ensino Público Fundamental.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Alguns *instrumentos pontuais* de monitoramento e avaliação de resultados e redefinições que servem como referências foram indicados:

1. 1ª Conferência Nacional e as Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica;
2. Jornada de Iniciação Científica;
3. Jornada do Mercosul;
4. Olimpíadas norte e nordeste – diálogo com as comunidades;
5. Publicações – instrumento de comunicação;
6. Reuniões com os dirigentes em geral (ensino e acadêmicos);
7. Fórum Estadual de Gestores de Educação Profissional Tecnológica;
8. Articulação direta com as redes estaduais de educação profissional e tecnológica.

É salientado que o diálogo que se faz com os dirigentes em geral quando eles vão à Brasília tem um caráter bem gerencial. Já os eventos como conferências, jornadas e olimpíadas envolvem os professores e os alunos no debate das estratégias da política.

Mas, quando nós promovemos encontros como esses nós estamos **trazendo o professor**, aquele que vem **acompanhando o aluno**, então, aquele que **vem para a Conferência, que debate**. Nós tivemos delegados, **mais de trezentos delegados**, com direito a voto na Conferência (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Essa participação dos representantes dos professores como delegados na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC) envolve um diálogo entre os atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto de influência nacional e local que rebate no contexto da prática. No item 5.3 daremos destaque a esse diálogo entre os atores dos três contextos.

Como instrumento específico de monitoramento e avaliação de demandas é apresentado o “Projeto Sintonia”, que está sendo construído para ser implantado em 2009, no aniversário de 100 anos da rede federal de educação profissional e tecnológica. Ele é um projeto que pretende discutir e definir uma metodologia para rede federal, que possa avaliar a oferta existente de cursos, propor modificações ou novas ofertas com base em três demandas, não só econômica, mas também social e cultural.

Ela [a metodologia] está no projeto, ela ainda não começou, ela vai prever que **todos os diretores de ensino da rede façam uma capacitação**, vai ser prevista primeiro, primeiro ponto uma capacitação **no Centro da OIT**, feita pela OIT, que tem um *know-how* nessa área reconhecido, e esses **diretores de ensino vão atuar como multiplicadores em cada escola**, pra compor o que se chamou no projeto de **Núcleo Sintonia**, mas isso é um projeto ainda, a gente acha que consegue. Nós estamos querendo tê-lo **pronto nos 100 anos da rede federal que é daqui a dois anos**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

É enfatizado que novos instrumentos de monitoramento e avaliação do ensino médio integrado e do PROEJA estão sendo construídos junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC, através de bolsas de mestrado e doutorado em projetos interinstitucionais MINTER e DINTER⁸⁷.

Nós temos coisas muito específicas, eu falei muito das políticas, mas não mencionei a **formação de professores**, a grande política de formação de professores que implica **bolsas de mestrado e doutorado, cursos MINTER e DINTER, convênios com Universidades**, como a UNB e a Federal Rural do Rio de Janeiro, então nós estamos **construindo** com essas... tanto com a CAPES como com a UNB e a Federal Rural do Rio de Janeiro, **instrumentos de monitoria, de acompanhamento dessa política**. A CAPES tem seus instrumentos também, tem o sistema de bolsas. Nós já estamos **construindo para essas políticas novos instrumentos próprios**. Estamos discutindo os instrumentos para **monitoramento e avaliação do PROEJA e do ensino médio integrado**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

A construção de instrumentos próprios é justificada pela especificidade exigida no processo de monitoramento, avaliação e redefinição das estratégias dessa política relacionada com a integração curricular do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, como política em fase inicial de implementação e considerada prioritária nas estratégias de governo, por isso há a necessidade de incorporação de instrumentos construídos pelo “discurso instrucional” acadêmico (BERNSTEIN, 1996, 1998).

A entrevista com o coordenador geral da Coordenação-Geral de Planejamento e Gestão denota as fragilidades que envolvem a implementação de um sistema de monitoramento, avaliação e redefinição das estratégias da política, conforme discurso abaixo:

Nesse ponto eu posso dizer que a gente está **fragilizada**. O fato de nós estarmos praticamente **(re)construindo as políticas**, porque nós vimos que o Decreto 2.208/97, nos moldes do governo anterior, desmontou a educação profissional, separou o ensino médio da educação profissional. [...] Em 2004 conseguimos com o Decreto 5.154 voltasse a integrar, mas aí na ponta já estava desintegrado. Então, a gente teve, que é engraçado na nossa cultura é isso, antes houve uma reação ao Decreto 2.208/97 porque a gente estava separando e quando a gente tentou retornar... então, parte do mesmo grupo que reagiu, quer dizer, reagiu novamente, e aí exatamente é onde a gente percebe, daria uma outra pesquisa, que **a reação é menos pela condição de você ter a consciência de que aquilo é melhor ou pior e é muito mais pelo status que está ali**, porque você está mexendo naquele *status*, **não quer mudar**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

O discurso do coordenador traz a reação do contexto da prática às estratégias da política que provocam mudanças nas práticas curriculares, indicando um caminho para o nosso olhar na análise dos dados colhidos no território do cotidiano escolar, associados com as táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política, os quais serão abordados no Capítulo VI desta tese.

⁸⁷ Projeto de Mestrado Interinstitucional (Minter); Projeto de Doutorado Interinstitucional (Dinter).

Quanto à 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, são demonstradas as fragilidades dos instrumentos utilizados para monitoramento, avaliação e redefinição das estratégias da política.

Então essa Conferência **apontou diversos caminhos** para a educação profissional, só que entre o que está ali **apontado** e a gente começar a **implementar**... então a esse... é por isso que eu digo a gente ainda tem **instrumentos frágeis**. Porque teríamos que ter o próprio **convencimento** dentro do Ministério de que aquela Conferência tem a **legitimidade** de fazer essas propostas e de como a gente **executar essas propostas legítimas** que vêm desses fóruns. Por não termos ainda esses **próprios caminhos**, ainda tão **delineados**, é que a gente também **não construiu ainda esses instrumentos de monitoramento**. Vou lhe dar a idéia, **PROEJA**, os documentos estão em plena elaboração. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Assim, identificamos que a SETEC/MEC está ainda fabricando seus instrumentos de monitoramento, avaliação e redefinição das estratégias da política em suas práticas cotidianas (CERTEAU, 1994). O discurso abaixo traz novos elementos relacionados a essa fabricação do cotidiano:

Tivemos uma reunião, chamamos todos os **gestores estaduais**, eles deram todas as sugestões, agora vai ter que **sair o documento final**. O que é que tem? Temos ali cerca de **100 proposições** e aí nós como MEC junto com eles, “olhe! dessas 100 proposições essas são **factíveis de se fazer agora**, essas a gente **não tem condição política de fazer**”. E, a partir daí, com estas **condições e com aquelas proposições que a gente vai implementar**, aí sim, a gente com um **outro tempo**, a gente fazer **novo encontro** com esse grupo e ver o que é que **aconteceu com essas políticas**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Apresenta-se uma preocupação, ou seja, entre a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), realizada em novembro de 2006, e a outra Conferência Nacional de Educação Básica que será realizada em 2008, provavelmente a SETEC/MEC terá implementado pouquíssimo do que foi indicado na 1ª CONFETEC.

E aí esse **tempo** que é **pouco** pra gente fazer a **implementação**, porque tem **outros atores sociais**, a própria **estrutura burocrática**, é que faz com que a gente tenha **dificuldades de estabelecer um mecanismo de monitoramento**, para que a gente possa está mais próximo do que está acontecendo na ponta. Mas eu creio que essa própria **estratégia** que a gente está usando, de usar sempre os **fóruns**, de sempre estar em discussão com eles, não deixa de ser, mesmos de que não seja sistematizado, **um monitoramento**. Ou posso dizer o seguinte, **não tem um instrumento sistematizado**, mas a gente **sempre tem a informação do que está acontecendo** e a gente monitora também de uma forma que não é a melhor, mas é a **possível hoje dentro de um processo democrático**. Creio que depois dessas **duas Conferências** nós vamos estar **mais maduros** para essa construção, para... fazer uma **avaliação** para que as propostas possam ser ou não implementadas e que a gente possa dizer até para sociedade, **porquê não de algumas propostas que são vindas da sociedade, elas não serem implementadas** (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Enfim, afirma-se que a SETEC/MEC tem algumas dificuldades políticas para implementar as estratégias, por mais que os formuladores que estão no governo queiram, mas a correlação de forças na política ainda não é tão favorável às mudanças pretendidas (MULLER; SUREL, 2002).

As análises realizadas nos dados que vêm das entrevistas com os formuladores da política trazem a indicação de que os grupos que atuam e integram cada setor, ou dentro de um mesmo setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos, podendo estas lutas serem mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão dos que dominam o grupo/setor em cada momento (AZEVEDO, 2004). Diante dessas análises, procuramos entender a correlação de forças que existe no diálogo entre os formuladores da política e os integrantes da comunidade escolar: gestores, administrativos, alunos, pais, outros.

5.1.4 Os Atores do cotidiano escolar e as estratégias da política

A 4ª questão visava compreender a “participação da comunidade” – gestores, administrativos, professores, alunos, pais, outros – na elaboração, implantação e implementação das estratégias da atual política educacional do ensino médio e educação profissional. De imediato, a participação da comunidade na constituição das estratégias é considerada como uma fragilidade.

De novo nós temos aí uma **fragilidade**, porque **ao mesmo tempo em que nós apostamos que isso é o caminho para se resolver diversos problemas**, para que a gente minimize problemas, **isso depende muito do gestor**, porque a gente não tem fôlego [...] (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

A coordenadora da “Coordenação-Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica” traz no seu discurso as intenções da SETEC/MEC quanto ao fortalecimento da voz da comunidade no diálogo com os atores do contexto da produção de textos e do contexto da prática, através do Conselho Diretor na gestão das escolas e da constituição dos Conselhos Comunitários.

Hoje em dia ainda é **muito pouco**. O que nós estamos querendo é **fortalecer os conselhos**, por exemplo, os **conselhos diretores** hoje, eles podem ser muito **mais participantes do processo de gestão das escolas do que são**. Hoje em nossas instituições federais **nós quase não temos conselhos de pais e mestres**, nós **não temos conselhos comunitários**, a nossa política é justamente fazer com que se **constituam esses conselhos**. Que a **sociedade, a comunidade se organize** e que ela **passe a gerir a instituição**, e aí a gente não está falando em substituir a direção. **É gerir assim do ponto de vista de assessoria, de... pertencimento, entendeu?** (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Assim, a meta é que a comunidade se organize e passe a gerir a instituição junto com a direção geral. No discurso abaixo é destacada a ação de “ouvir” as instituições, ou seja, ouvir a realidade na qual se encontra inserida.

A instituição ela não pode estar de costas para comunidade. Ela tem que **ouvir**, mais do que os **empresários e comerciantes**, todos que estão **representados no Conselho Diretor**, ela tem que **ouvir os alunos, os pais dos alunos, as associações de classe, as associações comunitárias, os movimentos**, ela tem que ouvir porque isso é a **realidade da qual ela está inserida**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

É destacado que a população brasileira tem uma baixa capacidade de articulação popular.

Então, a nossa proposta inclusive para os **projetos de extensão** todos, é que a escola... porque nós sabemos que a **população brasileira** tem uma **baixa capacidade de articulação popular**, apesar... poderia ser muito maior, a gente vê alguns movimentos se articulando bem, mas em geral essa capacidade, essa mobilização ela é baixa, ainda mais para **projetos de longo prazo**, ela **acontece pontualmente**. [Que tenha um retorno imediato?]. Claro, exatamente! (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Segundo a coordenadora de políticas, a idéia é que a escola estimule a capacidade de articulação popular na comunidade, para que a “comunidade passe a fazer parte do processo de gestão da escola, contribuindo, colaborando com o diretor, com as direções, com os diretores instituídos”.

Quanto à participação da comunidade no diálogo entre os atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto de influência nacional e local, o qual envolve um rebatimento no contexto da prática, as entrevistas com os formuladores da política enfatizam a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), além das conferências estaduais realizadas.

Por exemplo, fizemos a Conferência. Como é que a conferência passou os delegados? Na **Conferência** tivemos **delegados de todos os segmentos** estadual, municipal, federal e privado. Dentro desses segmentos tivemos **todas as categorias**, gestores... Então, tinha representação, tudo percentualmente colocado para poder oportunizar todos, **gestores, alunos, professores e técnicos administrativos**, então tivemos tudo. Não teve pais, **na Conferência não teve representantes dos pais**. E aí há uma **dificuldade**, porque a presença dos pais, principalmente quando passa a ser no ensino técnico para frente e nas universidades a **presença dos pais é muito pequena**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso)

Bom, eu faria uma referência, pois como eu disse que nossa política tem sido principalmente **construída a partir do diálogo**, eu diria que nós tivemos a **culminância importante** na 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, que se realizou em novembro do ano passado, aqui em Brasília. Essa Conferência trouxe para a cena pública, **talvez não os pais**, eu acho que nos **faltaria aqui mais diálogo com os pais**. Com **os alunos** nós estamos tendo um diálogo através da **União Nacional dos Estudantes Secundaristas**, mas com **os pais** eu acho que esse **diálogo está muito mais com as escolas**. Mas, **gestores**,

administrativos, professores e alunos tiveram uma **grande importância nas definições** construídas na Conferência do ano passado. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Destacamos nos discursos acima a participação das representações das categorias de gestores, administrativos, professores e alunos, dos segmentos estadual, municipal, federal e privado nas definições construídas na CONFETEC/2006. Com relação à ausência dos representantes dos pais, é justificado pelo coordenador da Coordenação-Geral de Planejamento e Gestão devido à diminuição do envolvimento dos pais a partir do ensino médio.

O próprio pai acha que o menino já tem uma certa **autonomia** e termina **participando menos**. O pai participa muito no ensino fundamental. Então como nós trabalhamos... percentualmente a gente tem uma maior atuação no **ensino médio para cima**, então, a **participação dos pais é menor**. Isso não quer dizer que na escola de forma isolada não tenhamos uma boa participação dos pais. Então, **estimulamos que todas as escolas tenham seus conselhos de classe**. Na escola, por exemplo, que eu dirigi, nós tínhamos **um conselho de classe onde todos os pais são representados**. Além da reunião com todos os pais, no conselho, aqueles pais de cada turma escolhem um representante. Participam do conselho: os professores, os pedagogos, os representantes dos alunos e representantes dos pais. Mas isso não é uma coisa... até pela história também da **autonomia** [das instituições], **a gente não impõe, a gente orienta** que exista essa **integração**, mas não impõe a existência deles. Porque a própria **LDB** encaminha que **os projetos pedagógicos da escola** também sejam **construídos com os pais, com toda comunidade**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Assim, a SETEC/MEC assume essa fragilidade na implementação do diálogo com os pais:

Então eu digo a você que nessa pergunta nós temos essa **fragilidade na implementação**, temos o desejo de que todos os segmentos possam participar da elaboração e implementação de qualquer pesquisa, de qualquer estratégia, mas nós não temos conseguido fazer isso... não temos conseguido executar de forma muito forte, sistemática. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

A diretora da “Diretoria de Política e Articulação Institucional” alerta que a CONFETEC/2006 não ficará como um momento estanque, pois os resultados da Conferência serão discutidos no contexto da prática com as comunidades.

Então eu diria que **não é um momento estanque**, porque os **resultados agora estão saindo**, nós estamos **discutindo com as comunidades**. [...] A idéia é **continuar esse diálogo** e evidente que a **principal estratégia para isso é os grupos de trabalho**. Agora mesmo nós estamos **concluindo o documento do ensino médio integrado**. Nós concluimos o documento do **PROEJA para formação inicial e continuada**. Nós estamos com o **grupo sobre formas de acesso**, estamos começando agora em setembro, o grupo vai discutir formas de acesso à rede federal. Para poder **debater exatamente as políticas**, enfim, para ampliar o acesso. **Formação de professores** já tem um **grupo específico** para isso também. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Esclarecemos que a CONFETEC foi realizada em novembro de 2006 e que seus Anais só foram publicados e disponibilizados ao público em outubro de 2007, prejudicando sua discussão no território do cotidiano escolar. Quanto aos grupos de trabalho, estes são organizados de forma representativa pela SETEC/MEC.

O assessor da “Coordenação-Geral de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica” destaca o diálogo realizado dos atores do contexto da produção de texto com o Congresso Nacional, a representação estudantil, os professores e pesquisadores, na elaboração da Lei de Estágio.

Agora eu poderia acrescentar também que quando a **gente discute temas gerais como legislação**, por exemplo, daí sim, **envolve as organizações todas**. Um exemplo é que a gente está discutindo agora a nova **Lei do Estágio**, que está quase em aprovação, e aí sim, foi discutido com a **UNE** e com a **UBES**, que influenciava os alunos, não é. Então, eles **participaram da discussão** e tiveram inclusive uma **audiência pública** na Câmara dos Deputados. Então a **consulta pública** recebeu comentários, recebeu complementações, colaborações de **alunos e professores e pesquisadores** de outras áreas que propunham nessa área (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

É salientada a penetração social do processo participativo de elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Professores de bacharelados de Universidades bem tradicionais nos escreveram pedindo a **inclusão de um curso no catálogo** que é estratégico para o país, que não era necessariamente de sua área. **Alunos se identificando com o catálogo**, porque seu curso, seu perfil passa a fazer parte de um documento que agora é oficial, que é público. As escolas passam a usar o catálogo como sua propaganda, quer dizer, a gente está aqui com esse **instrumento que é de Estado, que é do Brasil, construído solidariamente etc.** Então, as próprias associações... nessa audiência pública, por exemplo, a **UNE e a UBES comentaram o catálogo** dos cursos superiores de tecnologia, a UNE comentou elogiando e a UBES comentou ansiosos que houvesse o dos cursos técnicos também. [...] Então, quer dizer, na verdade a gente tem conseguido uma **metodologia** aqui... na verdade a gente está **discutindo os anseios da própria comunidade**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Com relação à elaboração do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, no período das entrevistas o processo se encontrava na fase de reuniões para discussão por região. Posteriormente foi editada uma versão preliminar que ficou disponível à consulta pública pela Internet para receber sugestões de modificação e/ou inclusão de cursos até o mês de março de 2008, quando foi retirado da consulta para redação da versão final. Conforme indicações da matéria “Catálogo de Cursos Técnicos: maior prazo”, presente no Boletim Eletrônico Semanal Interno da SETEC/MEC, nº 192 - 25 de fevereiro a 2 de março de 2008 – Brasília-DF (Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso: março 2008), abaixo transcrita:

O período de consulta pública para recebimento de sugestões ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos foi estendido até o dia 12 de março. A Secretaria de Educação

Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) está elaborando a versão preliminar do documento, que será publicado e distribuído após a avaliação das sugestões recebidas. Assim como o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, o documento será atualizado anualmente em agosto e setembro.

Além de disciplinar a oferta de cursos técnicos, o Catálogo vai padronizar os nomes dos cursos, dar visibilidade aos já existentes, bem como auxiliar na escolha vocacional por parte dos alunos, podendo ainda inspirar escolas em novas ofertas educativas.

Consulta pública - A versão preliminar do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, já disponível no sítio da Setec, relaciona os cursos já consolidados. Os interessados poderão sugerir cursos que não constam no documento e também a alteração das determinações já existentes.

As sugestões de inclusão e alteração de cursos, com os respectivos perfis profissionais, será feita por meio de pedido impresso, disponível em formulário no link, preenchido com os elementos que demonstrem a consistência da área técnica definida, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. Portanto, as sugestões devem ser encaminhadas à Setec conforme orientações disponíveis na versão on-line do catálogo.

Voltamos à entrevista do coordenador da “Coordenação-Geral de Supervisão da Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica”, já que o mesmo tem atuação mais próxima com o cotidiano das escolas, visando um melhor entendimento do diálogo dos formuladores da política da SETEC/MEC com a comunidade escolar. Em seu discurso é salientado o papel do Conselho Diretor das escolas:

Primeiro, essas escolas são sujeitas a um **controle social** que já há algum tempo está constituído. A **administração principal das escolas**, ela é exercida por um **órgão colegiado**, o **Conselho Diretor**. O **diretor geral** da instituição, ele **não é o principal responsável** pela tomada das decisões estratégicas na instituição, ao contrário, todas as **questões que dizem respeito ao futuro da instituição e a suas linhas estratégicas e políticas** no relacionamento com empresas, com comunidades, com outras instituições, tudo isso tem que ser **submetido ao Conselho Diretor**. E nesse Conselho Diretor, a sua **composição** permite a participação de todos representantes de comunidade interna e também alguns representantes e comunidade externa. Nós temos nesse colegiado a participação **de professores, dos técnicos, dos alunos** [ausência dos pais], a participação de representantes de **federações de trabalhadores da indústria, da agricultura, do comércio**, também dos **empregadores** desses três setores, da atividade produtiva, do próprio **Ministério da Educação**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

É salientado que a participação de um representante da SETEC/MEC nas Reuniões do Conselho Diretor viabiliza realizar a avaliação dos trabalhos desenvolvidos pela instituição escolar.

O MEC também está presente, agora o **MEC ocupa apenas uma das cadeiras**. Ele de forma alguma tem uma posição de... prioritária ou majoritária na tomada de decisões. Ele é **um dos atores que faz parte desse colegiado**. Ocorre [a frequência] na medida em que as reuniões são convocadas, no **mínimo quatro vezes ao ano** as reuniões acontecem e elas ocorrem ainda de **forma extraordinária** sempre que há necessidade. Reuniões que vão tratar, por exemplo, da sucessão da escola, da eleição de um novo diretor geral, são reuniões extraordinária que não entram nessa pauta de quatro reuniões ao ano e **em todas essas reuniões a gente está presente**. É inclusive uma **ocasião absolutamente favorável a um contato dos dirigentes do Ministério da Educação com a realidade de cada uma dessas escolas**. Como a gente tem um país de **dimensões territoriais imensas** isso acaba se refletindo num **problema de gestão**

muito sério para nós. Temos algumas unidades que estão a mais de 2.500km de distância do Ministério, então não são muitas as oportunidades que temos de **irmos fisicamente às unidades para avaliar** como os trabalhos estão sendo desenvolvidos. **E as reuniões do Conselho Diretor acabam servindo como uma boa opção para juntarmos as duas tarefas numa viagem só.** (SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Para o formulador entrevistado, nesse momento em que está sendo redefinida a organização das escolas da rede federal com a constituição de uma nova figura, ou seja, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), a participação da comunidade tende a ser ampliada.

O **colegiado** tende a ganhar uma **importância maior**, tanto em **termo do papel** que lhe será reservado, **das questões** sobre as quais ele terá que se debruçar, como também **sua composição**. Teremos uma composição mais plural ainda, eventualmente com **alguma participação de entidades de classe, sindicatos**, tudo isso ainda está um pouquinho aberto, mas a idéia é que as **principais decisões** tomadas no seio de cada instituição tenham uma **participação efetiva da sua respectiva comunidade**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

No caso do trabalho da SETEC/MEC,

essa **interação com a comunidade** está um pouco **mais distante**, porque [o MEC] tem um papel essencialmente de **formulador de política, a implementação da política está muito mais a cargo das instituições** na ponta e a nossa relação, ela se trava muito mais com as **representações dos professores**, principalmente nas questões que dizem respeito à **prática pedagógica, às proposições de política educacional** propriamente dita, [...] (SETEC/MEC – Entrevista nº 05 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

É afirmado que a interação mais forte com a comunidade ocorre no seio de cada uma das instituições, num locus que já está definido e que tende a ter uma importância cada vez maior. Assim, a leitura das práticas cotidianas pelo contexto da produção de textos nos indica a possibilidade de ampliação da participação da comunidade escolar na elaboração, implantação e implementação das estratégias da atual política educacional de ensino médio e educação profissional.

5.1.5 A Leitura das práticas cotidianas pelos atores do contexto da produção de texto

No processo compreensivo de como são consideradas as práticas curriculares vivenciadas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica na formulação das estratégias da política curricular dos anos 2000, identificamos a necessidade de que os atores do contexto da produção e texto realizem uma leitura das práticas cotidianas, como forma de se apropriarem desse saber escolar, visando a promoção de um diálogo democrático entre a formulação das estratégias da política e as experiências dos professores em suas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar, aproximando o campo

recontextualizador oficial do campo recontextualizador pedagógico local na (re)constituição do discurso pedagógico oficial e institucional.

Na entrevista com os coordenadores da “Coordenação-Geral de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica”, realizou-se uma crítica ao diálogo dos anos 1990 entre a formulação das estratégias da política e as práticas curriculares:

A política curricular anterior, nesses dez anos que a tua pesquisa engloba, ela era uma política curricular impositiva do modelo de competência e a despeito da minha posição pessoal a favor que a escola implante um currículo por competência, eu reconheço que a forma feita foi quase atabalhoada, porque não se fala sobre currículo pra uma escola sem diálogo com os professores, sem conhecer a realidade deles. Tem que se levar isso em consideração. Eu vou voltar o tema de cultura escolar. Isso não é uma peça que você chega lá e troca. Agora, o software que você estava trabalhando era objetivo e ementa, agora você troca para competência que vai funcionar, mas foi tratado um pouco assim. Ou pelo tamanho do país, pelo número de escolas, há dificuldade. Em algumas escolas o diálogo ocorreu. [...] uma escola onde esse diálogo ocorreu, Santa Catarina, e rendeu frutos muito interessantes e outras não. Então o que nós acompanhamos foi um trocar de nomes. Disciplina, objetivo, ementa, aquilo ali virou competência, unidade, e o professor continuou trabalhando igual, pior, nem sei mais. Porque tirou o centro. Ela funcionava bem daquele jeito, ou como estava anteriormente. Então, mexer em política curricular não é algo simples. Eu acho que é algo que tem que ser da escola. Eu não acredito em política curricular vinda de Brasília. Acho que Brasília pode induzir, fomentar, apresentar modelos, capacitar, fazer discussões, mas a escola tem que fazer isso (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

É salientado que no interior do processo de implementação do modelo de competência nos anos 1990, faltaram discussão e capacitação para docência, além de um trabalho dialogado com os alunos e as famílias, confirmando as informações presentes nas entrevistas realizadas com os professores, as quais terão seus resultados discutidos no Capítulo VI desta Tese.

Faltou discussão mesmo, faltou capacitação. Principalmente professores que vêm de outros cursos que não têm essa capacitação para docência. A nossa maioria. Claro, claro... Os gestores também não davam conta de entender. Se for levado realmente a cabo... até o sistema acadêmico teria que mudar na escola. Quer dizer, não é uma discussão... uma discussão como essa é muito ambiciosa. Não é mexer e chamar quatro ou cinco da escola e vamos discutir com aquele CEFET. Imagina! O aluno tem que saber. Se a escola quisesse fazer o que foi pedido lá na reforma, trabalhar competências, até os alunos teriam que entender isso. Porque eles não iam poder mais pedir nota. Não é verdade? Eles pediram. Então, quer dizer, tem que se trabalhar com as famílias. Tem que trabalhar com as escolas. [...] Agora, às vezes dentro de uma mesma instituição alguns cursos conseguiram assimilar essa metodologia e conseguiam um projeto eficiente e outros dentro da mesma instituição não conseguiam. Então, é exatamente o que [...] diz: “é do professor querer participar dessa discussão, assimilar e levar isso pra sala de aula”. É a questão mais complexa, é capacitação mesmo é a palavra certa. Permanente! Até onde? Até consolidar uma prática, um projeto etc. (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Assim, para os formuladores da política, a política curricular é da escola, depende do corpo docente e da região.

Porque **política curricular eu insisto é como se fosse a cozinha da escola**. A escola é que tem que fazer isso. **Depende do corpo docente, depende da região**. Eles têm que **pensar** em como é que eles **podem trabalhar, desenvolver o currículo e desenvolver as competências** em seus alunos. **Formar melhor aquele aluno**. Mas a nossa preocupação com a política curricular é que ela não seja... **não tenha o viés só tecnicista**, que ela consiga formar um aluno... **não é só retórica**, mas de fato consiga formar um aluno com uma **postura crítica, com uma postura criativa**. Por isso nós estamos fomentando muito que as escolas tenham de **corais a grupos de teatro**. Quer dizer que, mostre que naquele momento que o aluno está na escola, é um **momento muito rico** pra o aluno e que ele **não pode perder aquele momento**. Tem que se falar... é curso de eletrônica, mas tem que se **falar em cinema, tem que se falar da história, tem que se falar de outros componentes da vida**. Não é só pela competência lá [técnica], nós achamos que têm outras, como alguns autores trazem **competências sociais, competências-chave**, são fatores. (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Destacamos que no “discurso regulativo” (BERNSTEIN, 1996, 1998), constituído pelo discurso pedagógico acima, identificamos concepções teóricas sobre “qualificações-chave sociais” (ou competências), formuladas pelo acadêmico Werner Markert (2001). Conforme indicado no Capítulo I desta Tese, o autor considera que para o domínio das capacidades cognitivas, os homens precisam de qualificações-chave sociais (ou competências), evidenciando a necessidade de superar o processo de dissolução e segmentação social, de destruição da compreensão integral do mundo, visando a reconstrução da capacidade de pensar e compreender em um contexto social integral, através da aprendizagem orientada às experiências.

O discurso da coordenadora é complementado por uma visão sobre a “formulação da política curricular” segundo “modelo descentralista” (PACHECO, 2005), que considera o papel predominante dos territórios locais na contextualização da política, definindo como papel para o MEC apenas a formulação de princípios e orientações da política curricular, conforme indicado no discurso abaixo:

Com relação à política curricular o que eu acho que a gente **pode dizer desde Brasília** é que: **tem que formar o cidadão**. E esse cidadão tem o **saber técnico**, mas ele tem também os **outros [saberes] que acompanham**. Ele tem que saber... principalmente na educação profissional que ele vai **lidar com o capitalismo direto**, vai ser **empregado** muitas vezes, nós todos né. Mas ele tem de **conhecer isso de onde vem**. Quais são os pilares? Como se organiza socialmente? Quais são os grandes pintores? Quais os mestres da música? Tem que **ter uma visão, não é só o saber técnico**. Isso eu acho que é **uma política curricular que o MEC pode dizer pra todo mundo** (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

É definida também para o MEC a função de monitoramento das práticas existentes, avaliação e consolidação das boas práticas pedagógicas, visando sua regulação.

Esse é o dever do Ministério de Educação e as **publicações** têm esse objetivo. De a gente **reconhecer o que as comunidades fazem e divulgar pra que outras façam também. De estimular.** A ponto que isso vá se **tornando tão modal** que a gente passe a incluir isso como **critério de regulação.** Aí a gente pode dizer: Olha! Temos hoje um **padrão de rendimento** que está bom assim. Portanto, os **outros modelos devem ter pelo ao menos esse rendimento.** Aí a gente passa a **ter mais do que orientação, regulação.** Se o curso está totalmente defasado de uma proposta que seja completamente aceita. Então a gente **pode até punir,** nesse caso. Mas isso tem que ser baseado naquela **análise da realidade** que a gente faz e das **boas respostas educativas** que a gente tem. E não de umas **cabeças iluminadas que vão determinar de cima pra baixo.** Então, eu acho que a LDB é clara nisso e a legislação que tem vindo pra todo o sistema de regulação da educação, não só educação profissional e tecnológica, mas educação básica e superior etc, vem tentando **construir esse modelo** de que vamos **destacar as boas práticas** e vamos **incentivar.** Então a **regulação** baseada nesse referencial. Então essa é uma **política sutil de longo prazo, difícil de gerenciar e muito difícil de ser construída [...]** (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Argumenta-se que os instrumentos de avaliação, como o ENEM, contribuem na regulação dessas boas práticas pedagógicas. Há a indicação de que as “regras de avaliação” contribuem para a constituição do “discurso regulativo”.

No ensino médio, o **ENEM** ele é um **processo de avaliação.** Na verdade a gente não quer avaliar um aluno pra saber **se a nota dele é boa ou não,** não é isso que o ENEM pretende. **O ENEM pretende saber como é que o estudante do ensino médio brasileiro está acompanhando o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil.** Esse é que é o interesse. Então, na série histórica a gente vai poder fazer **algumas intervenções educativas** dizendo: “olha! Esse modelo não está dando certo”. Aquele modelo é prejudicial. Esse modelo tem baixo rendimento escolar. Esse modelo é excludente e assim por diante. Então, esse **processo avaliativo contribui** nesse sentido: **pra desenvolver novas políticas.** Então, esse é **conceito do MEC também: que as políticas sejam algo também dinâmico, que possa objetivar,** através dos **instrumentos legais** que o Ministério tem, através dos **eventos** que promove, através dos **instrumentos de reforço e de divulgação** como os **Catálogos,** por exemplo, e desse contato permanente com o mundo a fora. (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Assim, avaliação do rendimento do aluno através dos exames nacionais é considerada pela “Coordenação-Geral de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica” como uma “política de regulação das boas práticas pedagógicas”.

Então, eu acho que as políticas têm essa visão. Elas são **meio nebulosas** da gente dizer: Há! Isso aqui é uma política e isso aqui não é uma política. É difícil fazer isso. Mas a gente **enxerga no rendimento dos alunos,** exemplo típico são os **teste de avaliação, os exames,** eles representam de alguma forma o **rendimento,** então tem que ser **entendido como uma política dessa natureza.** E a gente acredita que esse projeto é demorado, longo, e a gente é um pouco incompreendido também, às vezes, a **comunidade acadêmica** é um pouco **severa** conosco (SETEC/MEC – Entrevista nº 03 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

O entendimento sobre o diálogo dos formuladores da política com as boas práticas pedagógicas é aprofundado na entrevista com a coordenadora da “Coordenação-Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica”.

Bom, se nós pensarmos nas **boas práticas pedagógicas** nós temos a política de... é de **dar acesso a todas instituições** a essas boas práticas. Se nós temos a notícia que em tal instituição foi constituído um grupo, elaboraram uma proposta e aquilo foi **muito bom pra aquela instituição**, a nossa política é dar **maior publicização** possível dessas ações. Agora, quando a gente ver que **não é uma prática pedagógica alinhada com as nossas orientações**, a nossa política é de **sentar com essas instituições e conversar**, porque tem uma **questão que é a autonomia da escola**. A autonomia não quer dizer **desrespeitar uma orientação** que vem de nós que é... nós mantemos. O governo federal é o **mantenedor dessas instituições**. Então, elas **têm que seguir as orientações nacionais, as diretrizes** e tudo mais. Mas, quando nós percebemos que, apesar disso tudo, a **prática pedagógica não está condizente** com o que nós defendemos, nós convidamos esta escola para sentar conosco e expor seu lado e nós expomos o nosso, **mostramos esses outros exemplos**, experiências que são desenvolvidas e **tentamos ter um diálogo de convencimento com essas instituições**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Questionamos se essas experiências são incorporadas às estratégias da política.

Elas são incorporadas quando são mais gerais, quando são específicas não. Porque há a **questão da regionalidade**, do que é próprio de Pernambuco, do que é próprio do Rio Grande do Sul. Nas **políticas** [são incorporadas] **em termos mais abrangentes de conceitos**. Então se nós, por exemplo, vimos que hoje a reserva de vagas para alunos da rede pública estadual e municipal é uma boa estratégia de democratização de acesso, nós divulgamos isso, como assim, **recomendamos que seja avaliada a possibilidade de fazer...** recomenda-se que seja feito essa reserva. **Essa é uma forma de incorporação** (SETEC/MEC – Entrevista nº 04 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Quando perguntamos sobre o diálogo entre a formulação das estratégias da política curricular com as experiências relacionadas à integração curricular, o coordenador da “Coordenação Geral de Planejamento e Gestão” argumentou que o diálogo de uma forma geral com a prática pedagógica existia no âmbito da política educacional, mas que no específico da política curricular havia grandes dificuldades na realização desse diálogo.

No caso da **política de uma forma geral sim**, [...] esse **conjunto que norteia** tudo isso. Há toda uma **visão de uma política curricular que não seja fragmentada**, porque, por um tempo, a gente tem **aquelas diversas disciplinas**. Agora, volto a dizer pela experiência que eu tive lá na ponta, de novo a **maior dificuldade**. Quando **tentamos implementar esses currículos... política curricular e práticas pedagógicas**. Nós dizemos hoje que o homem tem que ter essa **visão holística**, que não pode está separando e quando você estudar [...] que essas **práticas estejam integradas** você precisa do esforço de cada um para fazer isso, aí você encontra a **reação dos docentes**. E a reação se dar como, às vezes, eu não vou nem culpar os docentes. “**Não temos estrutura, falta isso**”. Então, começa a se **fazer um monte de indagações**: “vamos ter que **trabalhar mais**, então vamos ter que **ter mais livros**, mais isso...” E, termina essa falta de estrutura de uma certa forma sendo a culpada por não se fazer. [...] Então **como política ministerial, como discussão acadêmica**, tudo isso sai **como norteadora, como diretriz**, mas é **difícil de ser aplicado**. Então, **são poucas as experiências em que você consegue fazer essa articulação**.

[...] Como você ter essa articulação nas duas políticas [geral e curricular]? Elas não são fáceis, até porque não é fácil, o **professor tem que ter essa formação**, como o professor já teve uma **formação fragmentada**, ele vai ter **dificuldade de implementar**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Quanto ao diálogo com os que fazem as práticas curriculares integradoras, a formação fragmentada na área específica do professor e a falta de formação docente são consideradas como as indicativas das dificuldades desse diálogo, levando a uma reação do professor à discussão pedagógica que inviabiliza a constituição do “discurso instrucional” sobre a formação integral, no território do cotidiano escolar.

Quando você tentava uma **capacitação no sentido dessa integração**, aí você tinha a própria **reação**, por exemplo, o professor lá da geologia, o professor da mecânica, **ele quer se capacitar naquilo que ele tem competência**. “Eu quero me capacitar porque **chegaram equipamentos novos**, eu quero ir lá **pra fábrica**”. Mas, quando você vai pegar esse **professor, que é engenheiro** como eu, e vai fazer a **capacitação pedagógica**... Eu cheguei em sala, lá no CEFET-RN, eu fui diretor de ensino antes, e um grande professor que eu tive de ciência dos materiais, resistência dos materiais, quando eu cheguei, ele disse “professor [...] me desculpe, mas você me conhece...” Eu disse “eu sei professor que o senhor era um excelente professor, se não meu melhor professor da parte técnica”. Ele disse “aí o senhor me **manda essas pedagogas com 21 anos**, umas menininhas que estão chegando agora e **querem me ensinar a ensinar resistência**”. Aí eu disse pra ele “não professor, elas não estão querendo ensinar a ensinar resistência, **elas estão querendo lhe mostrar que tem outras formas de ensinar resistência e não ensinar resistência**”. Então, existe, naturalmente, de um professor de uma área, essa **reação à pedagogia**. E aí esse tipo de processo, **essa articulação só vai ser feita quando houver o respeito à pedagogia**. E, não sei se você já chegou a fazer essa pesquisa, [...] Mas, se você disser assim “**você topa fazer a capacitação pedagógica, de passar... de estudar didática, estudar...**” [...] Então há essa **dificuldade**, os professores têm **parte da razão**, mas a maior parte ainda é dessa **reação à discussão pedagógica**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 01 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Com relação às estratégias que estão sendo implementadas que visa inserir o professor na discussão pedagógica, a diretora de política e articulação institucional apresenta dois movimentos importantes. O primeiro movimento relaciona-se à formação de professores, através de projetos de mestrados e doutorados interinstitucionais (MINTER e DINTER), com financiamento pela Capes, visando a produção teórica do “discurso instrucional” relacionado à integração curricular do ensino médio com a educação profissional de nível médio.

esse número grande de **bolsas de mestrado e doutorado**, esses **cursos de conveniamento**, esses **MINTER e DINTER** cujo edital deve está saindo até o final de agosto, eles são uma forma de **trazer os professores** para o **campo de debate e da produção teórica, da elaboração**, mas não uma troca imediata de algum produto que seja no tempo de ver. Nós acreditamos que **retomar a relação da educação média com o ensino profissional é importante para o país, é importante para o Estado brasileiro**. Claro que se configura como uma **política do governo Lula**, mas nós **entendemos isso para muito além do governo Lula**. Temos aí um resultado catastrófico de um país que tem para **cada cinco engenheiros um técnico** e há uma demanda imensa para técnicos. Denominamos por **técnico** aqui não aquele que **simplesmente faz**, denominamos aquele que **é capaz de compreender aquilo que foi construído, aquilo que foi feito** e assim temos trabalhado nessa linha. Eu acho que **o primeiro elemento aqui é esse**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

O segundo movimento relaciona-se às políticas construídas dialogicamente, as quais têm buscado o financiamento da educação profissional e tecnológica com recurso do tesouro nacional, visando o abandono ao financiamento internacional.

Há uma **diferença** muito grande entre o **pressuposto das políticas que marcaram os anos 90** na educação profissional. Políticas essas marcadas pelo **financiamento**, que é marcado pelo **PROEP**, que é marcado pelos **compromissos com o capital internacional**. As políticas levadas pelo **nosso governo**, que são **políticas construídas dialogicamente**, têm buscado **recursos próprios**, considerando que a educação profissional e tecnológica é **elemento de soberania nacional**. Então eu acho que têm **pressupostos bem distintos**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

É salientada a abertura democrática da forma de acesso aos recursos através de editais e chamadas públicas.

Então assim, as escolas estão recebendo recurso. Nós estamos trabalhando com **editais**, com **chamadas públicas**, inclusive há **perspectiva** é que tenhamos uma **chamada pública para projetos com movimentos sociais**, que é uma **forma de estimular as escolas**, mas ao mesmo tempo temos todo um **campo de debate aberto sobre as formas de acesso a escola**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Questionamos a diretora de política e articulação institucional quanto à política de formação de professores ter maior foco na pós-graduação em nível de especialização, pois uma boa quantidade de professores das Instituições Federais de Educação Tecnológica já tem a pós-graduação e assim não se sentem estimulados em fazer um novo curso de especialização.

Eu diria que é uma **estratégia primeira**. É um bom **elemento a considerar**. [O professor visa] **Subir na carreira não é?** É o mesmo quadro que tu apresentas é o **mesmo quadro apresentado quando nós propusemos o PROEJA**. E o PROEJA foi uma **grande surpresa** à medida que inúmeros **professores com o mestrado voltaram aos bancos escolares**, por se sentirem **vinculados** a essa política específica. Então eu diria assim, **temos que considerar esse elemento**, nós vamos investir na especialização, mas nós podemos **pensar sim estratégias formativas** que tem muito mais **a ver com as dinâmicas institucionais de cada escola**, de cada unidade escolar nossa, **sobre o ensino médio integrado**. Então, nós teremos de pensar nisso. Eu acho que **tu trazes elementos que me fazem pensar nisso também**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Quanto à compreensão dos conceitos que fundamentam a política da integração curricular pelo professor, é afirmado que a publicação do “Documento Base do Ensino Médio Integrado (EMI)” desencadeará o debate nas escolas, visando o aprofundamento teórico nos conceitos em seus processos formativos para constituição do “discurso instrucional” e sua incorporação nas práticas curriculares.

É possível que no ano que vem... agora com o marco desse documento, do lançamento desse documento, assim, levaremos para as escolas. **Esse documento seguramente desencadeará um debate nas escolas e eu acredito que isso vai fomentar as formas distintas** [refere-se ao

documento base do EMI]. Porque sempre é preciso **considerar o elemento autárquico**, as instituições são **autônomas**, mais os CEFETs um pouco menos as agrotécnicas, mas a **Secretaria não interfere nos processos formativos internos**. Damos idéias, gostaríamos que fossem feitas certas inflexões, mas nós não interferimos. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Diante da compreensão do processo de formulação das estratégias da política e sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas no território do cotidiano escolar, adentramos no entendimento quanto à mediação da gestão escolar no diálogo dos atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto da prática.

5.2 A GESTÃO ESCOLAR COMO MEDIADORA DO DIÁLOGO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Visando compreender como os gestores educacionais intermedeiam o diálogo entre os atores do contexto da produção de texto e os do contexto da prática, realizamos entrevista semi-estruturada e coletiva⁸⁸, com o diretor geral e a diretora de ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET-PE, conforme indicado no Capítulo III desta Tese. Inicialmente procuramos entender através das vozes dos gestores como tem sido sua participação na definição, monitoramento, avaliação dos resultados e redefinição das estratégias da política de ensino médio e educação profissional, durante sua atuação na gestão escolar.

O diretor geral de início afirma que “a participação minha como gestor, na verdade, como os CEFETs, eles têm autonomia, então cabe aos CEFETs fazer o direcionamento e traçar as políticas e as estratégias do seu ensino como um todo”. A questão da autonomia das Instituições Federais de Educação Tecnológica já tinha sido expressa nas vozes dos formuladores da política, quanto à relação entre as diretrizes que a SETEC/MEC tem por intenção implantar na rede federal e o respeito à autonomia das escolas, enquanto instituições autárquicas.

É explicitado o direcionamento que a SETEC/MEC tem dado às estratégias da política de ensino médio e educação profissional, com priorização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, definindo sua implantação de forma obrigatória pelo Decreto nº 5.478/2005, que fere o princípio da autonomia e por isso algumas escolas não implantaram o programa:

⁸⁸ Ver: APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista – Gestores Educacionais do CEFET-PE.

O MEC, Ministério da Educação, vem trabalhando mais especificamente na **questão do PROEJA**. Elaborou, na época, uma Portaria, que, posteriormente, tornou-se um **Decreto**, de certa forma **obrigava** os CEFETs a participarem desse processo. Entretanto, devo dizer que, antes da publicação da Portaria, o Ministro da Educação, hoje, que há época era secretário executivo do Ministro Tarso Genro, Fernando Haddad, foi a uma reunião do CONCEFET⁸⁹, e perguntou **o que nós, Diretores Gerais, achávamos dessa idéia**. Se poderia incrementá-la e se nós aceitaríamos esse desafio da implantação do PROEJA nas instituições. O desafio **foi aceito por todos os diretores** à época [...]. Logo em seguida foi publicada a Portaria, mais especificamente sobre o PROEJA. Alguns meses depois foi publicado o Decreto regulamentando e alterando alguns artigos da Portaria. Tenho conhecimento de que **alguns CEFETs, ainda não trabalham o PROEJA**, mesmo após o Decreto. Vemos, infelizmente, que as normas legais não são integralmente cumpridas. O Decreto existe, entretanto, ele não sobrepõe a Lei. Os CEFET mais antigos são constituídos por Lei que lhes garantem a **autonomia**, logo, teoricamente, **não teriam que ceder às interferências** por parte do ministério da educação (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

Quanto às estratégias relacionadas à implantação do ensino médio integrado (EMI), é justificado que era um “desejo” das escolas que foi atendido mediante revogação do Decreto nº 2.208/1997 e promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que flexibilizou o oferecimento da educação profissional técnica de nível médio.

O retorno do ensino médio integrado era **desejo** dos CEFET. Com a **revogação do Decreto 2.208**, isso se tornou possível. O MEC debateu intensamente isso, principalmente na gestão de Fernando Haddad e Tarso Genro. A SETEC, por sua vez, inseriu **novas pessoas nesse diálogo** tornando-o **muito mais consistente e permanente** (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

Com relação ao diálogo dos formulares da política da SETEC/MEC com os atores das Instituições Federais de Educação Tecnológica faz-se uma comparação com a equipe do governo anterior dos anos 1990 e a atual equipe dos anos 2000, como tendo havido uma mudança que valoriza a participação dos servidores das instituições na elaboração das estratégias da política.

Antes não, antes era **equipe do MEC da SEMTEC que traçava todas as políticas**, mas depois que houve a entrada do Professor Eliezer Pacheco, toda a política da SETEC **mudou**, tudo eles fazem com **membros servidores** do CEFET, ou das Agrotécnicas, ou das Vinculadas, às vezes **montam equipes**, sem exceção. Se vai se **discutir**, por exemplo, se vai discutir o catálogo nacional de cursos técnicos, eles chamam os servidores do CEFET, chamam das agrotécnicas, chamam do SENAI, [...] ficou claro no momento da 1ª Conferência da Educação Profissional e Tecnológica, quando tem alguma coisa pra ser discutido no âmbito do ensino, eles **convocam** (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

A perspectiva do diálogo dos formulares da política da SETEC/MEC com os atores das Instituições e os instrumentos utilizados em sua promoção faz parte do interesse da 2ª questão da entrevista. Os resultados desse diálogo são considerados pelo gestor como

⁸⁹ CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

“excelente”, porque os servidores, com seus saberes da experiência, ao serem envolvidos na elaboração das estratégias passam a ser co-autores na definição da política. Assim, a política assume o aspecto de construção coletiva em conjunto com a instituição escolar. Mas, mesmo assim, é alertado que as instituições têm autonomia de seguir ou não as orientações da política.

Tudo a SETEC hoje faz, preferencialmente, com a **equipe dos servidores** dos CEFETs e das agrotécnicas, e isso trouxe **resultados excelentes**, porque chamaram **pessoas experientes** que vivenciam a educação profissional no dia a dia. Trabalham com isso **em todas as políticas** hoje no MEC. Então podemos dizer que muitas ações são **traçadas com nossas instituições**. Agora, como as instituições são autônomas, **algumas delas seguem ou não**. (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso)

O gestor salienta que o CEFET-PE tem atendido às orientações da atual política de ensino e educação profissional e tem implantado de imediato todas as estratégias dessa política.

Introduzimos o PROEJA. Estamos crescendo no ensino médio integrado. Nós já temos o maior número de matrículas do nordeste no médio integrado e no ensino técnico nós temos o maior número de matrículas do Brasil. Estamos trabalhando nesse sentido. O programa Escola de Fábrica, já tem em nossa unidade em Pesqueira. **Todas as políticas do MEC nós estamos seguindo. Optamos** porque nós percebemos que são **políticas voltadas para o atendimento à sociedade**, principalmente com a visão mais forte da **sociedade carente** que precisa de **inclusão social**, e aí, não pensamos duas vezes para fazer esse tipo de trabalho. Esse diálogo é feito hoje de forma bem participativa por representantes dos CEFETs, Agrotécnicas, Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

Do discurso acima confirmamos que as práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano têm priorizado a democratização do acesso ao projeto escolar, a diminuição das desigualdades e a promoção da inclusão social, como efeito de segunda ordem da política no contexto da prática (BALL, 1994), conforme enfatizado, também, no discurso abaixo que aborda o processo de “Ifetização”, ou seja, a transformação dos CEFETs em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) pelo Decreto nº 6.095/2007:

Eu acho que nós **devemos aceitar**, desde que seja uma coisa boa para educação profissional, e não acho que a autonomia fique comprometida, apesar de saber que ela é, de certa forma, atingida. São medidas que vêm, realmente, **garantir o ensino técnico** na instituição, que deve mesmo existir, e garantir uma política do governo, como no caso da “**Ifetização**” com as licenciaturas. Se eles não colocarem esses **20% das vagas para licenciaturas**, o país vai **continuar sem professores** de ciências na área de biologia, química, física, matemática. Acho que as políticas têm que **partir do MEC mesmo**. (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso)

No entanto, são decisões realizadas no nível da gestão escolar sem a participação ativa e efetiva dos professores (MOREIRA, 1996; PACHECO, 2001), gerando táticas relacionadas

à reconstrução das ações da gestão relacionadas à implementação das estratégias da política no contexto da prática (BALL, 1994; CERTEAU, 1994), táticas que serão mais bem compreendidas no Capítulo VI dessa Tese, quando abordaremos especificamente os discursos dos professores e as práticas docentes de sala de aula.

Quanto ao monitoramento, avaliação dos resultados e redefinição das estratégias através do diálogo entre os atores do contexto da produção de texto e do contexto da prática, é explicitado pela diretora de ensino que

Em encontro recente do **Fórum dos Diretores de Ensino** [FDE], todos os diretores apresentaram um panorama de como o PROEJA estava sendo desenvolvido na sua escola, porém algumas escolas ainda iriam implantar o PROEJA, ocorrendo assim uma **troca de experiências** dos CEFETs que já tinham implantado o PROEJA, dos sucessos e das dificuldades vivenciadas. Nesse contexto o CEFET-PE irá participar de uma reunião, representado por membro da Pedagogia, para avaliação dos **projetos de formação continuada PROEJA**, em relação ao Edital de outubro de 2007. Então, na minha visão, o **diálogo melhorou** bastante, a construção das políticas PROEJA vem se **democratizando**. O Edital dos Cursos de Formação Continuada PROEJA⁹⁰ já é uma **redefinição** do MEC, uma vez que o Curso de Especialização em PROEJA, que tinha o objetivo de capacitar docentes da rede federal para trabalhar nos cursos técnicos PROEJA, não está tendo seu objetivo plenamente satisfeito. Assim, esse Edital já seria nessa perspectiva, de ampliar a formação do docente da EPT para atuar na EJA. (CEFET-PE – Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, grifo nosso)

Destacamos do discurso acima, a participação de professores e pedagogas do CEFET-PE nas reuniões de monitoramento, avaliação e redefinição das estratégias da política realizadas na SETEC/MEC, que abre espaço para um diálogo dos atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto da prática sem a intermediação da gestão escolar. Conforme ressaltado no discurso abaixo, essa participação ocorre através de indicação pela direção de ensino.

Tem sido uma política dessa direção de ensino **enviar docentes e pedagogas** que estejam à frente da coordenação dos diversos projetos da escola. Em termos do PROEJA, nós enviamos alguns docentes e pedagogas, que estão **monitorando**, por meio de acompanhamento dos rendimentos escolares dos Cursos Técnicos, se está tendo evasão, se não está. Com base nessas informações, o MEC está **redefinindo as estratégias**, hoje, tanto na pós-graduação, como no técnico PROEJA. Assim, o MEC tem dado **algumas diretrizes para redefinição** e sucesso do PROEJA, sejam por meio de Formação do Professor, sejam pela publicação de material didático. (CEFET-PE – Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, grifo nosso).

É apresentado também o rebatimento dessas redefinições das estratégias da política no contexto da prática.

⁹⁰ Chamada Pública nº 002/2007 de 27 de setembro de 2007. Formação PROEJA. Chamada Pública para apresentação de projetos de cursos de formação de docentes e gestores no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

Também, com as **redefinições de estratégias** por parte da SETEC/MEC aqui no CEFET, nós estamos **formando comissões**, para o trabalho de **re-estruturação dos próprios cursos técnicos integrados**, tanto na modalidade regular, como PROEJA. Então, existem as comissões de docentes e de membros da Pedagogia trabalhando nas áreas técnicas e acreditamos que em 2008, possamos **oferecer um novo curso integrado**, até pela experiência dessa implantação inicial (CEFET-PE – Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, grifo nosso).

Essas comissões são formadas por professores da área técnica e um membro da assessoria pedagógica visando rever os currículos que se apresentam justapostos (GUIMARÃES, E., 2005) para a construção da integração curricular.

Fazendo a leitura do curso técnico integrado como um todo, se sentiu a necessidade, tanto por parte da equipe de ensino, como por parte de alguns docentes de **reformular não só ementas**, mas realmente ver a **questão do currículo integrado e integral**, de algumas disciplinas da parte profissional, incluindo isso já no segundo e terceiro períodos. Para isso, nós vamos **fazer oficinas** para **rever as ementas** com os docentes, tanto da formação geral como da parte técnica, **promover encontro dos professores** da formação geral e da área profissional do mesmo curso, pra poder efetivar essa **integração** que é um processo **difícil**, dentro dos CEFETs (CEFET-PE – Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, grifo nosso).

São demonstradas as dificuldades já vivenciadas quanto à integração dos professores da formação geral com os da formação profissional, visando a promoção de discussões sobre o currículo integrado e a formação integral:

Algumas **tentativas** neste sentido foram iniciadas, com discussões entre a pedagoga, os docentes da área técnica e os docentes de formação geral, mas **naquele momento não se obteve sucesso**, essa integração foi difícil. Porém continuamos promovendo algumas **reuniões, oficinas e discussões** para avançarmos na reestruturação do currículo integrado. Aproveitando a experiência da implantação em atendimento aos prazos estabelecidos pelo MEC para **reestruturar** os cursos. Algumas políticas estão sendo reforçadas, como em relação à implantação do Curso Técnico Integrado de Nível Médio PROEJA, que começou em 2006.1, mas agora é que o MEC está pensando na **bolsa para auxílio financeiro ao aluno**. O CEFET-PE já tem o programa de assistência ao aluno com alimentação e vale transporte [para todos cursos e modalidades]. Mas agora, diante dos encontros de monitoramento e avaliação do PROEJA, a SETEC entendeu a necessidade e apresentou a bolsa específica para o aluno do PROEJA. (CEFET-PE – Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, grifo nosso)

Após monitoramento e avaliação dos resultados, na redefinição das estratégias alguns instrumentos são definidos como necessários para viabilizar a permanência do aluno na escola, como por exemplo a bolsa de estudos para o aluno do PROEJA, que levam à necessidade de reestruturação dos cursos integrados.

Neste processo de redefinição e reestruturação das políticas e práticas pedagógicas por parte do MEC, se vê a necessidade que **existam alguns instrumentos para realmente promover a permanência e sucesso do aluno na escola**, dentro dessas novas modalidades de ensino, e assim, hoje nós estamos trabalhando na **reestruturação dos cursos técnicos integrados**, para serem **realmente integrais** [...]. (CEFET-PE – Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, grifo nosso)

Anuncia-se um movimento relacionado à formação continuada do professor com a criação da Coordenação de Projetos Educacionais (DPE):

[...] Para apoiar a implantação das políticas educacionais, o CEFET-PE **criou a Coordenação de Projetos Educacionais**, se preocupando em promover a **formação continuada do professor**. Por meio da organização de encontro anual para estimular a mobilização de saberes e a troca de experiências, estimulando a formação dos grupos de estudo que foram criados durante o evento [1º Encontro de Educação Profissional e Tecnológica do CEFET-PE – setembro 2007], promovendo oficinas pedagógicas, buscando trabalhar de forma continuada com o docente ao longo do ano (CEFET-PE – Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, grifo nosso).

Quanto à formação docente inicial, é apresentada a proposta em discussão no Fórum de Diretores de Ensino (FDE) das Instituições Federais de Educação Tecnológica:

[...] Em reunião do **Fórum de Diretores de Ensino** [FDE], também foi discutida uma minuta de regulamentação para a formação dos docentes. A proposta inicial era que todos os docentes dos CEFETs **fizessem a Licenciatura**. Após as discussões de que muitos não iam ter interesse, evoluiu-se pra que os **novos docentes** contratados quando fossem **investir no cargo**, teriam um **período de estágio probatório** para fazer esta formação na própria Instituição ou em outra Instituição. Essa regulamentação foi encaminhada para discussão pelo CONCEFET, desenhando-se assim como se dará a formação do professor para atuar na EPT. (CEFET-PE – Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, grifo nosso).

Abre-se uma expectativa com relação à exigência para que o professor ao investir no cargo curse a licenciatura plena, demonstrando que o diálogo entre os atores do contexto da produção de texto e do contexto da prática tem vislumbrado novos caminhos para formação docente dos professores da educação profissional técnica de nível médio, principalmente na modalidade integrada ao ensino médio, atendendo inclusive ao Art. 62 da LBD – Lei 9.395/1996.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

As estratégias específicas utilizadas pela gestão escolar para intermediar o diálogo dos atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto da prática são relacionadas ao tipo de estratégia que a política deseja implantar, ou seja:

Essa gestão depende aqui de que **tipo de política**. Vamos exemplificar os **IFET** novamente. Discutimos **no auditório** sobre IFET e **decidimos em reunião** [da gestão] que vamos **ampliar essas discussões**, de forma setorizada, nas **coordenações e nos setores**, inclusive, fazendo com que os **chefes de departamento** façam esse trabalho de **difusão do sentido e significado do IFET** para os nossos professores, para que eles possam **entender e conhecer melhor**. Entretanto, podemos dizer que com o **PROEJA, não houve discussões com a comunidade**. Não houve uma discussão sobre a implantação. **Não houve esse diálogo** desses projetos com a comunidade, como também não houve na questão do **médio integrado**, porque isso também já

foi uma revogação do Decreto 2.208/97. Essas políticas, normalmente, são **definidas a partir do MEC/SETEC junto com CONCEFET** (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

Identificamos no discurso acima que a discussão com a comunidade, quando acontece, é realizada no âmbito da informação e não no decisório, como no caso da “Ifetização”; nas demais estratégias da política a serem implementadas pelo contexto da prática não há qualquer tipo de discussão relacionada à implantação da política pela instituição. O diálogo decisório tem se dado no Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET, ultrapassando inclusive o âmbito da gestão escolar.

A transformação de CEFET para IFET é considerada de responsabilidade da gestão escolar, por considerar que não há desvantagens nessa transformação.

[...] eu fico muito preocupado com a **responsabilidade** que cada um tem acerca de uma **determinada decisão**. A questão do **IFET** é uma questão muito simples. Na minha visão pessoal, não na visão do dirigente, temos a **possibilidade de participar de uma nova instituição**, que vai receber mais investimentos através de novos aportes de recursos humanos e financeiros, além de uma outra estrutura organizacional, o que ocasionará uma maior valorização por parte do MEC. **Não tem desvantagem nenhuma na transformação** na transformação de CEFET em IFET. Há desvantagem se permanecer CEFET e não aceitar a mudança proposta (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

A presença de um diálogo no contexto da prática que viabilize a territorialização da decisão (PACHECO, 2000) parece estar distante do cotidiano escolar do CEFET-PE e é justificada pela gestão escolar como resultante da maturidade política da comunidade em participar de processos decisórios democráticos.

O que nós percebemos é que é necessário que o CEFET-PE tenha uma **comunidade politicamente mais madura e mais participativa**, uma vez que a **participação é mínima da comunidade**. Dos poucos que participam, alguns são bem intencionados em discutir, opinar e dialogar, porém, outros simplesmente participam para fazer o processo de contraste, de crítica e de ser contra pelo contra, sem ter argumentos. Nós **vamos sim discutir a questão do IFET com a comunidade, mas não temos a pretensão de fazer plebiscito**. [...] (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

No entanto, é considerado que a constituição de conselhos viabilizaria a democratização das ações, através da participação representativa.

Acredito que a melhor forma de **democratização das ações é através dos conselhos**. Os conselhos têm representações. Lamentavelmente, em alguns casos, os conselheiros, quando ocupam a função de conselheiro representante de alguma categoria, defendem os seus próprios anseios e não os da categoria a que representam. **Representam sua própria opinião**, não havendo diálogo com os representados. Com relação ao **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**, estamos determinados para que atue o mais rápido possível. (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso)

Há o reconhecimento da necessidade de se discutir, através de comissão de estudo, a estratégia do sistema de cotas implantado em 2007, com 50% das vagas reservadas para alunos oriundos das redes públicas estadual e municipais, visando um redirecionamento das ações implementadas.

Creio que políticas de uma instituição como essa, **não devem ser decididas por um corpo diretivo apenas**. Não sou favorável a isso e não me sinto confortável. O **Sistema de cotas** deveria ter sido **realmente discutido com a comunidade**. Creio que ainda pode ser discutido. Eu acho que existem falhas nesse sistema. Solicitei uma **comissão para que seja feito um estudo, avalie os resultados** e, também, apresente uma **nova proposta**, a fim de elaborarmos um trabalho mais consistente. **São decisões difíceis de tomar**. Uma coisa é você implantar o PROEJA que não vai alterar muita coisa na vida da instituição, porque são cursos técnicos integrados, algo que, há muito, já oferecemos. Outra coisa é implantar uma política como sistema de cotas que é algo novo e que necessita de mais estudos e discussões técnicas. [...] (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso)

Quanto às discussões sobre o PROEJA, a diretora de ensino argumenta que na sua implantação não houve um processo de discussão, mas que após a sua entrada na direção um processo de discussão foi iniciado visando a redefinição das estratégias implementadas.

Hoje nós estabelecemos o **fórum de discussão PROEJA** com a criação da Coordenação de Projetos Educacionais. Eu estava explicando [...] que hoje nós temos **encontros sistemáticos com os docentes**, do PROEJA, e tem sido **bastante interessante**. Na **implantação não houve** [discussão], mas agora na **redefinição**, a gente **tem conseguido**. (CEFET-PE – Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, grifo nosso).

A última questão abre espaço para o entendimento do diálogo no contexto da prática, no que se refere às inter-relações entre política curricular e práticas curriculares. Há uma associação entre práticas docentes inovadoras com uma possível abertura do professor para com a formação pedagógica:

Mesmo trazendo o **melhor palestrante para um determinado tema**, temos dificuldades em reunir nossos professores para ouvi-lo. Infelizmente verificamos que não há muito interesse por parte do corpo docente para os aspectos pedagógicos institucionais. O professor, não querendo aqui generalizar, não valoriza o **pedagogo, nem a pedagogia**. Você vai **encontrar aqueles que valorizam**, aqueles que têm um pensamento diferente. Eu vejo isso no curso de mecânica que possui duas gerações, **aqueles professores mais antigos acostumados com o ensino da usinagem e aqueles mais novos que já trabalham com automação industrial**. **Há um choque de gerações que geram conflitos de conceitos e opiniões**. Em resumo, você **não consegue desenvolver e disseminar essa prática** [inovadora] **como gostaria**. É um problema... Como política de gestão, estamos dispostos e procurando fazer isso, através da elaboração do **plano de capacitação docente**, a fim de que possamos mais e melhor **investir em pessoas**. (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

O discurso acima nos alerta quanto à predominância de práticas docentes tradicionais desenvolvidas no cotidiano do CEFET-PE que nos indica uma aproximação com o modelo pedagógico de desempenho (BERNSTEIN, 1996, 1998). Assim, no Capítulo VI, quando

abordaremos as observações diretas de sala de aula em quatro disciplinas do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE durante os dois semestres letivos de 2007, voltaremos a discutir esta tendência existente nas práticas curriculares.

Em suas considerações finais o diretor geral declara suas expectativas para o futuro, que são relacionadas à construção de um diálogo participativo no interior de uma gestão democrática.

Enfim, os resultados da análise dos dados coletados nas entrevistas com os gestores escolares indicam que no território do cotidiano os diálogos implementados pelos formuladores das políticas não têm chegado aos professores, ficando retido no âmbito da gestão escolar. Observou-se um movimento, ainda de forma inicial, promovido pela atual gestão, que vislumbra a implementação de um plano de capacitação docente e a inserção de professores nos processos de diálogo entre os atores do contexto da produção de texto e do contexto da prática.

5.3 A INSERÇÃO DOS DOCENTES NA DEFINIÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E NA CONSTRUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

Visando compreender o diálogo dos atores do contexto da produção de texto com os atores do contexto de influência nacional e local e seu rebatimento no contexto da prática, a inserção dos docentes na definição da política curricular e na construção das estratégias foi apontada como fundamental para esse diálogo pelas entrevistas dos formuladores da política de ensino médio e educação profissional, e referendada pela voz da gestão escolar.

Conforme indicado no Capítulo III desta Tese, realizamos entrevista coletiva com dois representantes, um do Estado de Pernambuco e o outro do CEFET-PE, da modalidade docente, na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (1ª CONFETEC – 2006), realizada em Brasília-DF em novembro de 2006, sob o tema: “Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social”.

Quando perguntamos aos representantes sobre a participação dos diversos segmentos (estadual, municipal, federal, privado, comunitário, movimentos sociais) e modalidades (gestores, professores, alunos, pais, empresários) na 1ª CONFETEC – 2006, foi explicitado o seguinte:

Veja, quando a gente está falando da **Conferência Nacional aí não teve mais segmentos**, o que teve foram modalidades, quando a gente fala da **estadual aí teve segmentos**, certo? Porque aí tiveram representantes tanto do estado, dos municípios não teve representantes, federal, privado, comunitário, os movimentos sociais, isso **teve uma porcentagem**, esta

porcentagem foi destinada para cada um que veio inscrito isto como um norteador da Conferência Estadual. Então, **cada estado dependendo da sua população teria um quantitativo “x” de representantes**, esses quantitativos “x” eles foram sendo **convidados a participar**, foi montado um **comitê pra elaborar essa Conferência Estadual**, um comitê pela Secretaria de Ciência e Tecnologia, onde saiu em portaria, nessa comissão o **CEFET-PE estava lá como um dos membros da comissão**, mas **nunca participou**, [...]. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

De início identificamos a ausência da representação do CEFET-PE no planejamento da 1ª Conferência Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, realizada nas instalações do CEFET-PE no período de 22 a 28 de abril de 2006 na cidade do Recife – PE, como também a diminuta participação da comunidade cefetiana nas discussões realizadas durante a 1ª Conferência Estadual de Educação Profissional e Tecnológica.

[...] o que aconteceu muito foi que **não houve uma divulgação muito ampla** dentro do CEFET e as pessoas não participaram, [...] dentro do CEFET as pessoas **nem tomaram muito conhecimento** de que estava acontecendo isso, tanto que eu via **pouquíssimos professores** [do CEFET-PE] participando ativamente assim, das salas, debates que foram distribuídos, como numa conferência nacional foram distribuídos em salas, de debates sobre financiamento, porque ainda veio uma **mini proposta do MEC**, pra você trabalhar nessa proposta. Então dentro dessa proposta ainda tem as salas, você ia ficar dividindo lá as salas, eu participei de vários, de Educação à Distância, fui pra parte de financiamento, mas tinham algumas outras que não estavam prontas, porque tudo no mesmo momento, então **precisava de mais representantes** pra dar conta de tudo isso. E no caso não teve representantes todos do CEFET participando, foram **pouquíssimas pessoas do CEFET** que participaram, [...]. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso)

No detalhamento das atividades de planejamento da 1ª Conferência Estadual ficaram explícitas as “regras de realização”⁹¹ (BERNSTEIN, 1996, 1998) para composição dos participantes da Conferência Estadual.

Então esse **comitê é que ficou deliberando** como é que ia ser toda essa estrutura, **quem é que ia ser convidado**, fazer uma **listagem das pessoas** que tinham que ser convidadas a participar, e tentou-se fazer a coisa **a mais democrática possível** pelo o que eu vi, pelo o que eu percebi todos foram convidados, agora, nem todos que foram convidados fizeram parte. Buscaram-se todas as **agrotécnicas**, todas as **escolas estaduais**, são poucas **municipais técnicas**, se buscou os **segmentos comunitários** através dos **centros tecnológicos**, que temos, centros tecnológicos que foram os segmentos comunitários financiados pelo PROEP, **Ong’s** tipo SERTA, tipo outras Ong’s que participaram, que estão envolvidas com a educação profissional, **secretarias estaduais** que estão todas envolvidas com educação profissional pra participar disso, os **CEFETS** também, **de Petrolina**, essas coisas todas, que esteve o tempo todo participando. E nesse montante as pessoas tinham que fazer as inscrições, faziam as inscrições e só ia **ter vez e voto quem tivesse inscrito** dentro do tempo hábil, [...]. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

⁹¹ Segundo Bernstein (1996, p. 30), “as regras de reconhecimento criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, *reconhecer* a peculiaridade daquele contexto. As regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto. Ao nível do sujeito, diferenças no código implicam diferenças nas regras de reconhecimento e nas regras de realização”.

Questionamos os critérios de escolha dos convidados para participação na 1ª Conferência Estadual e sua relação com um processo democrático.

Veja, **foi democrática** do momento que se tentou **buscar quem sabia**, mas acho que **faltou investimento** no momento de fazer a **divulgação** sair mais amplamente divulgado na mídia, porque o Governo Federal deixou a cargo do estado fazer tudo. Eles não deram um centavo para o **financiamento da Conferência**, tem custo! [...] eu acredito que a **falta de investimento** para realização das conferências estaduais, o **tempo hábil** que o MEC deu, desde o **documento base sair, documento de referência** pra gente poder ler e participar das conferências foi pouquíssimo, acho que foi uma semana que ele deu, **uma semana antes da Conferência**. Então quer dizer pra tirar cópias para a Conferência foi tudo muito assim, **muito apressado**, porque ainda tinha que dar conta pra todo o Brasil num determinado tempo, pra em novembro acontecer a nacional, quer dizer, isso **começou em maio pra em novembro estar com a Conferência Nacional**, se tivesse tido uma **divulgação maior**, se tivesse tido uma explanação do que é a **importância de uma conferência** dessa, eu acho que **seria mais democrático**. Mas, no momento que **se deixou a cargo de alguém convidar**, convidar não sei quem pra que a pessoa tenha **interesse de vir**, aí ficou **restrito a democracia** não que tenha acontecido... Têm as suas escolhas, exatamente. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Observamos no discurso acima que as “regras distributivas” (BERNSTEIN, 1996, 1998) relacionadas à escolha dos participantes priorizaram o convite pessoal direcionado a grupos específicos restritos, que atuam principalmente na capital com a educação profissional, não abrindo espaço para outros grupos participarem devido às dificuldades com o financiamento e tempo para divulgação do evento.

[...] como é que uma **pessoa do interior vem participar** de uma conferência dessa, **sem recursos**? Não vem, só vem capital, fica **restrito a capital**, no máximo **região metropolitana**, porque ninguém vai tirar do seu bolso pra vir pra uma conferência. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

É enfatizada a falta de conhecimento da gestão do CEFET-PE, quanto à importância da 1ª Conferência Nacional e Estadual:

eu percebi **que nem o próprio diretor** [geral do CEFET-PE] enxergava a **importância dessa Conferência**. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso)

Tanto **não enxergou** que ele **não mandou representante pra o comitê**, ele **não mandou as pessoas** que o CEFET tinha, parece que **eram doze vagas para a Conferência Estadual** e ele não mandou ninguém, [...] saiu dessa Conferência Estadual, saíram os representantes que iriam pra cada um [para Conferência Nacional], mas acredito que eram **duas vagas de cada um**. O CEFET ficou com duas, **um administrativo e um docente**, ele não mandou o **administrativo** (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

A ausência da representação dos administrativos do CEFET-PE na 1ª Conferência Nacional é justificada pelo não conhecimento das “regras de realização”, devido à não participação da representação da instituição no planejamento da 1ª Conferência Estadual.

Porque estava se **pensando que o CEFET era quem tinha que arcar, quem estava financiando era o MEC via estado**, era o MEC via estado. Fazia [o estado] todas as inscrições ele indicava e **o estado fez o pacote dizendo quem ia representando cada um**, aí ficava a cargo, e era só mandar o nome fazer todas as documentações e mandava pra ele [MEC], então **o CEFET não ia para as reuniões**. Veja a **falta de conhecimento do próprio CEFET**, porque foi o único que aconteceu isso, porque o resto todinho, as outras escolas, todo mundo foi pelo estado, foi com o recurso de MEC e o CEFET não sabia de nada disso [...] (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Com relação à representação dos diversos segmentos (estadual, municipal, federal, privado, comunitário, movimentos sociais) na 1ª CONFETEC – 2006, é considerado que todos tinham sido contemplados.

[...] a idéia foi muito boa e a gente viu que os segmentos... realmente os **segmentos estavam lá**, agora uma coisa que eu ficava sempre questionando lá, o **percentual de participação dos segmentos**, dos vários segmentos da sociedade civil. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso).

O percentual de representação dos segmentos foi previamente definido pelas “regras de realização” (BERNSTEIN, 1996, 1998) apresentadas pela SETEC/MEC.

Já veio atrelado, o MEC já determinou, **foi determinado pelo MEC**, a gente não poderia nem mudar que já veio como uma **organização deles**, até eu mesma achava que poderia ter sido diferente. Teve um **percentual muito grande pra um segmento comunitário privado em detrimento do próprio federal** que é onde está a política pública mesmo. O Sistema “S” teve um patamar muito alto. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Após a compreensão de como ocorreu o processo participativo na 1ª Conferência Nacional e das Estaduais, partimos para a identificação das “regras de realização” do processo de escolha da representação do Estado de Pernambuco e do CEFET-PE e das “regras de reconhecimento” das proposições formuladas (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Quanto à escolha da representante dos docentes do Estado de Pernambuco, o processo foi considerado democrático por ter sido eleição dentro das “regras de realização” da 1ª Conferência Estadual:

Essa proposição de escolha foi **eleição direta**, por exemplo, eu me **inscrevi no segmento docente**, então eu como segmento docente poderia me candidatar pra ser uma representante da Conferência Nacional durante a Conferência Estadual, porque você ia ser **eleita pelos seus pares**. E teve várias outras pessoas que se candidataram também como docente pra ir pelo segmento docente e nesse processo final, a gente **teve que se apresentar**. A gente se apresentou, se reuniram em grupo todos os docentes, quem é que queria se apresentar na Conferência Nacional se apresentava, **falava de suas expectativas, a intenção** de levar o que pra Conferência Nacional, e as pessoas **votaram**, votaram e lá saiu. Fulaninha foi eleita, cicraninho foi eleito, tal, tal, tal, certo. Então, o **processo de escolha foi democrático**, do momento que **você pôde se candidatar e as pessoas puderam lhe escolher ou não dentro de seus pares**, eu acho que foi um processo democrático. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Já o processo de escolha do representante do CEFET-PE foi por indicação pessoal da direção do CEFET-PE, denotando a ausência de processos democráticos com participação ativa e efetiva dos docentes (MOREIRA, 1996; PACHECO, 2001) no interior da instituição em suas relações cotidianas.

[O diretor geral] me **convidou pra representar o CEFET** na Conferência e eu fui pego de surpresa. **Eu nem sabia a respeito da Conferência Nacional de Educação Profissional e fui pego de surpresa e perguntei por que ele estava me convidando.** Ele me respondeu “porque você entende de educação, tem que ser alguém que entenda de educação”. A gente tinha que ir *on line* se comunicar, a gente foi comunicado. Teve uma reunião, um **preparatório pela Internet com o MEC** antes de ir para Brasília e nessa história eu comecei a **ver a importância dessa Conferência e fiquei agoniado.** Eu me senti agoniado porque o meu sentimento... Eu me encontrei com [a representante do estado], ela fez “você vai representar o CEFET, você tem que ver o documento da Conferência Estadual e você vai ter que acatar aquele documento, **você vai representar o estado baseado naquele documento**”. [...] Ela tinha razão, ela veio da Conferência Estadual, não foi o meu caso, mas, como é que eu ia **acatar um documento que eu nem conhecia**, está entendendo? [...] a primeira coisa que eu queria era entrar na Internet e dizer “gente, o que é que vocês querem dizer pra eu representar o CEFET-PE”, porque aí já penso na comunidade, só que eu estava todo atrelado, **como é que eu ia fazer isso se já tinha tido a Conferência Estadual**, estava todo atrelado, **não era mais o momento de consultar a comunidade.** (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso).

O discurso acima indica a construção da maturidade política de uma instituição para participar de um processo de diálogo entre os atores do contexto da produção de texto e do contexto de influência nacional e local (BALL, 1994), visando a formulação conjunta das estratégias da política no contexto da prática.

Quando em entrevista perguntamos ao diretor geral do CEFET-PE como havia sido o processo de escolha do representante dos docentes na 1ª CONFETEC, ele argumentou:

Esses representantes foram retirados nas conferências estaduais e era necessário que **cada instituição recomendasse um representante**, além do diretor. A instituição tinha que enviar uma pessoa para representá-la, foi quando eu convidei [...] pra ir, representando o CEFET-PE. O regulamento da Conferência orientava para a indicação de um delegado, que deveria ser o Diretor Geral, por instituição, com direito à voz. Os demais eram escolhidos pela Conferência Estadual, que no caso foi [...]. Eu o convidei [...] para representar a Direção Geral do CEFET como delegado. Foi **convite pessoal**, conforme estabelecia o regulamento da Conferência, **não deveria ser escolha coletiva.** [...] Fui como **membro nato.** Todos os Diretores Gerais dos CEFET eram delegados natos. Como eu já era, por fazer parte da Comissão Organizadora Nacional, deveria indicar alguém para representar o Diretor Geral do CEFET-PE. Por essa razão, teria que indicar alguém. Eu fazia parte da **Comissão Nacional Organizadora da Conferência**, porque eu **estava como presidente do CONCEFET.** Mas, no evento, na própria Conferência eu não era mais presidente do CONCEFET. (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

Com relação às proposições discutidas durante a 1ª CONFETEC – 2006, elas foram sistematizadas pela SETEC/MEC ao receberem as propostas enviadas pelas conferências estaduais e distribuídas como documento de referência dias antes do evento.

Com relação às proporções, as proposições ela já **vieram prontas pra gente simplesmente poder aprovar alterar ou modificar**. Isso já foi fruto, porque isso daí cada um propôs mais coisas [nas conferências estaduais] e depois lá [na SETEC/MEC] eles quando pegaram de cada estado lá **montaram as proposições**. Eu achei **tendencioso**, porque eu vi **proposições nossas que não foram contempladas**, e eu fiz questão de pegar a proposição do estado e a proposição [da Conferência Nacional]. [...] Aí, o sistema não foi muito feliz não. Eu achei que deveria apresentar a minha proposição e a sua, mesmo que elas sejam... [por estado], exatamente. Eles não, eles fizeram uma **miscelânea** lá e colocaram vários estados, essa proposição foi de cinco estados. Na realidade as pessoas [nas conferências estaduais] escreviam daquele jeito, elas simplesmente foram **traduzidas**. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Destacamos do discurso acima que as “regras de realização” referentes à discussão das proposições durante a Conferência Nacional definiam que as proposições só podiam ser aprovadas, alteradas e/ou modificadas, ou seja, não podiam ser substituídas ou retiradas de discussão. Como as diversas propostas enviadas pelas conferências estaduais foram “traduzidas” para uma sistematização única, os representantes estaduais não se sentiram contemplados em suas proposições.

Essa situação revela que os representantes estaduais ao passarem suas proposições de um contexto local para um contexto nacional não se apropriaram das “regras de reconhecimento”, ou seja, não criaram os meios que possibilitavam efetuar distinções entre os contextos e, assim, não reconheceram as peculiaridades das proposições discutidas no contexto da Conferência Nacional, dificultando a inserção desses representantes estaduais nas “regras de realização” que regulavam a criação e produção das proposições finais (BERNSTEIN, 1996). Conforme discurso transcrito abaixo, seriam necessários processos intermediários de diálogo, através de conferências regionais, que intermediassem a apropriação das “regras de reconhecimento” pelos representantes estaduais:

Então isso aí eu achei que foi uma falha imperdoável, porque muitas proposições que o estado colocou **não foram contempladas e nem foram votadas porque não existia**, e outras que foram formuladas e eles acharam que era tudo igual e juntaram num pacote, dizendo que Pernambuco tinha dito aquilo e não tinha dito. Quando estava lá e a gente olhava assim e dizia “isso não foi Pernambuco, não disse isso”, na verdade **não representou a vontade do** estado do que tinha sido decidido de uma conferência estadual. Eu credito, como nunca tinha participado também de uma conferência não sei se todas são assim, não sei se o processo é assim, mas o **sistematizador**, eu achei que ele **foi imaturo** no momento que ele não separou. Poderia ter dito assim, Pernambuco foi tal, ou marcada também uma **conferência estadual, depois regional, e depois a nacional**, porque você ia com cinco, nós temos cinco regiões, já ficava **cinco proposições pra você votar**, mas no momento que você tem vinte e sete estados

e um Distrito Federal fica muito complicado. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Essa falta de apropriação das “regras de reconhecimento” levou ao desenvolvimento de um sentimento de referendo às proposições da Conferência Nacional pelos representantes que participaram ativamente das conferências estaduais.

Eu só senti o seguinte: no momento que chegaram as **proposições prontas** e não lhe dava também a **liberdade de fazer novas proposições**, você poderia alterar as que existiam, mas não formular novas, até mesmo porque as que **a gente formulou não foram contempladas**. Porque diziam que não que as proposições eram aquelas ali. Porque não podia, se todos os estados fossem botar proposições novas não iam dar, aí nesse sentido eu acho que **ficou faltando**, aí nesse caso eu me senti como se fosse **referendando aquela situação**. [...] Lógico que tem que **seguir um documento inicial**, mas não de você **não propor novas e amarrar**. Nesse caso a gente pode... pode ser dito que tenha **referendado**. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

A falta de compreensão do texto regulativo pelos representantes estaduais e a ausência de uma estrutura de apoio jurídico prejudicaram a participação ativa e efetiva nas decisões sobre as estratégias da política.

Outra coisa que eu observei muito na Conferência é que tinha alguns **termos que as pessoas não compreendiam** e eles não tinham ninguém da **parte jurídica que pudesse dar uma nivelada nas pessoas**. Por exemplo, tinha um termozinho lá que se a gente votasse naquele termozinho a gente estava **privilegiando o “Sistema S”** e nisso faltou um **embasamento jurídico** que desse a idéia à gente do que é que está votando nisso, **quais são as implicações de estar votando nisso**. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

No discurso abaixo percebemos quanto é importante que os representantes dominem os conceitos embutidos no “discurso regulativo” presente nas proposições discutidas, como, por exemplo, o conceito de integração curricular. Esse desconhecimento dos conceitos levou uma liderança a conduzir o grupo numa votação.

Foi até bom você ter falado nisso, que eu até já faço uma **avaliação crítica**, desse **processo de diálogo e de representatividade** na medida em que o próprio grupo de Pernambuco, em muitos momentos eu via que **eles não compreendiam o que era integração com interação**, que era um momento importante, e aí eles perguntavam, como [a representante dos docentes do estado] era a grande líder e conhecia todo mundo e às vezes eu e ela discutíamos e ela dizia “é integração gente, é integração”. **E todo mundo tem que votar em integração. E aí todo mundo votava**. Então quer dizer, do que adianta essa representatividade se na hora você vai **votar por uma liderança**. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso).

É explicitado que os saberes da experiência dos representantes (TARDIF, 2002) não dominavam as especificidades do contexto de uma conferência nacional porque estes representantes não tinham vivenciado processos semelhantes, ou seja, eles não haviam

participado anteriormente de outras conferências e não tinham sido orientados nas estratégias organizativas que deveriam utilizar nas discussões e votações.

Então faltou **uma organização**, e acho que até maturidade, acho que **maturidade de nunca ter participado de uma conferência**, eu mesma, nunca tinha participado nem sabia **que tipo de estratégias tinha que usar** e outra, a gente já via que **outros estados já tinham maturidade**, sei lá, a gente via que **algumas pessoas já vinham de outras conferências** e já tinham esses macetezinhos tal, sabe? De se **reorganizar em grupos pra discutir** e tal. O CONCEFET mesmo se organizou várias vezes, mas **nunca chamavam as pessoas**, a gente ia de enxeridos, [...]. Porque eu fui participar uma vez de uma sala onde era essa **parte de financiamento** e eu não tinha participado antes, que eu tinha ido pra outras duas salas, **quando eu li as proposições eu disse que danado é isso**, aí eu fui procurar saber no CONCEFET com as outras pessoas, foi quando me disseram “se você votar nisso aqui você vai estar beneficiando o “Sistema S”. Aí eu disse “oche, então tenho que avisar pro resto do povo, pra ninguém votar nisso aqui”. As coisas eram **muito corridas**, era uma coisa atrás da outra, era manhã, tarde e noite. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Do discurso acima destacamos a falta de articulação do CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – com os representantes de suas instituições, realizando uma ação fragmentada e corporativa. Em sua entrevista, o diretor geral do CEFET-PE explicitou com clareza esse impasse ocorrido na Conferência Nacional que envolvia o “Sistema S”⁹² e o financiamento da Educação Profissional e Tecnológica:

Não houve **instrumentalização** do que foi discutido. Vamos lá, foi **discutido e foi aprovado** que o “Sistema S” deveria **aumentar o número de vagas gratuitas** em tantos por cento e que dos recursos do “Sistema S” deveria ser tirada uma parcela para rede pública. Como você vai operacionalizar isso aí? **Só através de lei**. E pra você mexer com isso você tem que **mexer com empresário, com governadores, com prefeito**, porque você **tirar uma parte dos seis bilhões de reais que o Sistema S recebe de verba pública**, a briga é grande, é federação das indústrias... E aí? Como é que vai operacionalizar isso? Foi decidido? Foi! Como é que se operacionaliza? É muito complicado! E como vai operacionalizar também a questão de... como é que vai **obrigar ao “Sistema S” oferecer um maior número de vagas gratuitas**. O que a gente sabe é que o Tribunal de Contas da União e a Controladoria Geral da União estão batendo muito forte no “Sistema S”. Cobram pelas vagas e o número de vagas gratuitas oferecidas pelo SENAI, SENAC, se você analisar, o número de vagas gratuitas é irrisório diante do valor que eles recebem. Então, qual seria o lógico? Você recebe seis bilhões de reais, receba, agora **seis bilhões de reais tem que ser investidos nas vagas gratuitas**, claro! Não é? Mas essa é uma briga intensa! (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

Após o entendimento quanto à polêmica discussão sobre o “Sistema S”, procuramos identificar como os representantes da 1ª Conferência Nacional compreenderam a perspectiva do diálogo dos formuladores da política com os atores das Instituições Federais de Educação Tecnológicas durante o desenvolvimento das discussões.

⁹² O “Sistema S” é composto pelas seguintes entidades: SENAC; SENAI; SENAR; SENAT; SESC; SESI; SEST; SEBRAE.

Quer dizer, teve somente as **palestras esclarecedoras** e aí as pessoas **falavam pelo governo**, as políticas que eles pensam para o governo lógico. Exatamente, os conferencistas, lógico, que devem estar à disposição de quem, do governo é lógico e isso de certa forma faz uma **lavagem cerebral** nas pessoas muito grande. Eu acho que era nesse sentido, eu acho que eles passavam lá o que o governo queria fazer, qual era a visão do governo pra aquela política que estava sendo lançada. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

No discurso acima identificamos que o diálogo dos formuladores da política aconteceu através das palestras, nas quais era apresentado o conteúdo do “discurso regulativo” defendido pela SETEC/MEC, visando o convencimento e a adesão dos representantes na votação.

E a noite tinha palestra, de manhã também tinha, como é que podia esclarecer, você **ter uma palestra para esclarecer e você ter que votar no outro dia** entendeu, eu não via sentido nisso, na verdade eles colocavam assim, que era como se fosse **palestra de esclarecimento**, tipo a temática de financiamento aí vinha um palestrante e falava sobre isso, a temática de práticas pedagógicas aí vinha um falava. Veja, eu não sou ingênuo, é uma conferência que vai **determinar as diretrizes e princípios**, lógico que o governo ia **selecionar quem comunga**, agora, grandes nomes da educação brasileira vão, **Frigotto, Ciavatta, Luís Antônio Cunha**, dentre outros, mas, que estavam comungando, são pessoas que estão... pelo menos na época. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Surgem os nomes de Frigotto, Ciavatta e Cunha como acadêmicos que estão fundamentando o “discurso regulativo”, pois as “palestras esclarecedoras” traziam suas posições teóricas e político-ideológicas quanto à condução das estratégias da política de ensino médio e educação profissional, conforme já indicado nos estudos de Zibas (2005).

Então isso aí de certa forma, pra você que está lá no meio ou que você **não tenha um senso muito crítico** daquilo que você realmente pensa como política pública, você vai ouvir àquelas informações... **Vai votar contra? Muito difícil muito difícil**. Agora, o que eles pensavam era o que eu pensava também, então eu não me **sentia desconfortável**. Outras pessoas podiam estar se **sentindo desconfortáveis, talvez o “Sistema S”** mesmo, como o **segmento comunitário** que foi muito. Dessa vez o ponto maior foi o **público**, pra o **ensino gratuito**. Agora, quando se votou pra política pública no público e gratuito, público e gratuito, então eu queria que tudo fosse público e gratuito, que a educação profissional fosse um **direito do cidadão**, formulada até por entidades privadas mesmo que eles façam políticas públicas, quer dizer, incentivando que **façam políticas públicas e gratuitas** pra as pessoas. Colando eles no mesmo patamar, então como eu **comungo com essa questão** que eu acho que o ensino tem que ser público e gratuito e de qualidade então pra mim é **confortável**. Agora pra os **outros segmentos eu não sei se estava confortável** isso não. Lógico que não. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Fica explícito que as “palestras esclarecedoras” são utilizadas pelos formuladores da política como um mecanismo de convencimento e apoio dos representantes estaduais às proposições que são coadunadas aos interesses da SETEC/MEC, como forma de conseguir seus votos às estratégias de governo, mas também fica explícito que os representantes compreendem os significados das posições teóricas e político-ideológicas das palestras.

Quanto às estratégias da política de ensino médio e educação profissional que foram eleitas na 1ª Conferência Nacional, perguntamos aos representantes entrevistados como foi a participação deles na definição dessas estratégias. Primeiramente foram apresentadas as estratégias:

Acho que dois pontos fundamentais foram justamente: **o ensino integrado; a questão da interiorização do ensino**. Acho que foi um momento muito forte naquele dia na votação e o segundo foi, ou melhor, o primeiro de todos foi justamente à questão do **financiamento pra o ensino público**, pra instituição pública, deixar de lado o “Sistema S”. Acho que essa foi uma grande vitória. Acho que foram os cumes daquele momento todo. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Com relação às estratégias relacionadas ao financiamento da educação profissional, a entrevista realizada com o diretor geral do CEFET-PE esclareceu que as discussões giraram em torno da constituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (FUNDEP) nos moldes semelhantes ao do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Foi discutida, também, a necessidade de se constituir um orçamento provisório com recursos próprios da União a partir de 2007, para atender às demandas emergenciais enquanto o Projeto de Lei do Senado nº 274 de 2003 que institui o FUNDEP não é aprovado pelo Congresso Nacional.

Outra estratégia fundamental apresentada foi a formação e a valorização docente dos profissionais da educação profissional e tecnológica:

A **valorização do professor** também, que teve a questão da valorização do professor (enquanto formação e salário). Exatamente, foi muito discutido, porque não se vê um ensino gratuito e de qualidade, você também não vê a valorização do profissional, não só do professor como o que faz a rede. Os **educadores** em si, os **administrativos**, acho que tudo isso vale porque a gente não vive sem o apoio administrativo. O **professor** que está na sala de aula muitas vezes sofrendo sem o material do dia a dia. Principalmente a **formação continuada permanente**, assim, a permanente mesmo. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

A representante docente do estado de PE salienta o seu interesse nas discussões sobre as estratégias relacionadas à educação a distância e sua participação ativa e efetiva, denotando que escolhas pessoais foram realizadas devido ao grande número de temas e salas de discussão a serem atendidas.

E uma que eu **participei ativamente** foi dessa da **interiorização do conhecimento**, porque aí que leva pra **educação a distância**, uma das formas de interiorizar. O **uso das tecnologias** aí a gente falou também desse momento pra o uso dessas tecnologias o custo dessas tecnologias, pra que a gente possa levar isso para o interior, essa questão até mesmo do link de satélite de banda larga, isso tudo tem que estar atrelado dentro de uma política pública pra gente poder

fazer essa interiorização. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

A organização da 1ª CONFETEC – 2006 foi avaliada de forma crítica pelos representantes estaduais, principalmente em relação às “regras de realização” da votação de escolha das estratégias (BERNSTEIN, 1996, 1998), que eram diferentes de acordo com a interpretação do coordenador da sala e em relação ao tempo para discussão:

A gente tinha direito a fazer as modificações a fazer as proposições desde que **dentro das regras que eles apresentaram**, ou seja, não poderia ter alteração e tinha umas regrinhas lá meio esdrúxulas que até pra compreender era complicado. É, **dependia muito do coordenador**, uma **hora a gente conseguia alterar isso, na outra a gente não conseguia alterar** como eu disse a você, então isso dificultava a gente realmente colocar e formular as proposições que atendesse às necessidades daquela comunidade. Então, saía **muito insatisfeito** muitas vezes. Até mesmo porque era questão de você dizer assim: “o tempo não dá, o tempo não dá, o tempo não dá”. E era assim: “quem vota em não sei o que, eu, ele não pode”. A gente **não tinha tempo de defender**. As últimas foram **horríveis**. Foi assim, **ninguém podia falar mais nada, ninguém podia mudar, não podia acrescentar não podia alterar não podia nada**. A pessoa tinha que votar naquilo ali e eu menino, pera aí! O que isso aí? (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Destacamos que a entrevista com os representantes dos docentes na 1ª CONFETEC – 2006 foi realizada em setembro de 2007 e que em outubro de 2007 os Anais foram publicados e disponibilizados no sítio do MEC na Internet (Disponível: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso: novembro 2007). Com o acesso ao documento dos Anais podemos construir um quadro resumo com as proposições aprovadas pela Conferência para o “Eixo Temático IV - Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica”, por ser o eixo que mais interessa à nossa pesquisa (Ver: ANEXO D – Propostas Aprovadas na 1ª CONFETEC – 2006: Eixo Temático IV).

As propostas aprovadas para o Eixo Temático IV estão subdivididas em: *sistema de gestão; proposta pedagógica; educação a distância – EAD; formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica*⁹³. Destacamos abaixo as estratégias operacionais que estão relacionadas ao diálogo entre os atores do contexto da produção de texto, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática, que rebate diretamente nas práticas curriculares desenvolvidas nos cursos técnicos de nível médio presenciais, objeto de nossa pesquisa:

Eixo Temático IV - Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica:
IV. 1 - Sistema de gestão

⁹³ Os Anais da 1ª CONFETEC não apresentam propostas aprovadas para o item “Formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica”.

Propostas aprovadas:

- ✓ Elaborar e implementar um **modelo de gestão** que promova a **inclusão social**.
- ✓ Construir **mecanismos de gestão democrática em todas as instituições**, envolvendo todas as redes que compõem a Educação Profissional e Tecnológica inclusiva e tecnologia assistiva.
- ✓ Envolver as **comunidades e instituições** afins, por meio de suas **organizações representativas**, nos **processos de definição, estruturação e avaliação dos cursos** de Educação Profissional e Tecnológica.
- ✓ Ampliar o **acesso e permanência** dos educandos à Educação Profissional e Tecnológica mediante a **expansão das vagas** nas instituições públicas, aperfeiçoando as condições de permanência nas escolas, inclusive para as minorias, assim como criando **mecanismos de combate à evasão escolar**.

IV. 2 - Proposta pedagógica**Propostas aprovadas:**

- ✓ Criar mecanismos (fóruns, seminários, jornais e outros) para a **socialização de experiências pedagógicas** que vêm sendo desenvolvidas pelas diversas instituições que integram as redes de Educação Profissional e Tecnológica, garantindo a **participação dos diversos atores** que constituem o processo educacional.
- ✓ Ofertar **cursos atendendo às diversidades e peculiaridades regionais** conforme identificação e análise de **demandas** que favoreçam a **geração de trabalho e renda e a inclusão social**, traduzindo-se nas **matrizes curriculares**.
- ✓ Elaborar **currículos** para as diferentes formas de **articulação da educação profissional com os diversos níveis educacionais**, priorizando o **trabalho como princípio educativo**, articulando **ciência, tecnologia e cultura**, considerando-se a **realidade do mundo do trabalho**.
- ✓ Propiciar a construção de **currículos/cursos contextualizados e flexíveis**, organizados a partir dos **itinerários formativos** estabelecidos.
- ✓ Estabelecer mecanismos e critérios de **Avaliação Institucional periódica dos cursos** de Educação Profissional e Tecnológica, bem como a **divulgação dos resultados**, visando à **melhoria da qualidade do ensino**. (BRASIL, Anais 1ª CONFETEC, 2006, p. 331-335).

Ressaltamos que os “textos privilegiantes” identificados nos documentos oficiais dos anos 2000⁹⁴ estão presentes no discurso pedagógico oficial (DPO) constituído pelo documento “Anais 1ª CONFETEC – 2006” (BERNSTEIN, 1996, 1998). Estes “textos privilegiantes” estão listados a seguir: *inclusão social; formação integral; cultura geral; flexibilidade; itinerários formativos, formação de mão de obra*.

Diante da definição das estratégias para atual política curricular do ensino médio e educação profissional, procuramos entender com os representantes entrevistados como foram consideradas as práticas pedagógicas vivenciadas nas instituições durante as discussões da 1ª CONFETEC – 2006.

Práticas Pedagógicas mesmo, prática, prática, não foi... mas com relação a essa daqui não, a prática do currículo não? Foi currículo. **Não me lembro não, me lembro que teve alguma coisa relacionada a Currículo**. É porque teve **temas que foram subdivididos**, aí tem que realmente ver que eu não me lembro não, **desse eu não participei** não. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso)

Hum! Estou achando difícil essa. Essa está complicada, porque... assim, **não teve a questão da política curricular**. É porque no mesmo momento teve um grupo de **Gestão**,

⁹⁴ Ver: análises realizadas no Capítulo IV desta Tese.

Financiamento, Práticas Pedagógicas, Formação Docente e Educação a Distância. [...] Mas veja, prática pedagógica é um dos eixos eu vi aqui no documento, era paralela a Educação a Distância era um **eixo de desenvolvimento de Educação Profissional**, aí tem Educação a Distância, Gestão, Prática Pedagógica, eu lembro disso, teve até uma **conferência sobre Prática Pedagógica** lá, não lembro quem ministrou, mas que teve, teve. Teve conferência, teve palestra, agora acho que **a gente não fez parte** do... porque ao mesmo tempo a concomitância de temas não era desse específico entendeu, de Práticas Pedagógicas. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Destacamos que tanto a representante dos docentes do estado de PE como o representante do CEFET-PE não haviam participado das discussões relacionadas às práticas pedagógicas, pois devido à concomitância nas discussões dos temas ambos tinham priorizado sua participação em outras discussões tais como: educação a distância e/ou sistema de gestão. Passamos então para a sexta questão: quais os instrumentos utilizados para informar e dialogar com a comunidade escolar sobre os resultados da 1ª CONFETEC – 2006 e como se deu a mediação dos gestores nesse diálogo?

Até agora **não chegou os instrumentos iniciais**, o resultado da primeira conferência [os Anais], ou seja, a gente **não se apropriou ainda desse documento**. Como é que a gente pode chegar pra comunidade escolar... a nossa idéia era de chegar pra comunidade e falar e não sei que, mas a gente dependia do instrumento. Mas, **o que a gente ia levar pra comunidade, dizer o que? Ficou formulado o que? O que ficou acertado lá?** A gente não tinha **um retorno pra poder dar, ainda não tem**. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

O discurso acima indica as dificuldades relacionadas à realização de um diálogo com a comunidade escolar, devido à ausência de um instrumento que sistematizasse as discussões realizadas na 1ª CONFETEC – 2006 e apresentasse as proposições aprovadas. É novamente salientado que já fazia cerca de um ano da realização da Conferência e até o momento os próprios representantes estaduais não haviam recebido um retorno, como por exemplo, um vídeo sobre a Conferência que havia sido prometido para que os representantes apresentassem a suas comunidades.

Não houve um retorno pra comunidade? Não, **nem pra gente**, porque, por exemplo, na Conferência falaram desse material que **ia ter um vídeo sobre a Conferência** [para apresentar a comunidade], era um vídeo sobre a Conferência, não era nem com resultados finais. Nem pra gente, entendeu? **O retorno à gente que representou lá a instituição, quanto mais pra comunidade**. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso).

No entanto, há o argumento de que mesmo sem os instrumentos formais da SETEC/MEC, poderia ter havido um retorno à comunidade de suas participações nas discussões realizadas na 1ª CONFETEC – 2006, que não foi viabilizado pela gestão escolar por não assumir uma postura democrática participativa.

[...] o que **mais me incomodou** justamente **essa ausência**, eu sinto tanto. O que eu senti nesse momento está bem aqui na pesquisa, **essa ausência do elo com a comunidade escolar** e aí era isso que eu queria colocar. Acho que é o **conteúdo mais importante que eu tenho pra falar**. Nesse caso específico do CEFET-PE, eu vejo como um estudo de caso, porque isso não quer dizer que seja toda a realidade cefetiana, ou de uma escola agrotécnica, **nós não temos uma gestão democrática**. A gente não tem uma gestão que gere com a comunidade, ela **informa pra comunidade o que ela quer informar** e uma conferência mesmo, **muita gente não sabe sobre essa 1ª Conferência de Educação Profissional**. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Questionamos aos representantes entrevistados quanto à compreensão que eles tinham sobre a quebra do diálogo pelos gestores escolares.

Eu já respondi, eu já respondi, é o que eu digo, o CEFET-PE é um estudo de caso, uma gestão que não é democrática. **Se a gestão for democrática chega sim pra comunidade**, mas no nosso caso não. Por que a comunidade não soube nem durante nem depois? Eu acho que a gestão, aí vou fazer a avaliação da gestão que eu digo sempre, tem a **lógica empresarial**, o nosso *stand* [na 1ª CONFETEC – 2006] estava muito bonito, muito bonito, entendeu. Então [...] mesmo foi pra questão visual, pra questão do marketing, pra questão da divulgação, [...]. Então é uma **gestão de lógica empresarial e não é lógica educacional**. [...] Agora, em **outras instituições** creio que num percentual menor, **pode atingir a comunidade sim, aí depende da forma que os gestores se relacionam com a comunidade**, com certeza pode. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Do discurso acima denotamos que a quebra do diálogo entre os atores do contexto da produção de texto e do contexto de influência nacional e local com os atores do contexto da prática, no caso específico do CEFET-PE, é justificada pelos representantes devido à lógica empresarial assumida pela gestão escolar, ou seja, esta lógica é incutida pelos gestores, fato já revelado nas análises realizadas em documentos institucionais sobre o discurso pedagógico local, com resultados apresentados no Capítulo IV.

Segundo explicações da representante docente do estado de PE eleita na Conferência Estadual, mas que também é professora do CEFET-PE, a questão da quebra do diálogo está relacionada à postura não democrática das pessoas que assumem os cargos de direção, chefias departamento e coordenação.

É eu vejo assim [...] que fica muito complicado, porque o **diretor geral pode até ter a intenção, mas ele não é a escola**. Ele não faz a escola. Ele simplesmente tem que **trabalhar com pessoas que sejam democráticas**, pra se chegar à **democracia precisa ter uma cadeia**. Ele pode até **ser democrático perante os gestores** dele. Ele falar tudo pra todo mundo. Ele dizer tudo o que está acontecendo do âmbito, do que ele vê pelos congressos, pelas reuniões que ele participa. “Cheguem pra seus diretores conte e não sei o que, e peçam pra que esses diretores façam a sua divulgação”. Mas se aquele diretor ele não é democrático ele não quer, ele chega aí e corta o diretor geral, e a coisa não acontece. Então, isso aí **tem que ser uma cadeia**. [...] É, infelizmente existe como [...] disse que não é democrático, pra esse sentido está **muito longe ainda de ser essa gestão**, muito longe. Não consegue, porque as pessoas que estão envolvidas, de dentro da equipe, **não são pessoas que tenham a cultura democrática**. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

O representante dos docentes do CEFET-PE na 1ª CONFETEC – 2006 traz elementos de mudança na postura democrática que envolve a nova diretora de ensino que recentemente assumiu a função. É argumentado que é uma questão de característica pessoal da gestora e não da gestão escolar como um todo.

Hoje eu vejo uma **grande mudança com a nova direção de ensino**, completamente diferente das anteriores, a gente teve um trabalho no PROEJA, não só com alunos, mas, também, com os professores onde a gente **escutou os alunos**. [...] Esse Fórum que vai ter agora de Educação Profissional é o momento de escuta do professor, recentemente aquele da mesa [...] foi um momento de **escuta do professor**. [...] está surgindo a **nova alma pedagógica**, mas isso é pontual, eu não vejo isso como uma coisa de cima lá do MEC ou do diretor geral. Eu vejo como uma **característica pessoal da direção de ensino**, da pessoa da direção de ensino atual, que formou **uma equipe que escuta as pessoas**. [...] Eu vejo isso como um **início**, é muito diferente de como era antigamente, eram bastantes ausentes essas questões educacionais eu acho que **está começando a escuta do professor do CEFET-PE**. [...] Mas, o que é pontual, **pontual é a questão pessoal**, é uma gestora diretora de ensino, mas isso que se coloca já traz outra pessoa, um outro gestor que não levou a diante, ta entendendo? São questões pessoais, **o gestor se confunde com a pessoa**, a forma de ele gerir [...], isso é de acordo com o gestor. (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante CEFET-PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Na sua entrevista, a diretora de ensino do CEFET-PE apresenta suas intenções estratégicas para iniciar esse diálogo dos atores do contexto da produção de texto e do contexto de influência nacional e local com os atores do contexto da prática:

Os **Anais da 1ª Conferência em EPT ficaram disponíveis essa semana na Internet**, trazendo os grandes eixos temáticos que orientarão as políticas para o desenvolvimento da EPT no Brasil. A DEN irá reproduzir o material e apresentá-lo a comunidade do CEFET-PE, por ocasião de encontros e oficinas pedagógicas. Também será discutido o documento do Plano de Educação [PDE]. Na verdade, estes dois documentos serão nossas **diretrizes** a partir de agora para **reestruturar seja o projeto político pedagógico, sejam os planos de cursos, e todos os nossos projetos**. (CEFET-PE – Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, grifo nosso).

Quanto à reestruturação do planejamento institucional e redirecionamento dos investimentos, o diretor geral do CEFET-PE complementa a forma operacional pretendida para o diálogo com a comunidade, ou seja, informativa:

Qual a nossa **intenção? Além de democratizar, de deixar mais transparente...** deixar transparente esse processo... é fazer o **acompanhamento dessas ações, é verificar o que foi planejado e o que foi executado**, o que foi planejado e o que está sendo executado. Então com esse **plano de investimento** todas as **ações serão acompanhadas**. Então, o que esse plano quer saber, é **apresentar todos os meses para a comunidade** [as ações] que estão sendo realizadas de acordo com o que nós planejamos, as metas que foram atingidas e as metas que faltam atingir, da mesma forma que o SENAI faz. Mas é complicado, é complicado. Vamos **chegar lá devagarzinho**. (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

Para finalizar e cumprir nosso roteiro de entrevista, perguntamos aos representantes entrevistados sobre a participação da comunidade escolar na implementação das estratégias eleitas pela 1ª CONFETEC – 2006 para atual política educacional de ensino médio e educação profissional no interior do CEFET-PE. Como já indicado pelas respostas às questões anteriores, foi afirmado que não havia participação, ou seja, é respondido em vozes uníssonas: “a gente já respondeu. Não teve não. Nenhuma. Não, tem resposta sim, nenhuma”.

Então, questionamos se a comunidade não está implementando as estratégias.

Na realidade, o que está acontecendo é que a comunidade, ela muitas vezes **não faz as críticas** do que se vêem. Simplesmente se chegar a política pública pra ser aplicada, por exemplo, esse 10% do PROEJA, que tem que ser pra o PROEJA, que foi um decreto, um decreto que dizia que 10% das vagas tinha que ser pro PROEJA, isso foi em termo de direção, e **em momento nenhum a comunidade se manifestou**, se questionou com relação a isso. Então chega lá coisas sobre integrar, subseqüentes, concomitantes e **em momento nenhum a comunidade faz inferência** se deveria ser integrado ou se deveria ser subseqüente. Eu me questiono: por que não concomitante? E pergunto sempre: Por que não trabalhamos com a modalidade concomitante? “Não, a gente aqui não vai se colocar como concomitante”. Mas, por que não vai colocar concomitante? “Não, porque a gente não trabalha, é política daqui do CEFET”. Ta entendendo? (1ª CONFETEC, 2006 – Entrevista Representante Estado PE – setembro de 2007, grifo nosso).

Tal situação relacionada à ausência da comunidade nos processos decisórios democráticos institucionais já havia sido apresentada pelo diretor geral do CEFET-PE em entrevista nas suas considerações finais, na qual ele argumenta sobre a construção da maturidade política da comunidade como uma aprendizagem.

[...] eu acho que a realidade hoje é outra, e no âmbito específico do CEFET, eu acho que podemos e devemos melhorar muito essa questão do diálogo. Mas, eu acho que tudo é questão de tempo, **de preparo e de maturidade política**. Eu acho que isso tem que começar de alguma forma. **É uma aprendizagem**, que eu espero lá na frente que a gente realmente tenha, na minha visão, acho até que a comunidade do CEFET **está amadurecendo bastante**, a partir do momento em que há constante troca do corpo docente, do administrativo, uns chegam e outros se aposentam, **vai entrando gente mais nova, com outra cabeça, com outra visão de mundo**, eu acho que isso vem ajudando muito à construção do próprio CEFET-PE. Eu acredito que **dentro de algum tempo**, uns cinco a dez anos, mais ou menos, nossa instituição vai estar bem mais avançada no aspecto cultural, de participação, de envolvimento com maturidade, com mais qualidade, do que hoje. (CEFET-PE – Entrevista Diretor Geral – outubro de 2007, grifo nosso).

A partir da consideração da ausência dos atores do contexto da prática nos processos decisórios democráticos institucionais, podemos afirmar que há um corte no diálogo entre os formuladores da política e os que fazem as práticas curriculares, que tem dificultado a promoção de novos ordenamentos das estratégias da política curricular pelos textos oficiais, como resultado das inter-relações entre o contexto da produção de texto e o contexto da prática, mediante as recontextualizações produzidas no território do cotidiano escolar.

Diante dos resultados das entrevistas com os formuladores da política, os gestores escolares e os representantes do estado de PE e do CEFET-PE na 1ª CONFETEC – 2006, visando analisar o processo de definição da política curricular, elaboração, implantação e implementação de estratégias e suas inter-relações com as práticas curriculares, passamos a trabalhar os dados colhidos pelas entrevistas e questionários aplicados com os professores e pelas observações de sala de aula com a intenção de identificar os efeitos provocados pela política nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar e as recontextualizações produzidas no seu interior.

CAPÍTULO VI OS PROJETOS CURRICULAR E DIDÁTICO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

[...] a identidade das escolas não parece se abalar por mudanças nos conteúdos das disciplinas curriculares, nos planos, métodos e recursos didáticos utilizados. Assim, as mudanças nesses aspectos, no contexto da Reforma, não estariam incomodando a escola, ou, se estavam, não pareciam suficientemente fortes para abalarem os processos formativos escolares. Isto se explicaria, ou porque pelo dizer dos sujeitos escolares, os *conteúdos de algumas disciplinas escolares não mudam mesmo*, ou porque não se consegue controlar a prática pedagógica na sala de aula, porquanto nesse espaço ainda há a prerrogativa da autonomia docente (OLIVEIRA, M. R., 2002, p. 4, grifo do autor).

PARTE I

6.1 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES E O DISCURSO PEDAGÓGICO

Nas primeiras aproximações com o território do cotidiano, através da pesquisa exploratória⁹⁵ realizada no período de abril de 2005 a maio de 2006, objetivou-se compreender os discursos dos professores sobre as mudanças implementadas pela política curricular nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar na década de 1990. Como explicitado anteriormente, em nossas incursões destacaram-se os discursos sobre a implantação e implementação do currículo estruturado por competência.

Conforme detalhado nos Capítulos teóricos desta Tese de Doutorado, na análise dos dados empíricos adotamos as categorias táticas e estratégias de Michel Certeau (1994, et al., 1996) para a compreensão dos discursos sobre as práticas curriculares, enquanto práticas cotidianas e sociais. Como também, tomamos a prática curricular como um conceito ambivalente que engloba tanto as práticas relacionadas às táticas cotidianas, que promovem a recontextualização das políticas, como as práticas relacionadas à aceitação das estratégias da política, que nem tão pouco produz uma unidade, gerando um conjunto de posturas híbridas nas práticas docentes.

Com relação ao processo de implantação do currículo por competência no território do cotidiano escolar, Guimarães E. (2004, p. 1932) em pesquisa realizada no CEFET-PE, afirmou que

[...] o currículo por competência tem se apresentado como currículo expresso, formal e legal, no entanto, existe um currículo oculto que é desenvolvido no interior da sala

⁹⁵ Para tratamento dos dados empíricos colhidos pela pesquisa exploratória, partimos da análise de conteúdo temática (BARDIN, 1979) como subsídio para a análise do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996).

de aula, que tem se apresentado como lócus da reconstrução da reforma da educação profissional.

Procurando compreender este currículo oculto nas práticas cotidianas (Cf. APPLE, 1989; GIROUX, 1986; WILLIS, 1991) e visando a entrada em campo, consideramos que o currículo por competência está inserido num discurso pedagógico regido pela lógica da aquisição (BERNSTEIN, 1998, 1996). A primeira coleta de dados foi realizada em abril de 2005, através de entrevistas e aplicação de questionário aberto com os professores responsáveis em implantar e implementar o projeto curricular do Curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE em 1999, antigo Curso Técnico em Edificações da ETFPE. Nesse subitem que se segue apresentamos os resultados da análise desses dados.

6.1.1 Os Discursos sobre a implantação do Curso Técnico de Construção de Edifícios

O Curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE foi implantado em 1999, em forma de projeto piloto, com entrada de duas turmas, uma diurna e outra noturna, com os três módulos do curso funcionando em paralelo, perfazendo um total de seis módulos – três diurnos e três noturnos (Ver: ANEXO C – Matrizes Curriculares).

A decisão pela escolha do CEFET-PE para desenvolver um projeto piloto foi do Secretário da SEMTEC/MEC, o Prof^o Rui Berger, que solicitou a implantação ao presidente da “Comissão para Elaboração da Proposta Curricular da Área de Construção Civil” da SEMTEC/MEC, o qual era professor do antigo Curso Técnico em Edificações da Escola Técnica Federal de Pernambuco – ETFPE.

O novo projeto curricular do curso foi elaborado pela própria Comissão da SEMTEC/MEC, que visitou várias instituições em países europeus, como a França, e na América do Sul, como o Chile. Em entrevista, o presidente da Comissão, que também é professor do curso, esclareceu que essas instituições tinham seus currículos estruturados por competência e representavam um avanço pedagógico para a área de construção civil. O professor afirma que foram visitados os melhores exemplos existentes no mundo, para servir de modelo na elaboração da proposta curricular que seria desenvolvida no Brasil.

Após a finalização do projeto, procurou-se articular a equipe de professores existentes no antigo Curso Técnico em Edificações da ETFPE, convocando-os para participar do desenvolvimento do projeto curricular para o novo curso. O curso estava estruturado em três módulos, cada módulo representava uma função presente no mercado de trabalho na área de construção civil – planejamento e projetos, execução de obras e manutenção de obras – e cada módulo era composto de três subfunções, perfazendo um total de nove subfunções.

Em entrevista, a professora responsável pela implantação do módulo de planejamento afirmou que inicialmente os professores foram convidados a participar de uma capacitação em neurolingüística ministrada pela TERRER – Consultoria & Treinamento⁹⁶, e que muitos se recusaram e foram forçados pela gerente educacional⁹⁷ da área a participar, pois se assim não fizessem saíam do curso e, não havendo aulas para eles, poderiam entrar em disponibilidade para outra instituição pública. Como o antigo Curso Técnico em Edificações estava apresentando uma reduzida procura em seu processo seletivo, os professores se convenceram da necessidade de haver mudanças nas práticas curriculares.

No entanto, os professores não aceitaram a forma como tinha sido colocada a obrigatoriedade em participar da capacitação e da forma como o projeto curricular tinha sido imposto pelo MEC, sem consultar os professores e sem haver uma participação ativa e efetiva dos professores na elaboração do projeto (PACHECO, 2001).

A professora afirmou que acreditou no novo projeto curricular e abraçou a idéia e por isso se envolveu ativamente, inclusive viajando a várias cidades do Brasil para relatar a experiência que estavam desenvolvendo.

O presidente da Comissão da SEMTEC/MEC assumiu a coordenação do novo projeto curricular e em entrevista afirmou que tudo foi planejado de forma perfeita pela Comissão, porém o MEC havia esquecido que o projeto seria desenvolvido por pessoas – os professores – e esses não estavam preparados para essa nova realidade. O presidente afirma que não houve um investimento do MEC em capacitar os professores nos conceitos que fundamentavam o projeto curricular e em atualizar os professores com as novas tecnologias das práticas profissionais e, conseqüentemente, aplicá-las às práticas curriculares, através da participação em estágios no interior da produção da construção civil.

Quando perguntamos ao presidente da Comissão por que os professores contestaram o novo modelo, ele respondeu que os professores resistiram porque eram teóricos, ou seja, não conheciam as práticas dos canteiros de obra e por isso não sabiam desenvolver competências e apenas passavam conteúdos livrescos para os alunos. Essa argumentação demonstra que no contexto da prática (BALL, 1994) os professores se afastavam do discurso regido pela lógica da aquisição – modelos pedagógicos de competência – presente nos textos oficiais da política curricular e se aproximavam do discurso pedagógico regido pela lógica da transmissão –

⁹⁶ A TERRER – Consultoria & Treinamento é uma empresa especializada em planejamento organizacional empresarial. Conforme identificado no Capítulo IV, na análise dos documentos institucionais, a TERRER – Consultoria & Treinamento é a mesma empresa que foi contratada através de processo licitatório para realização do Diagnóstico Organizacional do CEFET-PE em 2005.

⁹⁷ Na época, as chefias de departamentos eram denominadas de “Gerências Educacionais”, demonstrando a influência de princípios da gestão empresarial na gestão escolar.

modelos pedagógicos de desempenho – no desenvolvimento de suas práticas docentes (BERNSTEIN, 1998, 2003).

A professora responsável pelo módulo de planejamento e projetos afirmou que os maiores problemas aconteceram com os módulos de manutenção de obras e execução de obras, pois nestes módulos havia um maior número de professores teóricos que não vivenciavam as práticas profissionais, além do que as turmas noturnas, compostas por alunos trabalhadores, não tinham como realizar suas aulas práticas em horário diurno nos canteiros de obras. Já o módulo de planejamento e projetos, por ser uma atividade característica dos escritórios, foi desenvolvido com mais facilidade, por ter um bom número de professores atuantes na área, e porque as aulas práticas eram facilmente desenvolvidas nos laboratórios de informática e nas salas de aula de prancheta.

Como as práticas docentes eram desenvolvidas com vários professores ao mesmo tempo em sala de aula, devido ao projeto curricular apresentar categorias de espaço, tempo e discurso, fracamente classificados (BERNSTEIN, 2003), derrubando as barreiras das disciplinas e assumindo uma forma transdisciplinar (sem disciplinas)⁹⁸ – na qual o módulo passava a ser o estruturador do currículo através da metodologia de projetos –, a professora afirma que os alunos por muitas vezes ficaram sem aulas devido aos professores do módulo faltarem, pensando que o outro professor estaria na aula, gerando assim desentendimentos entre professores e reclamações dos alunos.

Como fator positivo, a professora afirmou que o relacionamento dos professores do módulo havia melhorado muito, pois o fato de estarem sempre juntos planejando as atividades transdisciplinares os aproximou. No entanto, a professora acrescenta que o excesso de reuniões prejudicou o desenvolvimento do curso, devido ao cansaço provocado, levando os professores a se afastarem das reuniões pedagógicas realizadas para planejamento das práticas curriculares.

A professora explicou que devido a esse afastamento dos professores das reuniões pedagógicas, quando o prof^o Bertola assumiu a direção geral do CEFET-PE, a diretora de ensino junto com o suporte pedagógico instituiu, em 2002, uma Comissão Interna de cinco pessoas – composta pela própria diretora de ensino, uma pedagoga e três professores (um de cada módulo) –, que se responsabilizou em reestruturar o projeto curricular do curso. Como resultado desse processo, o curso passou a ter um módulo básico – com a finalidade de

⁹⁸ Devido à desorganização em que se encontrava o sistema de gerenciamento de informações do CEFET-PE, não foi possível acessar a matriz curricular original do Curso Técnico de Construção de Edifícios estruturada de forma transdisciplinar, modulado e por competência.

eliminar as repetições das competências nos diversos módulos; um módulo de execução de obras, que agrupava as funções de execução e manutenção – pois essas funções possuíam muitas competências afins; e um módulo de projetos de obras (Ver: ANEXO C – Matrizes Curriculares).

A decisão mais importante dessa Comissão Interna estava relacionada com a volta de um modelo pedagógico fortemente classificado, através de um projeto curricular estruturado por disciplinas singulares (BERNSTEIN, 2003, 1998), porém essas disciplinas agrupavam as competências do projeto anterior⁹⁹, caracterizando o hibridismo no currículo (LOPES, 2005). Essa decisão ganhou o apoio de todo o grupo de professores, os quais se encontravam cansados de enfrentar as dificuldades inerentes à regência de classe, que envolvem um currículo transdisciplinar fracamente classificado. Outra decisão impactante foi o retorno ao nome original – Curso Técnico em Edificações – sob o argumento de que o mercado não aceitara a mudança do nome do curso e de que o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) não havia acatado o registro profissional dos alunos egressos do Curso Técnico de Construção de Edifícios.

Quando perguntamos à professora o motivo do projeto não ter dado certo, ela afirmou que o problema foi impulsionado pela falta de avaliação dos resultados da experiência piloto, pois o CEFET-PE, precipitadamente, além de abrir duas turmas iniciais (inclusive uma noturna que dificultava as aulas práticas diurnas), após um ano, em 2000, abriu novas turmas, mesmo sem haver uma turma formada que possibilitasse a avaliação do processo como um todo. Além disso, o CEFET-PE em 2001, devido às orientações associadas ao financiamento do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, resultado do acordo MEC/MTb/BID, transformou todos os currículos dos cursos existentes na época em currículos estruturados por competência, causando um transtorno para toda a instituição.

Outro motivo apontado como essencial foi a ausência de estrutura pedagógica e administrativa no contexto da prática do cotidiano do CEFET-PE para acompanhar as modificações necessárias, relacionadas ao diário de classe, controle de frequência dos alunos e professores, processo avaliativo da aprendizagem, emissão de histórico escolar e outros, que inicialmente foi assumida pela própria coordenação do curso, devido à falta de condições existentes no setor de Registro Escolar do CEFET-PE. Mas, quando o sistema foi implantado em todos os cursos existentes na instituição em 2001, o Registro Escolar foi obrigado a assumir o controle do processo e não havendo o apoio do Sistema de Gerenciamento de

⁹⁹ As competências foram diminuídas em quantidade para facilitar o controle pelo Sistema de Gerenciamento de Informações do Registro Escolar.

Informações, não emitiu diários de classe e mapas de avaliação por vários semestres, ficando os professores sem implantar no sistema os resultados finais do processo avaliativo, e como consequência os alunos ficaram sem seus históricos escolares.

Como o processo avaliativo passou a ser registrado por competência construída, o Sistema de Gerenciamento de Informações do CEFET-PE, que permanecia o mesmo da antiga ETFPE, só acatava o lançamento de notas e a gestão escolar não providenciou a adaptação do sistema ao novo processo avaliativo, com as devidas “regras de avaliação” (BERNSTEIN, 1998). Por isso, existem alunos dessa primeira turma que deveriam ter se formado em 2001, e que em 2005 ainda estavam com seus históricos sem serem emitidos, pois, mesmo com o retorno em 2002 ao sistema de notas, as competências adquiridas por esses alunos não tinham sido quantificadas e registradas em seus históricos escolares. Esse fato demonstra a recontextualização das estratégias da política pelo contexto da prática através das táticas desenvolvidas em contraposição ao novo processo avaliativo.

A professora contou o caso de uma aluna da 1ª turma, que estava estagiando em um escritório de projetos de engenharia. A aluna tinha uma bolsa de R\$ 500,00 e não podia ser contratada como técnica por não ter seu histórico escolar e, conseqüentemente, seu certificado de conclusão. A aluna vinha de uma família com poucos recursos materiais, vivia numa casa com 13 adultos e 13 crianças, e sua bolsa se configurava como a maior renda de sua família. Devido a esses transtornos existentes no contexto da prática relacionados ao setor de Registro Escolar, a aluna, tentando solucionar os problemas acumulados, resolveu cursar todo o curso novamente, mas descobriu que tinha sido desvinculada do quadro de alunos do CEFET-PE. A professora questiona: essa aluna precisava continuar trabalhando e agora perderia toda sua vida escolar? Esse problema e outros tinham que ser resolvidos urgentemente pela gestão escolar do CEFET-PE.

Quanto ao diálogo entre o apoio pedagógico e os professores, que possibilitasse a compreensão pelos professores dos conceitos pedagógicos envolvidos no projeto curricular, sob orientações advindas dos contextos de influências e da produção de textos, a professora responsável pelo módulo de planejamento afirmou que os professores não conseguiam entender a linguagem das pedagogas e entravam em conflito constantemente. É explicitado que os professores, em sua maioria, são engenheiros e possuem uma formação técnica e uma visão prática e as pedagogas ao solicitarem os planos de ensino se fixavam em “verbos” que não eram dominados pelos professores, solicitando mudanças que os professores não entendiam. O argumento é que os professores sabiam como desenvolver as práticas docentes, mas não sabiam como escrever a formulação lingüística da competência a ser construída. A

reclamação está relacionada ao fato das pedagogas apenas dizerem que os “verbos” estavam errados e não procuravam corrigir junto com os professores esses “verbos” solicitados. Nota-se a influência nas orientações pedagógicas das “Taxionomias de Objetivos Educacionais”, defendidas por Bloom (1972) e Gagné e Briggs (1974), confirmando os achados das pesquisas de Maria Rita Oliveira (2002) sobre as questões didáticas do ensino técnico.

Segundo nossa entrevistada, hoje o curso voltou a uma estrutura semelhante a que existia anteriormente, no tempo do antigo Curso Técnico em Edificações da ETFPE, e que está trabalhando por disciplina e conteúdos e por regência de classe, ou seja, cada disciplina tem seu professor regente. A professora afirma que a grande perda se deu no encontro entre os professores, pois na época do Curso de Construção de Edifícios os mesmo se encontravam semanalmente para planejar as atividades transdisciplinares, além de ministrarem aulas juntos na mesma sala. Por isso, ela diz que têm professores que não se encontram desde aquela época, já que as atuais reuniões são apenas administrativas e esporádicas. Hoje os professores não sabem o que está sendo desenvolvido nas outras disciplinas e dominam apenas os conteúdos de sua própria disciplina. Esta situação demonstra que os professores optaram por construir uma identidade introjetada com base nas disciplinas singulares com aproximação aos modelos pedagógicos de desempenho (BERNSTEIN, 2003, 1998).

Em resumo, a professora diz que a idéia do Curso de Construção de Edifícios era revolucionária e ela acreditava que poderia dar certo, porém, devido a todos esses transtornos, achava impossível o retorno ao currículo estruturado por competência.

Diante das explanações acima podemos inferir que a implantação de um projeto curricular que não seja resultado de um processo de construção coletiva, o qual envolva todos os professores nas decisões relacionadas às escolhas de princípios e concepções pedagógicas, além de envolver os professores na elaboração das estratégias de implementação, tende a fracassar, por não haver a adesão dos atores que fazem as práticas curriculares. Assim, nas inter-relações entre política e práticas curriculares destacamos a necessidade de entendimento quanto aos discursos das competências e sua adesão no território do cotidiano escolar.

6.1.2 Os Discursos das competências no território do cotidiano escolar

Como destacado anteriormente, na coleta de dados de abril de 2005 aplicamos um questionário¹⁰⁰ com duas questões abertas que foram respondidas por cinco professores, os quais participaram ativamente do processo de implantação e implementação do projeto curricular do Curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE em 1999, dos atuais

¹⁰⁰ Ver: APÊNDICE A – Questionários Aplicados aos Professores.

vinte e dois professores cadastrados por nossa pesquisa. As questões foram as seguintes:

1. De que forma o MEC, através da política curricular, implantou e implementou o currículo por competência?
2. Como os professores acataram e/ou contestaram o currículo por competência, na tentativa de consolidar e/ou modificar essa estrutura curricular?

A primeira questão objetivava identificar as estratégias utilizadas pela política curricular na implantação e implementação do currículo por competência. Já a segunda questão visava a identificação das táticas cotidianas organizadas pelos professores no processo de implantação e implementação do currículo por competência no território do cotidiano escolar (CERTEAU, 1994, et al., 1996).

A análise dos dados nos leva a afirmar que os professores, em sua maioria, acreditaram e apoiaram a implantação do currículo por competência, mesmo tendo sido imposto pelas estratégias da política curricular. Como relata a fala escrita abaixo:

Houve uma aceitação geral dos docentes da CCIV (Coordenação de Construção Civil), porém faltou uma preparação desses professores e principalmente da escola como um todo. Preparação: treinamento, infra-estrutura, formalização do currículo, informação aos setores da escola etc. (CEFET-PE – Questionário nº 5 – abril 2005).

Quanto à implementação do currículo, podemos afirmar que a ausência de capacitação sobre os conceitos que fundamentavam o projeto curricular, a falta de vivência dos professores em atividades práticas desenvolvidas no interior da produção material e a ausência de laboratórios dificultaram o desenvolvimento do projeto didático (PACHECO, 2001). Observem as falas dos professores:

Acredito que a maioria dos professores acatou o currículo por competência, mas reclamaram a falta de capacitação, não só pela essência do saber fazer, uma vez que muitos estão fora do mercado e desconhecem o saber fazer de novas tecnologias, e até por estarem em regime de D.E.; como também desconhecem o projeto por eles não terem participado. Muitos chegaram aflitos, perguntando qual a diferença de habilidade e competência, e alguns já com mestrado e lecionando há mais de 10 anos, será que eram incompetentes? (CEFET-PE – Questionário nº 2 – abril 2005)

Alguns professores, creio ½ dúzia, não aceitaram e contestaram, penso porque são teóricos, até certo ponto não entenderam a importância dessa mudança. Não praticam o que ensinam, portanto não podem incorporar ou passar competência aos alunos por serem incompetentes. Na minha opinião é uma grande idéia, revolucionária mesmo, foi mal interpretada e talvez mal estruturada, pois seria necessário qualificar e reciclar ao máximo os professores e remunerá-los muito bem como um centro tecnológico por excelência e criar laboratórios e espaços físicos confortáveis necessários a tal proeza. (CEFET-PE – Questionário nº 1 – abril 2005).

A falta de estrutura administrativa no contexto da prática do cotidiano do CEFET-PE e o afastamento do apoio pedagógico, além da incapacidade administrativa e da ausência de um Sistema de Gerenciamento de Informação, geraram problemas de registro escolar que não

foram resolvidos pela gestão.

Outro ponto a ser considerado foi a falta de estrutura administrativa, pois faltava matrícula, apropriação dos resultados dos alunos por parte da secretaria, tudo isso gerando transtornos aos alunos e professores, pois os alunos não sabiam seus resultados, e aos professores por ter que trabalhar com os mesmos conteúdos com os mesmos alunos em outros módulos, pois os alunos não podiam pedir dispensa dos créditos já cumpridos. [...] Outro ponto a ser considerado foi o afastamento do corpo pedagógico que não concordando com a forma como foi implantado o projeto deixou a cargo dos “técnicos” o encaminhamento do projeto. (CEFET-PE – Questionário nº 2 – abril 2005).

As análises dos dados coletados em abril de 2005 demonstram que os professores por não terem participado da elaboração do projeto curricular desconhecem as estratégias utilizadas pela política curricular para implementação das práticas curriculares no território do cotidiano escolar. As falas escritas dos questionários nº 1 e nº 5 revelam essa situação:

É difícil para nós professores avaliarmos o papel do MEC na implantação do currículo por competência. Ficaria mais fácil para a direção da escola fazer esta avaliação. O que sabemos é que foi criada uma comissão nacional para discussão e elaboração das competências por áreas e depois essas normas foram repassadas para a comunidade escolar que implantou. O problema na nossa instituição é que a escola não se preparou para este novo currículo, deixando a implantação por conta das coordenações, o que não funcionou. (CEFET-PE – Questionário nº 5 – abril 2005)

Promoveu estágios de vários professores das áreas técnicas e tecnológicas em países do 1º mundo que adotaram o sistema por competência através dos exercícios de habilidade com base em conhecimentos técnicos específicos. [...] Houve um treinamento em programação neurolinguística (PNL) para informar que hoje “educar é sentir as pessoas, suas diferenças e potenciais”. (CEFET-PE – Questionário nº 1 – abril 2005).

Quanto às táticas utilizadas pelos professores para implantação do currículo por competência no território do cotidiano escolar, as falas escritas nos questionários nº 2 e nº 4 relevam que as táticas inicialmente estavam relacionadas à contestação (CERTEAU, Ibid.), mas, posteriormente, os professores acataram a novo projeto curricular, quando compreenderam que sempre desenvolveram competências em sala de aula e que a inovação estava relacionada apenas a forma de estruturação do currículo, não modificando a essência de seu trabalho pedagógico e de suas práticas docentes.

O projeto em si era bom. Mas, necessitava ser apresentado a quem iria trabalhar com ele. Neste ponto os professores não conheciam a metodologia de trabalho e não estavam capacitados a trabalhar com uma proposta tão inovadora. (CEFET-PE – Questionário nº 2 – abril 2005)

Os professores não aceitaram, ou acataram, contestaram muito, mas foram obrigados a “engolir” a nova estrutura curricular, a nova forma de dar aula. Contestaram, e muito, a coisa “imposta”, mas se conformaram, quando finalmente perceberam que eles, professores de ensino técnico, de disciplinas técnicas, sempre ensinaram por competência – até mesmo para atender ao lema da instituição, “ensinar a fazer fazendo”. (CEFET-PE – Questionário nº 4 – abril 2005).

No entanto, as falas escritas nos questionários nº 3 e nº 1 enfatizam que a situação atual do curso é semelhante ao antigo Curso Técnico em Edificações da ETFPE.

Existe hoje com conteúdo a ser dado, baseado em normas técnicas e livros técnicos na minha disciplina (conteúdo semelhante ao que havia anteriormente no curso de Edificações). O nº de competências foi reduzido, pois havia repetições. O conteúdo foi revisado e é dado de forma que o aluno tenha condições de acompanhar dentro de uma sequência lógica. Ficou praticamente, como era, no curso de Edificações. Claro que o aluno que acompanha as aulas e tem um bom resultado, atinge os objetivos das competências, já que o conteúdo está de acordo com as mesmas. (CEFET-PE – Questionário nº 3 – abril 2005).

Os atuais currículos são os tradicionais por conteúdos, teóricos, destituídos de aplicabilidade e fora da contextualização do mundo dinâmico e tecnológico atual. (CEFET-PE – Questionário nº 1 – abril 2005).

As falas acima confirmam que as orientações presentes nas estratégias da política, que direcionavam o projeto curricular para um modelo pedagógico de competência regido pela lógica da aquisição, foram recontextualizadas através das táticas cotidianas, demonstrando que o projeto didático desenvolvido no território do cotidiano escolar tem se aproximado dos modelos pedagógicos de desempenho regidos pela lógica da transmissão, levando à hibridização das práticas docentes (BERNSTEIN, 1996, 1998, 2003).

As falas escritas nos questionários nº 2 e nº 4 confirmam, também, que os problemas gerados pela falta de participação efetiva e ativa dos professores na elaboração do projeto curricular e a ausência de um planejamento democrático na elaboração das estratégias da política curricular provocaram problemas na implementação das práticas curriculares, os quais não foram resolvidos pela gestão escolar, como explicitado abaixo:

Acredito que de uma forma equivocada, fez um projeto através de comissão que foi representativa dos professores de ensino técnico, que por sua vez não fez consulta às bases e sim aos projetos já prontos em outros países. (CEFET-PE – Questionário nº 2 – abril 2005)

Por decisão “ministerial”. Por força da “nova” LDB. A situação nos foi imposta, e foi muito difícil o entendimento, apesar dos poucos treinamentos e reuniões pedagógicas. Tudo foi muito confuso. Até hoje é. (CEFET-PE – Questionário nº 4 – abril 2005).

Com relação às dificuldades encontradas para desenvolver o projeto didático do currículo por competência, podem-se listar as seguintes: “a dificuldade sentida foi de avaliação dos alunos, do trabalho e o controle de frequência” (CEFET-PE – Questionário nº 1 – abril 2005). Essas dificuldades demonstram que os professores não estavam preparados para desenvolver um modelo pedagógico de aquisição por competência, com classificações e enquadramentos não explícitos em relação ao controle do processo pedagógico (BERNSTEIN, 2003).

O relacionamento entre os professores aparece nas falas escritas de forma polêmica, parece que inicialmente os problemas causados pela falta de participação efetiva e ativa na elaboração das estratégias da política curricular para implantação do projeto curricular provocaram conflitos entre os professores, que não foram bem gerenciados pela coordenação do projeto, resultando na divisão do grupo. No entanto, o desenvolvimento das práticas curriculares, através de um planejamento coletivo participativo das atividades transdisciplinares, facilitou a interação entre os professores, conforme indicam as falas abaixo:

Outro ponto, os professores, muitos deles, reclamavam a falta de capacitação antes da implantação e não foram ouvidos, preteridos provocaram a divisão do grupo, e a coordenação do projeto que deveria trabalhar pela união do grupo falhou, por não ter tido a capacidade de administrar o conflito. (CEFET-PE – Questionário nº 2 – abril 2005)

A interligação e interdisciplinaridade de muitas competências uniram muitos profissionais, em torno de um só objetivo. (CEFET-PE – Questionário nº 1 – abril 2005).

A fala escrita presente no questionário nº 3 revela uma problemática a ser detalhada posteriormente, ou seja, o não aprofundamento dos conteúdos curriculares pelas práticas docentes no desenvolvimento do currículo por competência, levando a aula a uma configuração de palestra, fato que salienta a aproximação do projeto didático com os modelos pedagógicos de desempenho regidos pela lógica da transmissão (BERNSTEIN, 1998, 2003).

Conheci o currículo por competência no curso de Construção de Edifícios, já o sistema em funcionamento na escola de Recife. No início dei poucas aulas em Recife, mas cada assunto sentia que era dado como uma palestra. (CEFET-PE – Questionário nº 3 – abril 2005).

Através das análises das falas escritas, destacamos que alguns professores demonstram acreditar que ainda é possível a materialização do currículo por competência no cotidiano escolar: “O curso de construção de edifícios por módulo foi uma novidade, que poderá ser bem sucedida um dia”. (CEFET-PE – Questionário nº 1 – abril 2005)

Enfim, o resultado das análises dos dados coletados em abril de 2005 permite apontar que as inter-relações entre política e práticas curriculares, associadas ao desenvolvimento do currículo por competência no território do cotidiano escolar, têm como elemento articulador a formação pedagógica do professor do ensino técnico (OLIVEIRA, M. R., 2006) e as condições favoráveis construídas no interior dos contextos, no sentido de estimular e prover essa formação.

Salientamos que o grupo de professores do Curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE se apresenta com uma característica comum a todos os CEFETs – a origem do corpo docente. Em sua maioria, o corpo docente é formado por ex-alunos dos cursos técnicos

das antigas escolas técnicas federais e, posteriormente, esses docentes cursaram o nível superior de Bacharelado nas Engenharias. Alguns desses professores complementaram seus currículos com as licenciaturas plenas em caráter emergencial – Esquema I e/ou Esquema II – ou com os cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização (Ver: ANEXO B – Titulação e Formação Pedagógica dos Docentes).

Portanto, os professores não possuem uma formação teórica sólida associada aos conceitos didáticos e pedagógicos, fazendo de sua experiência a essência de sua prática e do seu saber ensinar (TARDIF, 2002). Tal situação leva esses professores a entrar em conflitos com o apoio pedagógico presente nestas instituições, o qual não se sente preparado para dar o suporte necessário à orientação da prática pedagógica desses professores.

Os dados permitem apontar para compreensão de que a implantação de novas experiências no cotidiano escolar pelas estratégias da política, que provoquem mudanças nas práticas curriculares, necessita partir da elaboração de um projeto coletivo e participativo desde sua origem (PACHECO, 2001), para que os professores sejam co-autores das estratégias, aproximando-as das táticas (CERTEAU, 1994, et al., 1996), como forma de valorizar o saber da experiência dos professores no diálogo entre os saberes pedagógicos, disciplinares, profissionais e curriculares (TARDIF, Op. cit.), em um processo consistente de formação em serviço.

No caso específico do currículo por competência, destacamos que esse projeto curricular tem sido considerado pelo professor como uma inovação técnica¹⁰¹ da política curricular. Ou seja, as falas revelaram que os professores dominavam o conteúdo do processo, pois em seus discursos eles dizem que sempre trabalharam por competência e, portanto, afirmam não ter havido inovação no conteúdo e que a inovação se deu em nível técnico: na forma de estruturação do currículo. Para eles, a forma curricular era o que havia de novo.

Ao afirmarem que sempre trabalharam por competência, os professores esclarecem que em sua compreensão o conteúdo de suas práticas curriculares está associado ao modelo pedagógico de desempenho de modo genérico com forte classificação e enquadramento, no qual os desempenhos genéricos são denominados de “competências” empregadas no uso da análise funcional, levando os professores a desprezarem a inovação presente na “nova forma curricular” relacionada ao modelo pedagógico de competência com fraca classificação e enquadramento (BERNSTEIN, 2003, 1998).

¹⁰¹ Ver: VEIGA, Ilma Passos. A. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife - PE: ENDIPE, 2006.

Identificou-se que a falta de capacitação pedagógica propiciada por uma formação continuada (OLIVEIRA, M. R., 2006) apresentou-se como o fator principal do fracasso assumido pelos professores em suas falas escritas e confirmado pelas entrevistas, realizadas com o presidente da Comissão para Elaboração da Proposta Curricular da Área de Construção Civil da SEMTEC/MEC e com a professora responsável pela implantação do módulo de planejamento do Curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE.

Salientamos que no período da coleta de dados o coordenador do curso, que também é professor, destacou que dos atuais vinte e dois professores que hoje fazem parte do corpo docente do curso, treze estão cursando a pós-graduação em nível de mestrado, em suas áreas específicas de formação, e dos nove restantes, muitos já possuem a pós-graduação inclusive em nível de doutorado, também em suas áreas específicas de formação. Essa priorização da qualificação na área específica do conhecimento demonstra a presença da visão do currículo coleção (BERNSTEIN, 1998), objetivando a implantação, no contexto da prática do cotidiano do CEFET-PE, de um curso de Bacharelado em Engenharia de Produção Civil em 2008, que está sendo planejado pelos professores de forma colegiada. Alertamos que a formação pedagógica relacionada a um possível desenvolvimento do currículo integração (Ibid.), que deveria assumir a forma continuada com apoio do setor pedagógico, ainda não tem se consolidado, havendo a necessidade de se implantar uma política de formação do corpo pedagógico, para que as pedagogas possam assumir de fato a autoria desse processo.

Afirmamos que as estratégias utilizadas pela política curricular na implantação e implementação do currículo por competência, considerado pelo professor como inovação técnica, promoveram a organização de táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política que visam provocar mudanças nas práticas docentes, resultando na criação de um currículo híbrido e de práticas curriculares ambivalentes, o qual agrupa competências em disciplinas singulares e que aproximam o projeto didático aos modelos pedagógicos de desempenho regidos pela lógica da transmissão, mas que se mescla com algumas características dos modelos pedagógicos de competência regidos pela lógica da aquisição (BERNSTEIN, 1998, 1996; LOPES, 2005).

Esse hibridismo leva ao desenvolvimento do “modelo pedagógico de desempenho de modo genérico”, pelo que parece produzir análises funcionais das características subjacentes à execução de habilidades, tarefas e/ou práticas, necessárias para a inserção do aluno no mercado de trabalho (BERNSTEIN, 2003), dado que será aprofundado posteriormente.

Enfim, a compreensão inicial das inter-relações entre política e práticas curriculares, através da análise dos discursos sobre o currículo por competência, levou-nos a questionar as

possíveis mudanças provocadas pelos efeitos de primeira ordem da política nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar, além de questionar os conteúdos das recontextualizações produzidas no seu interior.

6.1.3 Os Discursos sobre as mudanças nas práticas curriculares

Na segunda coleta de dados realizada no período de novembro a dezembro de 2005 e janeiro de 2006, com professores de diversos cursos técnicos de CEFETs do Nordeste – CEFET-PE, CEFET-AL, CEFET-RN, CEFET-CE, CEFET-MA¹⁰² –, ampliando o contexto da prática para a região Nordeste, tivemos como objetivo a análise das práticas cotidianas conjuntamente com as práticas discursivas, caracterizadas pelos “atos de fala” (CERTEAU, 1994, et al., 1996).

Como dito anteriormente, priorizou-se o entendimento sobre os efeitos de primeira e segunda ordem dos textos da política no contexto da prática do cotidiano das escolas, como também, os novos ordenamentos que o contexto da prática podem promover nos textos da política curricular, recontextualizando discursos e práticas (BALL, 1994, 2006).

Aplicamos questionário com oito questões abertas e o veículo utilizado foi a Internet, através de uma lista de endereços eletrônicos de professores escolhidos de forma aleatória. Destaca-se que foram aproveitados 32 questionários para o aprofundamento das análises dos dados (Ver: APÊNDICE A – Questionários Aplicados aos Professores).

Com base nos dados coletados em abril de 2005, partimos do pressuposto de que os efeitos de primeira ordem da política, que provocam mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola, reforçam a hibridização do currículo e a ambivalência das práticas curriculares desenvolvidas no contexto da prática do cotidiano escolar, e que esses efeitos vêm gerando lutas e conflitos na identidade social dos docentes (BERNSTEIN, 1996, 1998; NÓVOA, 1992).

Inferimos que as estratégias utilizadas pela política curricular na implantação e implementação da reforma do ensino médio e educação profissional, nestes últimos onze anos, são consideradas pelo professor como inovadoras por tentar promover mudanças que visam a alteração de idéias, concepções e metas, e de conteúdos das práticas curriculares (GONZÁLEZ; ESCUDERO, 1987). No entanto, há uma tendência à organização de táticas que visam a reconstrução das orientações da política curricular que trazem inovações para as

¹⁰² Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE), Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA).

práticas cotidianas (CERTEAU, 1994, et al., 1996).

Assim, procurando compreender as práticas discursivas no território do cotidiano escolar voltamos à fala do professor presente no questionário nº 2 da coleta de abril de 2005:

O projeto em si era bom. Mas, necessitava ser apresentado a quem iria trabalhar com ele. Neste ponto os professores não conheciam a metodologia de trabalho e não estavam capacitados a trabalhar com uma proposta tão **inovadora** (Questionário nº 2 – abril 2005, grifo nosso).

Através do aprofundamento das análises, identificou-se que a inovação, presente nas estratégias da política curricular dos anos 1990, produziu uma identidade relacionada a procedimentos de projeção que estão diretamente ligados às instrumentalidades do mercado, a qual parece confrontar a ordem simbólica das “identidades retrospectivas” dos professores, levando a uma crise de identidade (BERNSTEIN, 2003). Essa crise de identidade conduz os professores a desenvolverem táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política, na tentativa de fixar suas práticas curriculares conservadoras, as quais conservam o antigo, mas trazem alguns elementos novos, resultantes da recontextualização parcial das orientações da política no território do cotidiano escolar, relativizando a força da inovação como promotora de mudanças nas práticas curriculares (HERNÁNDEZ et al., 2000).

Com a análise dos atos de fala, verificou-se que as táticas relacionadas à recriação das inovações presentes nas estratégias da política curricular produziram significados que promoveram a fixação das “disciplinas singulares” e o retorno ao nome original do curso oferecido pela antiga ETFPE – Curso Técnico em Edificações.

Assim, identificamos o desenvolvimento de um currículo híbrido e ambivalente que agrupa competências em disciplinas singulares, como resultado da recontextualização da política pelas práticas curriculares no território do cotidiano escolar (BERNSTEIN, 1996, 1998; LOPES, 2005, 2006).

Enfim, os dados coletados em abril 2005 demonstraram que a tentativa de fixação das práticas curriculares conservadoras está relacionada com a falta de participação efetiva e ativa dos professores na definição das estratégias da política.

Quanto aos resultados da análise dos dados coletados no período de novembro a dezembro de 2005 e janeiro de 2006, foi possível confirmar que as táticas cotidianas relacionadas aos efeitos de primeira ordem da política, os quais provocam mudanças na prática curricular, estão associadas com a existência de uma crise de identidade, que põe em questionamento a função social e a missão da educação profissional.

Podemos inferir esses resultados quando perguntamos aos professores sobre as

mudanças trazidas pela reforma da educação profissional; fazendo uma comparação entre o antes e o depois do Decreto nº 2.208/1997, eles apontaram que a separação do ensino médio da educação profissional técnica de nível médio provocou a perda de identidade dos professores, principalmente do professor de cultura geral¹⁰³.

Acho que os professores ficaram meio perdidos depois da separação. **Separou também os professores**, principalmente os de cultura geral, que ficaram **sem identidade** com nenhum curso. (CEFET-PE – Questionário nº 12 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Através da fala acima observamos que o professor das disciplinas relacionadas à cultura geral tem questionado o seu pertencimento ao grupo social (GUIMARÃES, V. S., 2004), constituído pelos professores da educação profissional.

Já na questão – como você considera o oferecimento da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, permitido pelo atual Decreto nº 5.154/2004 –, os professores afirmaram acreditar que a integração permitirá a recuperação de sua “identidade retrospectiva”, seja individual e coletiva, além da retomada da “função social” e do resgate da “missão” da educação profissional. Tais características demonstram que as “regras distributivas” de formas de conhecimento distinto ao grupo social, composto pelos “desvalidos da fortuna”, ainda continuam presentes no contexto da prática no território do cotidiano (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Mas, entendo que, com isso, o CEFET voltará a ter sua **identidade** recuperada. (CEFET-PE – Questionário nº 21 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

As mudanças são importantes (revogação do Decreto nº 2.208/97), se considerarmos que as instituições da rede federal voltaram a ter liberdade de ofertar o técnico integrado, retomando sua **função social**. (CEFET-RN – Questionário nº 05 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Sou favorável a este modelo, porque acredito que é uma forma de resgatarmos a nossa verdadeira **missão**, mas ainda não experimentamos aqui na escola, vamos iniciar em 2006. (CEFET-MA – UNED-IMPERATRIZ – Questionário nº 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Assim, os resultados da análise dos dados coletados no período de novembro a dezembro de 2005 e janeiro de 2006 indicaram que as inovações presentes nas estratégias da política curricular, a qual está relacionada à separação do ensino médio da educação profissional técnica de nível médio, tem confrontado a ordem simbólica da identidade retrospectiva dos professores, quanto ao seu pertencimento ao grupo social.

Na questão que objetivava identificar a participação do professor na definição dos

¹⁰³ O professor de cultura geral é aquele que ensina disciplinas da “base comum” e da “base diversificada” do ensino médio.

projetos educativo, curricular e didático, ou seja, na definição de um projeto de formação profissional para o ensino técnico, encontramos a seguinte situação:

O máximo que tenho vivido e presenciado ao longo de 30 anos de magistério, é a famosa dança das caixinhas, onde grades curriculares pré-formatadas abrem janelas de N horas para o ensino técnico, e começa ali uma guerra de profissionais barganhando carga-horária e locações. [...] Jamais participei na DEFINIÇÃO de um projeto de formação profissional para o ensino técnico, assim como meus colegas de coordenação (CEFET-PE – Questionário nº 19 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, maiúsculo do professor).

Os dados revelam que o nível de participação nas decisões, que envolvem a definição de um projeto de formação profissional, tem sido apenas de execução de tarefas relacionadas à elaboração de ementas, definição de carga-horária e localização de disciplinas na matriz curricular pré-formatada, não havendo a participação efetiva e ativa dos professores na tomada de decisões relacionadas aos conteúdos dos projetos educativo, curricular e didático (PACHECO, 2001).

Quando procuramos identificar nos atos de falas as inter-relações entre participação, reconstrução e crise de identidade, revelamos os possíveis efeitos de primeira ordem da política que podem provocar mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola, além dos impactos dessas mudanças nos padrões de acesso ao projeto escolar, redução das desigualdades e promoção da inclusão social, como resultados dos efeitos de segunda ordem que são expressos nos seguintes indicadores temáticos:

- Tempo de Formação do Aluno
- Perfil do Aluno Ingresso e Egresso
- Relação entre Cultura Geral e Formação Profissional
- Evasão Escolar
- Capacitação do professor para o trabalho em sala de aula
- Formação Profissional de Jovens e Adultos

Lembramos que esses possíveis efeitos estão relacionados à recontextualização dos textos da política curricular no contexto da prática do cotidiano escolar, através do desenvolvimento de um currículo híbrido e ambivalente, que também relativiza a força da inovação como pretensa de mudanças nas práticas curriculares. Abaixo está a discussão dos resultados encontrados:

- **Tempo de Formação do Aluno**

Os dados revelaram que a mudança implementada pelas estratégias da política curricular, relacionada à diminuição do tempo de formação de quatro anos para um ano e meio e/ou dois anos após a publicação do Decreto nº 2.208/1997, tem se apresentado como

um dos indicadores que provocam o desenvolvimento das táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política no território do cotidiano escolar, que levam o professor a considerar que há uma transferência da aprendizagem para o ambiente de trabalho que é promovida pela diminuição do tempo de formação e, também, a questionar sobre a não consideração do saber da experiência docente pelas estratégias da política que visam a inovação nas práticas curriculares.

Antes, o aluno adquiria os conhecimentos de uma **forma mais lenta** e, acho que assim ele os processava e os assimilava melhor. [...] Depois os cursos passaram a ser **muito intensivos** e os alunos recebem muitas informações em curto tempo e isso faz com que ele só **aprenda de fato no ambiente de trabalho**. (CEFET-MA – UNED-IMPERATRIZ – Questionário nº 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso)

Sobre o plano da educação, **achava os cursos mais completos**, talvez pela **longa data de maturação**. Isto é, já vinham se aplicando há muito tempo, portanto já se **encontravam em excelente nível de lapidação**. (CEFET-PE – Questionário nº 04 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Através das falas acima podemos apontar que os professores concordam que o tempo de formação mais longo pode promover uma melhor aprendizagem e que a maturação da experiência, ou seja, a tradição no ensino, permite o domínio do fazer pedagógico pelo professor. Assim, a flexibilização na forma de oferecimento do curso técnico pelo Decreto nº 5.154/2004 parece atender às expectativas dos professores quanto à reintegração do curso técnico com o ensino médio, o que levaria à ampliação do tempo de formação do aluno e à valorização do saber da experiência docente.

No entanto, quando perguntamos sobre os motivos que levaram o MEC a fazer a reforma da educação profissional nos anos 1990 e qual sua posição sobre esse fato, o tempo de formação aparece no discurso do professor como um dos motivos positivos da reforma.

Necessidade da formação com menor tempo do aluno na instituição. O que é, creio, correto. (CEFET-PE – Questionário nº 08 – nov./dez. 2005 e jan. 2006).

Essa ambigüidade leva o professor a apoiar a decisão, após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, pela suspensão do oferecimento do ensino médio propedêutico, considerado pelo professor como alheio às suas identidades, e optar pelo oferecimento simultâneo de cursos técnicos sequenciais (subseqüentes), com duração de um ano e meio a dois anos para jovens e adultos egressos do ensino médio, e de cursos técnicos integrados ao ensino médio com duração de quatro anos para alunos egressos da 8ª série do ensino fundamental, como forma de recuperar suas identidades individuais e coletivas, através do desenvolvimento de uma formação integrada com maior tempo de formação. Tais decisões objetivam a democratização do acesso ao projeto escolar, a redução das desigualdades e promoção da

inclusão social, através da inserção dos alunos de diversas faixas etárias na escola e no mercado de trabalho, como efeitos de segunda ordem dos textos da política no contexto da prática do cotidiano das escolas (BALL, 1994, 2006), assim como revela o perfil do aluno ingresso e egresso.

- **Perfil do Aluno Ingresso e Egresso**

As falas abaixo revelam que o perfil do aluno ingresso nos cursos técnicos sequenciais tem dificultado a formação profissional em menor tempo, devido à qualidade do ensino médio cursado pelo aluno em outras escolas da região. Salientam também que o perfil do aluno egresso dos cursos técnicos sequenciais perde a qualidade devido ao pouco tempo de formação profissional.

Faltam conhecimentos científicos ao aluno e metodologia de trabalho ao professor. **Formação limitada pelo curto tempo do curso**, pois considera que o aluno já tem a **formação do ensino médio**, mas esta formação é, no nosso País, **precária**. (CEFET-PE – Questionário nº 14 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso)

Hoje, com esta nova filosofia dos cursos, mais técnicos estão sendo liberados para o mercado de trabalho num **tempo mais curto**, achando-se ainda, que isso é acompanhar o avanço tecnológico. **Não se pensa mais na qualidade do aluno formado** e sim na quantidade. (CEFET-PE – UNED-PESQUEIRA – Questionário nº 01– nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Para aprofundar os dados sobre o perfil do aluno egresso os professores responderam à 4ª questão – qual sua compreensão sobre o perfil (qualidade) dos alunos formados antes e depois da reforma da educação profissional promovida pelo Decreto nº 2.208/1997. As falas enfatizam que existe uma inter-relação entre o perfil do aluno ingresso e egresso, que influencia na qualidade do ensino.

Acho que as lacunas aumentaram, pois há muita reclamação dos professores com relação ao **nível dos alunos que ingressaram** no CEFET-PE pós-reforma, os quais concluíram o ensino médio em variadas escolas que **não oferecem as bases necessárias para que o aluno acompanhe os conteúdos das matérias técnicas**. (CEFET-PE – Questionário nº 18 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso)

Os atuais, pós-reforma, **não** entraram na universidade, e de modo geral **não entram no mercado de trabalho existente**, porque sua **formação técnica é alienada** das verdadeiras demandas, e a **base científica é fraca** para adaptações ágeis independentes da Escola. Não há clientes ou há poucos clientes interessados neles, o que **configura a baixa qualidade**. (CEFET-PE – Questionário nº 19 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

As inter-relações entre o perfil dos alunos ingressos e egressos aparecem também nas respostas à 7ª questão, na qual perguntamos: como você considera o oferecimento do ensino médio integrado com o ensino técnico, permitido pelo atual Decreto nº 5.154/2004.

Bastante positiva, devido à **deficiência de conhecimento dos alunos que estão chegando** ao CEFET-PE **egressos** do ensino médio de outras escolas. (CEFET-PE – Questionário nº 07 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Portanto, para o professor o perfil dos alunos ingressos e egressos relaciona-se com o ensino médio, cursado pelos alunos em variadas escolas municipais, estaduais e privadas, as quais priorizam a preparação para o vestibular das universidades, não oferecendo aos alunos as bases necessárias para a formação profissional. Os professores enfatizam que a heterogeneidade do perfil dos alunos ingressos tem dificultado o desenvolvimento das práticas curriculares, conforme indica a fala abaixo:

Eu sei que às vezes a gente anteriormente formava um super técnico, chamávamos de mini-engenheiro, mas atualmente **tem sido difícil trabalhar com turmas muito heterogêneas**. (CEFET-RN – Questionário nº 01 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

As identidades dos professores são confrontadas pela heterogeneidade dos alunos ingressos nos atuais cursos técnicos sequenciais, despertando no professor um sentimento de fracasso escolar, que leva o professor a desqualificar o aluno egresso e, conseqüentemente, a formação profissional.

Assim, consideramos que os efeitos de segunda ordem da política curricular, relacionados aos impactos das mudanças do perfil dos alunos ingressos e egressos, têm promovido o aumento das desigualdades no acesso e permanência no projeto escolar, além de dificultar a inserção dos alunos no mercado de trabalho, levando à organização de táticas relacionadas à recriação das inovações presentes nas estratégias da política, como efeitos de primeira ordem que provoquem mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola (BALL, 1994; CERTEAU, 1994, et al., 1996).

• **Relação entre Cultura Geral e Formação Profissional**

Na relação entre cultura geral e formação profissional, a proposta de integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, permitida pelo Decreto nº 5.154/2004, aparece como a opção do professor para resolver a histórica dicotomia entre teoria e prática existente nesse nível de ensino. Destaca-se que o professor associa esta proposta de integração à alternativa vivenciada antes da reforma do Decreto nº 2.208/1997.

Considero a **alternativa que mais se aproximava** de uma perspectiva educacional capaz de **superar a dicotomia existente nesse nível de ensino** (médio), devido garantir uma boa preparação profissional (embora ainda direcionada) e uma formação geral consistente. [...] é consenso dos educadores dentro de nossa instituição o quanto a formação desses jovens e adultos foi prejudicada mediante a separação. Não se pode mais conceber uma educação que **separa o fazer do pensar**. (CEFET-RN – Questionário nº 05 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, parênteses do professor, grifo nosso).

Quanto à separação entre “fazer e pensar”, o professor percebe que o Decreto nº 2.208/1997, ao retirar o ensino acadêmico da educação profissional de nível técnico, não só manteve a dualidade histórica no sistema educacional, como tornou cada vez mais distante a concretização de um modelo educacional que articule teoria e prática, objetivando a formação integral em sua dimensão omnilateral (OLIVEIRA, R. de, 2001), por isso o professor apóia as mudanças trazidas pelo Decreto nº 5.154/2004.

Não vejo a formação profissional separada da formação geral. **Não há como separar o homem, o cidadão do técnico.** [...] Não adianta somente **“juntar” a matriz curricular do ensino propedêutico com a do ensino profissional.** Não são formações separadas. Não se concebe a preparação para a cidadania sem a preparação para o trabalho. Nesse momento, o grande desafio é **resgatar a dimensão política da escola.** (CEFET-AL – Questionário nº 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Com relação ao resgate da dimensão política, Guimarães E. (2005) afirma que o novo Decreto nº 5.154/2004 vem apenas acomodar diversos interesses presentes na sociedade civil organizada, no que se refere à forma do oferecimento do ensino médio em “articulação” com a educação profissional técnica de nível médio, não traduzindo mudanças substanciais da ação pública que envolva o oferecimento de cursos técnicos integrados que visem a formação politécnica, indicando apenas o desenvolvimento de um ensino justaposto.

No entanto, visando a formação politécnica e não o ensino justaposto, os dados indicam que a adesão pela integração entre cultura geral e formação profissional parece ser o elemento forte que provoca a organização de táticas que contestam as orientações da política curricular presentes no Decreto nº 2.208/1997 e a aceitação às orientações da política curricular presentes no Decreto nº 5.154/2004, como forma de reduzir as desigualdades provocadas pelos efeitos de segunda ordem da política, relacionadas à formação integral em sua dimensão omnilateral.

- **Evasão Escolar**

A evasão escolar dos antigos cursos técnicos integrados apresentou-se inicialmente como um indicador dos efeitos de primeira ordem da política, relacionados às mudanças nas práticas curriculares, que provocou a aceitação dos professores às estratégias da política curricular dos anos 1990. Mas, posteriormente, após análises pelos professores dos resultados da reforma promovida pelo Decreto nº 2.208/1997, a evasão escolar nos cursos técnicos sequenciais passou a ser um indicador que provoca a organização de táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política no território do cotidiano escolar.

Havia uma idéia corrente, na época, que as Escolas Técnicas estavam formando para as Universidades, e não para o mercado de trabalho. Grande parte dos alunos **ingressava nas universidades públicas e abandonava a Escola no último período**. Na época eu achava que, da forma que estava, a Escola não estava formando técnicos como deveria, e **acreditava que mudanças teriam que ser feitas**. Todavia, (desacreditei) quando da separação, os alunos bem preparados deixaram de vir para a Escola, os que freqüentavam os cursos **continuavam tentando a Universidade até passar e abandonar a Escola**, e a maior parte deles não tinha uma boa base científica (CEFET-PE – Questionário nº 19 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Destaca-se que anteriormente o vestibular das Universidades era o maior motivo da procura dos alunos pelos antigos cursos técnicos integrados oferecidos no contexto da prática dos anos 1990 nos cotidianos dos CEFETs, promovendo uma grande evasão escolar dos alunos que passavam no vestibular, ao término do 6º período do curso ao receberem o certificado de conclusão do 2º grau (ensino médio).

Esclarecemos que após a implantação da reforma promovida pelo Decreto nº 2.208/1997, a procura dos alunos exclusivamente pelo ensino médio propedêutico, que passou a ser oferecido pelos CEFETs, continuou demonstrando o grande interesse pelo vestibular, levando o aluno concluinte a não cursar o ensino técnico seqüencial, evadindo-se dos CEFETs ao término do ensino médio e ingressando nas Universidades através da aprovação no vestibular.

Os atuais **alunos do ensino médio** me passam a idéia de estarem **interessados apenas em concluir o curso, fazer vestibular para a Universidade e ir embora do CEFET**. O nível deles é bom, mas acho que não é isto que o Brasil está precisando e sim de profissionalização para alunos mais carentes. (CEFET-PE – Questionário nº 12 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Vale salientar que o contexto da prática do cotidiano do CEFET-PE não oferece cursos técnicos concomitantes com o ensino médio; com a reforma, promovida pelo Decreto nº 2.208/1997, a instituição optou por apenas oferecer cursos técnicos seqüenciais – com um máximo de vagas disponíveis – e o ensino médio propedêutico – com um número de vagas limitado pela legislação da época – por isso, as falas que mais trazem questões sobre evasão escolar são de professores dessa instituição.

Quanto aos alunos que estão cursando os atuais cursos técnicos seqüenciais, os professores afirmam que eles estão fazendo o curso porque não passaram anteriormente no vestibular das Universidades e assim que conseguem passar no vestibular, abandonam os cursos técnicos seqüenciais, permanecendo no CEFETs apenas os alunos com deficiência de aprendizagem para serem formados como futuros técnicos, conforme as “regras distributivas” de formas de conhecimento distinto ao grupo social (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Portanto, para o professor, o oferecimento do curso técnico integrado ao ensino médio,

permitido pelo Decreto nº 5.154/2004, parece vir resolver a evasão escolar, reduzindo os efeitos de segunda ordem da política que provocam desigualdades na permanência do aluno no projeto escolar.

Só acho interessante se NÃO for permitido ao aluno fazer vestibular sem ter concluído TODO o curso. Na medida em que o estudante pode se submeter ao vestibular sem ter concluído seu curso técnico, uma vez aprovado, dará prioridade à universidade. Isto já pôde ser observado antes. O curso universitário é mais reconhecido socialmente. Todos querem ter curso superior. É uma questão cultural. Estaremos financiando alunos que NÃO concluirão o curso técnico. Pode-se alegar que estes podem concluir e não atuar como técnicos, dando preferência aos cursos superiores que forem aprovados. Claro que isso pode acontecer. Mas ao serem obrigados a terminar seus cursos técnicos para poderem fazer o vestibular, **acredito que a tendência é que a maioria dos que opte pelo CEFET realmente queira o curso técnico**, mesmo com intenções de realizarem seus cursos superiores. (CEFET-PE – Questionário nº 03 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, maiúsculo do professor, grifo nosso).

Mesmo acreditando na integração curricular como solução para evasão escolar, os professores alertam que na formação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, permitidos pelo Decreto nº 5.154/2004, não houve a participação efetiva e ativa de todos que fazem o cotidiano escolar, provocando uma valorização da cultura geral em detrimento da formação profissional.

Achei errado, **pois já saiu com o mesmo defeito da reforma 2.208/97**. Ou seja, a quantidade de cadeiras oferecidas não atende a uma boa formação profissional. **Foi muito valorizada a cultura geral em detrimento da formação profissional**. Ao menos, na minha área não foram oferecidas suficientes cadeiras, nem em carga horária adequada para os conteúdos nem em quantidade sucessória que justifiquem uma completa iniciação, entendimento e aprofundamento do assunto. [...] Pelo que vejo, há uma **reclamação geral por todas as coordenações de curso** sobre esta ótica. Nenhuma se sentiu adequada ao número de aulas e quantidade de cadeiras que necessitam. [...] Acho que vai continuar a **sensação de frustração de dever não cumprido**. (CEFET-PE – Questionário nº 04 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

A “sensação de frustração e de dever não cumprido” poderá levar o professor a uma nova crise de identidade e à organização de táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política, como forma de reduzir os efeitos de segunda ordem que promovem desigualdades nas relações entre cultura geral e formação profissional, como resultados das recontextualizações das orientações da política presentes no Decreto nº 5.154/2004, realizadas no contexto da prática do cotidiano das escolas (BALL, 1994; BERNSTEIN, 1996, 1998; CERTEAU, 1994, et al., 1996).

Destacamos que a evasão escolar parece ser um indicador ambíguo, o qual tanto promove a aceitação das inovações implementadas pela política, como a organização de táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política que provoquem mudanças nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar.

- **Capacitação do professor para o trabalho em sala de aula**

Os dados confirmam a ausência de um programa de capacitação para o trabalho em sala de aula por competência; este fato leva o professor a rejeitar as inovações trazidas pela política que provoquem mudanças nas práticas curriculares.

Não existia e ainda **não existe política de formação de docentes** e essa é uma das causas dos problemas de mudanças de currículos, pois muitos se baseiam em **mudança de postura do professor que precisam ser capacitados e querem mudar** (CEFET-RN – Questionário nº 01 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Vejam que o professor afirma na fala abaixo, que a forma tradicional de ensino permanece independente do conteúdo dos decretos e essa permanência é associada à ausência de formação continuada.

Os decretos caem de pára-quedas, **os docentes permanecem trabalhando como sempre trabalharam**. Apesar de se tratar de um espaço de formação, **a formação continuada não é valorizada**. (CEFET-PE – Questionário nº 11 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Portanto, inferimos que sem um programa de formação continuada, as inovações da política curricular presentes nas orientações do Decreto nº 5.154/2004 podem, da mesma forma que o Decreto nº 2.208/1997, não promover mudanças significativas nas práticas curriculares, levando o professor a desenvolver um currículo híbrido e ambivalente, sem a compreensão das relações existentes entre os diferentes discursos e contextos, ou seja, sem o domínio das “regras de reconhecimento” e das “regras de realização”, como resultado da recontextualização dos textos da política no contexto da prática do cotidiano escolar, que pode fixar as práticas curriculares conservadoras (BALL, 2001, 2004; BERNSTEIN, 1996; LOPES, 2005, 2006).

Quanto ao ingresso na docência da educação profissional técnica de nível médio, o professor reconhece que os critérios priorizam a formação inicial na área técnica e que cada vez mais se exige, no processo seletivo, o nível de pós-graduação também na área técnica específica, por isso o professor selecionado não possui uma formação inicial docente em nível de graduação e/ou pós-graduação.

Alertamos que em relação à formação continuada, as falas dos professores de todos os CEFETs pesquisados são unânimes em dizer que desconhecem a existência de programas de formação docente em suas instituições.

Hoje para ingressar como professor do ensino técnico é necessário ter no mínimo Mestrado, e em algumas áreas Doutorado, mas, de fato, estes docentes pensam como engenheiros, e querem na verdade formar engenheiros. [...] **Desconheço qualquer programa de formação continuada de docentes do ensino técnico**, seja antes ou depois da reforma. (CEFET-PE – Questionário nº 18 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso)

No CEFET-AL, **nunca houve preocupação na formação docente**. Se havia alguma, se dava de forma isolada e sempre voltada para o aprimoramento dos saberes técnicos e **nunca para a formação pedagógica do profissional docente**. (CEFET-AL – Questionário nº 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso)

A grande maioria são técnicos que aprendeu na prática diária a ser professor. Alguns de nós podemos dizer que não passa de instrutores, a maioria transformou-se em grandes professores e uns poucos em excelentes educadores. (CEFET-CE – Questionário nº 01 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso)

Esta formação inicial praticamente não existe. Os docentes que atuam no ensino profissional são formados, em sua maioria, pelos cursos de engenharia ou similares que não contemplam formação pedagógica. **Não tenho conhecimento de programas de formação continuada (formal) para estes docentes**. (CEFET-RN – Questionário nº 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Quanto à pós-graduação, os professores parecem associar exclusivamente à melhoria das condições salariais e à implantação de cursos superiores de tecnologia, levando o professor a se afastar do ensino técnico e a se dedicar exclusivamente ao ensino superior.

Os professores, sem reajustes salariais, buscaram desesperadamente elevar sua graduação para **obter melhor remuneração**. É sempre bom elevar a formação de docentes, entretanto não vejo isso como formação continuada, e percebo cada vez mais o **afastamento dos docentes do ensino técnico**, em busca de **implantar cursos tecnológicos de nível superior** (CEFET-PE – Questionário nº 18 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Os dados revelam a importância que é dada ao professor da área técnica ser um profissional atuante no mercado de trabalho, requisito necessário para trazer a prática profissional para a sala de aula, confirmando que o projeto didático está relacionado ao “modelo pedagógico de desempenho de modo genérico”, o qual exige a transmissão de experiências da prática profissional desenvolvidas na produção material, através da análise funcional das características subjacentes (habilidades gerais) necessárias à execução de um desempenho, tarefa e/ou prática específica. Destacamos que essas características são denominadas de “competências” e que seus conteúdos silenciam a base cultural das habilidades, tarefas e/ou práticas, originando um incipiente conceito de capacitação (BERNSTEIN, 2003), como forma de garantir a adaptação do aluno aos requisitos do mercado de trabalho.

Para os professores específicos das áreas técnicas, é importante também **atuarem em sua área de formação** para poder transmitir, de forma mais real, **a prática para o aluno**. (CEFET-PE – UNED-PESQUEIRA – Questionário nº 01 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Na fala acima fica claro que existe um entendimento de que o mais importante é ser profissional da área relacionada à disciplina que se vai lecionar ou que se leciona, ou seja, o professor do ensino técnico não se vê como um profissional da área da educação e se assume

como um profissional de outra área que também leciona (OLIVEIRA, M. R., 2006).

Assim, confirmamos que existe uma valorização da prática profissional, que aproxima o projeto didático da instrumentalização para o mercado de trabalho e deixa em segundo plano a formação integral em sua dimensão omnilateral, que valoriza o conhecimento integrado entre trabalho, ciência e cultura (OLIVEIRA, R. de, 2001; RAMOS, 2005; ZIBAS, 2005). Destacamos a preocupação do professor do CEFET-AL com as inter-relações entre projeto didático, formação inicial e continuada, participação nas decisões e profissionalização docente (PACHECO, 2001):

A escola tem de promover (também) a **formação permanente do docente no campo pedagógico, didático, humanístico** etc. O professor independente do que ele ensina precisa ter uma **base sólida de conhecimentos gerais**. Só assim vislumbramos a perspectiva de uma escola progressista, com professores **capacitados para o fazer pedagógico, conhecedores de seu papel na sociedade, conscientes das necessidades da classe, participando e discutindo ativamente** os problemas da educação nacional. (CEFET-AL – Questionário nº 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Salienta-se que as condições apresentadas no interior das instituições não facilitam a profissionalização dos professores do ensino técnico. Assim, as perspectivas de profissionalização docente parecem estar relacionadas com a construção da identidade do professor por parte dos próprios sujeitos no exercício de suas funções e na formação continuada e não na formação inicial, como resultado da especificidade e complexidade do trabalho pedagógico na área tecnológica (OLIVEIRA, M. R., 2006).

Enfim, pode-se afirmar que a fixação das práticas conservadoras, mas que assumem formas híbridas e ambivalentes, relaciona-se à não apropriação das “regras de reconhecimento” (teorias e conceitos) e das “regras de realização” pelo professor (fazer pedagógico) (BERNSTEIN, 1996), devido à ausência de uma formação docente inicial e continuada, que dificulta a implantação de uma nova cultura no cotidiano escolar e impossibilita que as inovações das estratégias da política curricular promovam mudanças significativas nas práticas curriculares (HERNÁNDEZ et al., 2000), enquanto efeitos de primeira ordem dos textos da política curricular (BALL, 1994).

Com essa compreensão, inferimos que a falta de capacitação do professor para o trabalho em sala de aula por competência se apresentou como principal indicador dos efeitos de segunda ordem, relacionados aos impactos dos textos da política no contexto da prática dos cotidianos das escolas, que provocam a organização de táticas relacionadas à recriação das inovações da política curricular presentes nas orientações do Decreto nº 2.208/1997, promotoras nesse contexto de inter e intra-influências, de desigualdades individuais e

coletivas e conseqüente exclusão social.

- **Formação Profissional de Jovens e Adultos**

A formação profissional de jovens e adultos aparece nos discursos como mais um indicador dos efeitos de primeira ordem da política, que provocam a aceitação às inovações implementadas pelas estratégias da política nas práticas curriculares, e dos efeitos de segunda ordem relacionados aos impactos das mudanças na estrutura da escola que promovem a democratização do acesso ao projeto escolar, redução das desigualdades e promoção da inclusão social, principalmente no contexto da prática do cotidiano do CEFET-PE, devido à existência de experiências anteriores.

Continuamos a ministrar exatamente nos mesmos cursos, apenas com uma formatação nova orientada à competência. **Antes da reforma tínhamos Cursos Especiais, para quem já havia concluído o antigo 2º grau.** Os novos cursos eram muito semelhantes. (CEFET-PE – Questionário nº 19 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

A fala acima revela que o CEFET-PE já possuía projetos curriculares que visavam a profissionalização de jovens e adultos e a inclusão social desses alunos, através da inserção na escola e no mercado de trabalho, um dos principais objetivos da reforma presente nos textos dos documentos oficiais. Esses projetos curriculares eram compostos por cursos técnicos especiais com duração de dois anos, oferecidos para jovens e adultos em horário noturno, os quais exigiam como requisito de entrada a conclusão prévia do antigo ensino de 2º grau (ensino médio) pelo aluno ingresso. Destaca-se que nos CEFET-AL, CEFET-RN, CEFET-CE e CEFET-MA não existiam, anteriormente à reforma do Decreto nº 2.208/1997, essa opção de formação profissional de jovens e adultos, através do oferecimento de cursos especiais pós-médio (seqüenciais).

Observem que a fala abaixo do CEFET-MA apresenta a possibilidade da reforma implantada pelo Decreto nº 2.208/1997 ter considerado a permanência dos antigos cursos integrados em conjunto com o oferecimento de cursos especiais pós-médios (seqüenciais), conforme já existiam no CEFET-PE.

A minha posição é que podiam ter sido **mantidos os cursos integrados e se oferecessem cursos específicos pós 2º grau.** (CEFET-MA – UNED-IMPERATRIZ – Questionário nº 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Os dados apontam que as orientações da política curricular presentes no Decreto nº 2.208/1997 não consideraram as experiências já vivenciadas no território do cotidiano escolar de algumas instituições, por exemplo, os cursos especiais pós-médio da antiga ETFPE, como também não promoveram o diálogo entre os formuladores das estratégias da política e os que

fazem as práticas curriculares no contexto da prática do cotidiano escolar, como forma de promover novos ordenamentos da política no contexto da produção de texto. Um diálogo fundamentado em estudos aprofundados sobre cada contexto escolar, realizado com a participação efetiva e ativa de toda a comunidade cefetiana, como forma de estabelecer inter-relações nas recontextualizações das políticas e práticas curriculares, foi desprezado pelas orientações da política curricular.

Assim, a ausência de diálogo na elaboração da agenda da política educacional com as práticas cotidianas tem impulsionado a organização de táticas relacionadas à recriação das inovações presentes nas estratégias da política curricular no território do cotidiano escolar (AZEVEDO, 2004; CERTEAU, 1994, et al., 1996), principalmente quando a estratégia da política envolve o oferecimento da educação profissional técnica de nível médio para adolescentes, levando os professores a contestarem a “articulação” entre o ensino médio e a educação profissional exigida pela LDB – Lei nº 9.394/1996, quando esse oferecimento se relaciona à concomitância dos cursos técnicos com o ensino médio.

Destaca-se que essa opção de oferecimento concomitante permanece no Decreto nº 5.154/2004 em seu Art. 4º & 1º, o qual regulamenta a LDB – Lei nº 9.394/1996 – no que se refere à articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, passando a se dar de forma: integrada, concomitante – na mesma instituição de ensino e em instituições de ensino distintas – e subsequente. Pode-se inferir que as táticas cotidianas relacionadas à não aceitação do oferecimento concomitante dos cursos técnicos com o ensino médio continuarão a acontecer no contexto da prática dos cotidianos das escolas, todas as vezes que a gestão escolar optar por esse tipo de oferecimento sem construir com participação efetiva e ativa dos professores seus projetos educativo, curricular e didático (PACHECO, 2001).

Salienta-se que as falas dos professores não trazem percepções sobre a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, o qual visa oferecer cursos técnicos integrados para jovens e adultos que não concluíram o ensino médio, mesmo com previsão de implantação em 2006.

Diante do exposto, acreditamos que o pouco entendimento quanto às “regras de realização” e às “regras de reconhecimento” (BERNSTEIN, 1996) tem inviabilizado a participação efetiva e ativa dos professores na elaboração dos projetos educativo, curricular e didático, dificultando o avanço das questões relacionadas à formação profissional e à discussão dos problemas da educação nacional.

No entanto, uma diferenciação presente no CEFET-RN é revelada na fala abaixo, quando o professor afirma que existe uma participação de toda a comunidade na definição de seu projeto educativo.

Dentro da instituição a participação coletiva é uma prática corrente. Portanto a **participação de toda comunidade escolar na definição do projeto pedagógico da instituição** faz parte de uma prática incorporada por todos os segmentos. (CEFET-RN – Questionário nº 05 – nov./dez. 2005 e jan. 2006, grifo nosso).

Destaca-se, também, que o CEFET-RN encontrava-se em vanguarda com relação ao oferecimento do curso técnico integrado com o ensino médio, permitido pelo Decreto nº 5.154/2004. A fala abaixo revela que a experiência já vem sendo vivenciada desde 2005:

Não resta dúvida que **o aluno que estuda no CEFET no técnico integrado**, tem um perfil diferente daquele que entra para fazer só o técnico. O aluno do técnico integrado apresenta uma melhor visão do mundo, sendo formado um melhor cidadão-profissional, isso se percebe não só em sala de aula como, também pelas empresas que recebem os nossos alunos para estágio. (CEFET-RN – Questionário nº 04 – nov./dez. 2005 e jan. 2006).

Enfim, através da análise dos dados coletados no período de novembro a dezembro de 2005 e janeiro de 2006 podemos concluir que as inovações presentes nas estratégias da política, com pretensa mudança nas práticas curriculares por requerer a construção de identidades projetadas como efeitos de primeira ordem da política, têm provocado a organização de táticas no território do cotidiano escolar relacionadas à fixação de identidades retrospectivas. No entanto, o incentivo e investimento na formação pedagógica inicial e/ou continuada dos professores, a participação efetiva e ativa na definição dos projetos educativo, curricular e didático, e o aproveitamento de experiências construídas pelos próprios professores no território do cotidiano escolar, podem promover o diálogo entre os formuladores das estratégias da política, a gestão escolar, os docentes, os pais e os alunos, na implementação dessas estratégias no contexto da prática, sob o resguardo da especificidade deste contexto, da sua base cultural, social e política.

6.1.4 Os Discursos sobre a identidade docente

Voltando ao campo específico da pesquisa, uma terceira coleta de dados foi executada com o objetivo de melhor compreender as inter-relações entre política, prática curricular e identidade docente: realizaram-se entrevistas com uma pedagoga e nove professores que participaram da implantação e implementação do Curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE, dos atuais vinte e dois professores. A coleta de dados aconteceu em março e abril de 2006 e o roteiro de entrevista relacionava os temas propostos quanto ao aluno, ao docente, à instituição CEFET-PE e à política curricular dos anos 1990, visando responder a

questão: como você analisa as mudanças ocorridas na Educação Profissional nestes 10 últimos anos (Ver: APÊNDICE B – Roteiros das Entrevistas).

Para nova entrada no campo tomamos como pressuposto que a identidade do professor vai sendo construída e experimentada a partir da vivência na formação inicial e continuada, mas, também, a partir de elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério, levando o professor a assumir uma identidade retrospectiva relacionada aos saberes da experiência (BERNSTEIN, 2003; TARDIF, 2002).

Através da análise dos dados coletados nas entrevistas podemos compreender os discursos dos professores sobre essa identidade retrospectiva e sobre os elementos emocionais, relacionais e simbólicos da identidade docente que estão associados à sua condição de ex-aluno do curso em que ensinam, quando perguntamos sobre a mudança do nome do curso de Técnico em Edificações para Técnico de Construção de Edifícios e sua relação com o mercado:

Foi horrível. A reação foi péssima. Nós todos reagimos, porque ... eu não sei, eu acho que **eu reagi mais por pieguismo mesmo. Fui aluna do Curso de Edificações e um belo dia eu sou a ex-aluna de um curso que acabou.** Você não tem uma história para contar. – Eu fiz Edificações. – O que é isso? Daqui a alguns dias, no futuro, meu neto não ia ... – Vovó estudou Edificações aí na escola. – Que curso é esse? Tinha esse tal de curso? Você fazia o que nesse curso? Não existe mais? A história acabou. [...] **A gente teve uma grande coisa a favor da gente, o mercado.** O mercado não entendia esse curso de Construção de Edifícios. Por que Construção de Edifícios e não Edificações? Quem é o mercado? Normalmente a pessoa que está lá sentado na mesa, na diretoria da construtora, na presidência, **ele foi aluno do curso daqui.** [...] Aí, esse pessoal reagiu. **O CREA reagiu.** [...] O nome mudado foi **uma reação tão grande** que voltou a ser Edificações. **Graças a Deus!** (CEFET-PE – Entrevista nº 03 – março/abril 2006, grifo nosso).

Portanto, confirma-se que a mudança do nome do curso, promovida pelas inovações da política curricular presentes nas orientações do Decreto nº 2.208/1997, mexeu com um símbolo importante das subjetividades dos professores, provocando uma crise de identidade entre uma identidade retrospectiva e uma identidade prospectiva produzida por procedimentos de projeção, a qual levou o professor a se ancorar no mercado e no Conselho Regional de Engenharia Arquitetura e Agronomia (CREA), como forma de fixar o antigo nome do curso e recuperar sua identidade social relacionada à retrospectiva, que dá suporte para hibridização do currículo (BERNSTEIN, 1996, 1998; LOPES, 2005).

Destaca-se que existe uma inter-relação entre a formação docente para o trabalho em sala de aula, o projeto didático e os elementos emocionais, relacionais e simbólicos da

identidade:

Na parte didática mesmo, como aconteceu a mudança? Como é que você vai trabalhar os conteúdos? Isso a gente **não teve nenhuma capacitação**. A gente **continua fazendo do jeito que a gente sempre fez**. Sofreu, a gente **não sabia como dar aula** com três, quatro professores de outras áreas dentro da mesma sala. (CEFET-PE – Entrevista nº 03 – março/abril 2006, grifo nosso).

A fala acima revela as dificuldades subjetivas do professor em desenvolver um projeto didático relacionado a um currículo transdisciplinar (sem disciplinas), formatado por módulo e sem regência de classe, com fraca classificação e enquadramento, o qual desconsidera o saber da experiência docente e a capacitação para esse trabalho pedagógico diferenciado. Assim, a fala indica que o professor “sofreu” e por sofrer continuou a fazer do jeito que sempre fez, conservando suas práticas docentes que são relacionadas ao modelo pedagógico de desempenho, regido pela lógica da transmissão (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Aprofundando o entendimento sobre as práticas docentes, a fala abaixo confirma que os efeitos da inovação presente nas estratégias da política não promoveram significativas mudanças na ação do professor, levando ao desenvolvimento de um currículo híbrido e ambivalente, o qual fixa as práticas curriculares conservadoras como resultado da recontextualização da política no contexto da prática do cotidiano do CEFET-PE (BALL, 1994; LOPES, 2005, 2006). Reafirmamos que este currículo híbrido tem se caracterizado por agrupar competências instrumentais (desempenhos específicos) em disciplinas singulares, que são relacionadas ao modelo pedagógico de desempenho regido pela lógica da transmissão (BERNSTEIN, 2003, 1998). É enfatizado que mudanças ocorreram apenas no nível da estrutura física da sala de aula.

A parte de pedagogia, acompanhamento pedagógico, a capacitação do ensino por competência **foi complicada**. A gente mudou inclusive a estrutura de sala, compramos umas mesas, não sei o que, **pra dizer que era diferente**. O aluno chegava e via realmente aquelas carteiras da sala e via as mesas **que existiam antes e dizia: – mudou ... Mas só mudou a casca, a fachada**, porque o que tinha lá, **o miolo, não tinha mudado**. A gente não sabia **como é que se comportava**, diziam que era de uma forma e **a gente não aceitava essa forma**. Então essa capacitação por competência, eu digo a você que foi falha. A gente **investiu muito em neurolingüística**, porque ia ter que **mudar a cabeça, persuasão** etc etc. Mudar a cabeça **para aceitar o novo**, mas esse novo não nos foi apresentado de forma como deveria, didaticamente. [...] **Eu não mudei o que eu fazia não**. Eu não mudei. (CEFET-PE – Entrevista nº 02 – março/abril 2006, grifo nosso).

Os dados acima revelam, além disso, que a capacitação para o ensino por competência priorizou a área de neurolingüística, deixando de lado as questões didáticas e pedagógicas. Essa capacitação parecia trabalhar os elementos emocionais, relacionais e simbólicos presentes na identidade retrospectiva do professor, visando articulá-los à construção da

identidade prospectiva, exigida pelo novo projeto curricular e produzida por procedimentos de projeção, através do convencimento do professor em acatar a inovação trazida pelas estratégias da política curricular para o contexto da prática (BALL, 1994; BERNSTEIN, 2003).

No caso específico do desenvolvimento do projeto didático relacionado ao currículo por competência, seu conteúdo exigia um trabalho transdisciplinar diferenciado, para o qual o professor não se sentia preparado para o fazer relacionado aos conceitos pedagógicos, ao desenvolvimento das competências e habilidades, como também, à utilização das tecnologias educacionais, por não compreender as “regras de reconhecimento” e as “regras de realização” embutidas nesse modelo pedagógico (BERNSTEIN, 1996).

Constata-se que os discursos dos professores sobre suas práticas docentes têm se relacionado prioritariamente com a transferência para o aluno de sua experiência como profissionais atuantes no mercado da construção civil, mas os professores se consideram profissionais que lecionam, também, em sua área de atuação (OLIVEIRA, M. R., 2006). Observem a resposta dada quando se perguntou sobre a capacitação para o trabalho em sala de aula:

Eu fiz **o mestrado**, me ajudou, **me abriu a cabeça**. Fiz essas cadeiras todas, pesquisei, vi coisas que não tinha visto ainda que me chamou atenção, não tenha dúvida, **mas o que me ajuda muito mais aqui é minha vivência**. Desperta muito mais a atenção do aluno **transferir para ele a minha experiência profissional e não a minha experiência do mestrado**. (CEFET-PE – Entrevista nº 04 – março/abril 2006, grifo nosso).

Destaca-se que o professor em seu discurso está colocando a sua situação como engenheiro atuante no mercado de trabalho, valorizando sua experiência profissional na área de construção civil, em detrimento ao preparo acadêmico relacionado aos conteúdos específicos de sua disciplina e à formação docente, mas essa experiência é transferida para o aluno através do ensino sob a lógica da transmissão e não através da aprendizagem sob a lógica da aquisição, conforme orientações presentes nos textos oficiais da política curricular dos anos 1990 (BERNSTEIN, 1998, 2003; LOPES, 2005, 2006).

Quanto à formação continuada, os dados salientam as dificuldades relacionadas ao financiamento dos programas de formação de professores do ensino técnico (OLIVEIRA, M. R., 2006). Essas dificuldades apontaram quando perguntamos sobre o financiamento da capacitação para os conteúdos específicos:

Eu não vi capacitação não, se teve eu não me lembro, eu mesmo **não participei de nenhuma**. Eu **também não me lembro de meus colegas participarem** de nenhuma capacitação. Eu me lembro da gente **fazendo mil projetos**, a gente querendo buscar mil **profissionais de renome nacional para vir dar cursos** aqui para a gente. A gente querendo

fazer parceria com a Associação Brasileira de Cimento – ABCP, por exemplo, **para ministrar curso** pra gente, porque a ABCP já fazia curso rotineiramente e a gente **não conseguia absolutamente nada**. Ora era porque não tinha SICAF, ora era porque não tinha aquilo (dinheiro), só sei de uma coisa, **a gente nunca fez**. (CEFET-PE – Entrevista nº 03 – março/abril 2006, grifo nosso)

Teve um **curso da parte de manutenção de 12h**, só esse curso. **Não foi suficiente**. Precisaria da parte de canteiro de obras. Porque tem professores aqui que são **profissionais lá fora**, mas tem **professores que são acadêmicos**. São professores. E **precisariam ter assistência**. [...] A escola precisaria trazer profissionais da área, trazer pra dar **mini-cursos, pequenos cursos em determinadas áreas, nas especialidades, e isso não fez**. (CEFET-PE – Entrevista nº 02 – março/abril 2006, grifo nosso).

As falas acima destacam a necessidade do professor da educação profissional técnica de nível médio se atualizar nos conteúdos específicos e nas tecnologias da área, através de programas e/ou mini-cursos que articulam os saberes pedagógicos e curriculares com as práticas realizadas na produção material e sua transferência para as práticas docentes. Entende-se que uma política nacional que envolva ações contínuas e regulares de financiamento para a formação docente é fundamental para que os professores possam construir sua profissionalização docente.

Os professores entrevistados alertam que a priorização da formação do professor pelas estratégias da política curricular dos anos 1990 permaneceu em nível do discurso oficial, fato já diagnosticado nas análises de Oliveira, M. R. (2006), sobre a formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. Esta situação tem levado o professor em seu discurso a assumir o fracasso da experiência.

Tinha uma perspectiva boa, tinha dinheiro chegando, **tinha a promessa de capacitação**, tinha a promessa ... **Esse fracasso o professor assumiu como fracasso dos professores** (CEFET-PE – Entrevista nº 10 – março/abril 2006).

Os dados revelaram, também, que o financiamento do acordo MEC/MTb/BID associado ao Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP –, que trazia orientações dos contextos de influência e da produção de texto, não foi o suficiente para garantir a implementação do projeto curricular relacionado ao currículo por competência, no contexto da prática do cotidiano do CEFET-PE, ficando apenas na promessa e levando os professores à frustração e rejeição do projeto e ao descuido e descaso da gestão escolar, conforme explícito nas falas abaixo.

Não, **não foi o suficiente**. Eu digo que foram obras de fachada. O que a gente precisava mesmo **ficou na promessa**. Não se investiu. (CEFET-PE – Entrevista nº 02 – março/abril 2006)

Tinha-se a perspectiva do dinheiro, de muito dinheiro, de equipamento novo, de capacitação, de atualização tecnológica. [...] Então, a possibilidade de se trazer um equipamento de ponta

em termo de tecnologia, só essa possibilidade era muito bom. Então houve ... **eles acreditaram**. Porque eles **associam isso à atualização**. Parecia com a modernidade, **quando a promessa não é cumprida, aí vieram às frustrações**. [...] É a promessa não cumprida, **o paraíso não veio**. E a negação é o outro momento, da negação. Nesse **momento da negação e descuido** ... porque ele **virou um problema**. Então ninguém quer problema. Então vamos descuidar, **fazer de conta que ele não existe**. Então houve da gestão **descuido e descaso**. (CEFET-PE – Entrevista nº 10 – março/abril 2006).

Enfim, observa-se que os discursos dos professores sobre o fracasso da experiência estão repletos de sentimentos de frustração, negação e descuido, que parecem estar ancorados no descaso da gestão escolar em solucionar os problemas gerados pela ausência de infraestrutura e pela falta de capacitação para o trabalho em sala de aula, levando os professores a organizarem táticas relacionadas à recriação das inovações da política curricular presentes nas orientações do Decreto nº 2.208/1997, como forma de recuperar suas identidades (BERNSTEIN, 1996, 1998; CERTEAU, 1994, et al., 1996).

Diante do entendimento permitido pela pesquisa exploratória das práticas cotidianas discursivas, através dos discursos dos professores sobre as mudanças implementadas pela política curricular nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar na década de 1990, na continuidade da pesquisa procuramos analisar os efeitos da política nas práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano escolar do CEFET-PE nos anos 2000, através do entendimento das práticas cotidianas em ação. Para isso, realizamos observações diretas das práticas docentes de sala de aula e das reuniões pedagógicas, como também, entrevista com a pedagoga do curso Técnico em Edificações, visando relacionar o discurso pedagógico local com as táticas cotidianas. A Parte II deste Capítulo VI traz os resultados e discussão desses dados.

PARTE II

Adentrando no cotidiano escolar para compreender as inter-relações entre práticas cotidianas em ação e as práticas discursivas, faz-se necessário esclarecer alguns entendimentos teórico-metodológicos sobre a pesquisa realizada no cotidiano. Nosso trabalho com o cotidiano se volta para as experiências e vivências dos professores que participam e constroem o cotidiano escolar. Assim, partimos da consideração que o estudo do cotidiano escolar envolve três dimensões principais que se inter-relacionam: o clima institucional; o processo de interação de sala de aula; a história de cada sujeito (ANDRÉ, M., 1989).

Relacionando essas dimensões que envolvem a pesquisa do cotidiano com a compreensão sobre os contextos da política (BALL, 1994), consideramos que a dimensão que se refere ao “clima institucional” age como mediadora entre o contexto da produção de texto,

o contexto de influência nacional e local e o que acontece no contexto da prática da escola. A dimensão que diz respeito ao “processo de interação de sala de aula” envolve a relação professor aluno em seus contextos, construindo um discurso pedagógico recontextualizado, a partir do discurso pedagógico local (DPL) constituído pelos documentos institucionais. Já a terceira dimensão que abrange a “história de cada sujeito”, manifesta no cotidiano escolar e em suas representações, induz à organização de táticas relacionadas à reconstrução das estratégias institucionais e das orientações da política nelas incorporadas.

Nos itens que se seguem, priorizamos o entendimento da segunda dimensão que diz respeito ao “processo de interação de sala de aula”, visando compreender as inter-relações entre prática docente e o discurso pedagógico recontextualizado.

6.2 AS PRÁTICAS DOCENTES E O DISCURSO PEDAGÓGICO

Para compreender as inter-relações entre prática docente e o discurso pedagógico recontextualizado pela relação professor aluno, realizamos observações diretas das práticas docentes de sala de aula e das reuniões pedagógicas, entrevista com a pedagoga do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE, visando identificar os efeitos provocados pela política nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar e as recontextualizações produzidas no seu interior (Objetivo Específico 03).

As observações diretas das práticas docentes de sala de aula¹⁰⁴ compreenderam três disciplinas do Curso Técnico em Edificações, durante o 1º semestre letivo de 2007, na modalidade seqüencial (subseqüente): 1. Serviços Preliminares de Obras; 2. Planejamento e Controle de Obras; e na modalidade integrada: 3. Materiais de Construção I. Para complementar os dados, realizamos observações diretas de sala de aula, durante o 2º semestre letivo de 2007, da quarta disciplina: 4. Sistemas Construtivos¹⁰⁵ (Ver: ANEXO E – Ementas das Disciplinas Observadas).

Conforme orientações metodológicas de Mainardes (2006, p. 60), consideramos que a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política, e que somente podem ser identificadas “pela pesquisa

¹⁰⁴ Os registros, análise e interpretação dos dados foram submetidos à apreciação dos professores observados, que puderam conferir as anotações e autorizar a divulgação e publicação dos resultados, após leitura prévia do texto deste Capítulo VI – Parte II, com algumas alterações sugeridas por eles e com anuência da pesquisadora.

¹⁰⁵ Ver justificativa sobre a escolha da quarta disciplina no Capítulo III desta Tese.

criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica” (MAINARDES, 2006, p. 60).

Diante desse entendimento, neste item priorizamos a identificação dos efeitos de primeira ordem que se referem às mudanças na prática ou na estrutura da escola, através da análise do “texto pedagógico”¹⁰⁶, enquanto texto produzido/reproduzido e avaliado nas relações pedagógicas de transmissão/aquisição que se dão na sala de aula e expressam as vozes dos professores; para isso tomamos como referência a abordagem de Bernstein (2003) sobre o conhecimento recontextualizado, na qual o autor define um quadro analítico para os modelos pedagógicos de competência e de desempenho em seus indicadores: 1. Categorias: discurso, espaço, tempo; 2. Orientação pedagógica para avaliação; 3. Controle pedagógico; 4. Texto pedagógico; 5. Autonomia pedagógica; 6. Economia pedagógica (Ver: APÊNDICE E – Quadro Analítico do Discurso Pedagógico dos Professores).

6.2.1 Modelos pedagógicos: o perfil do professor

- **Perfil da Professora 01:** professora da disciplina *Serviços Preliminares de Obras (SPO)*, Módulo I – Básico, do Curso Técnico Sequencial em Edificações do CEFET-PE (modalidade subsequente).

Inicialmente, analisando o indicador referente à “categoria discurso” sua *classificação é forte*, pois a prática docente relaciona-se à “transmissão” oral das vivências do professor nos canteiros de obras, seja como profissional da construção civil, seja enquanto atividades didáticas de visitas técnicas realizadas com turmas anteriores e relatadas às novas turmas. Dessa forma, os conceitos teóricos são transmitidos através da utilização de exemplos concretos e contextualizados. É enfatizada a especialização dos sujeitos, através do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao domínio das etapas dos serviços preliminares de obras para supervisão, definindo os códigos e as funções profissionais que serão assumidas em nível intermediário pelos alunos na divisão social do trabalho, enquanto elementos de ligação entre o engenheiro, profissional de nível superior, e os demais profissionais que assumem ocupações com nível básico ou elementar. Os recursos didáticos tecnológicos, como apresentações em retroprojeto e *datashow*, além de vídeos com documentários empresariais, são utilizados como facilitadores da exposição dos conteúdos. São também utilizadas visitas técnicas às obras da região como recurso didático, visando a aprendizagem através da explanação, pelos responsáveis da obra, das etapas dos serviços realizados no canteiro de

¹⁰⁶ Para Bernstein (1998a, p. 87), “o texto pedagógico é o texto recontextualizado e que este texto vem de diferentes autores, com diferentes posturas. [...] diria que uma ação pedagógica ideal será uma ação através da qual os estudantes estão conscientes desde o princípio de sua própria pedagogia”.

obras e através da observação dessas atividades *in loco*. As “regras de reconhecimento” e elaboração de textos legítimos são explícitas sem haver uma construção coletiva resultante de uma relação dialógica com os adquirentes. Os adquirentes não têm controle sobre a seleção, seqüência e ritmo. Existe uma relação entre os conteúdos das diversas disciplinas do módulo, mas que não configura uma integração curricular. Os desempenhos e a estratificação deslocam as diferenças entre os adquirentes, gerando incursões diferenciadas entre os adquirentes em sala de aula, que é levada para a inserção nas atividades acadêmicas relacionadas à pesquisa sob orientação da professora, através do Programas de Iniciação Científica (PIBIC), e para a inserção no mercado de trabalho daqueles que mais se destacam, por indicação da professora. O registro de observação abaixo detalha o discurso pedagógico:

A professora começa a explicar os conteúdos da disciplina que estão listados no quadro e as relações desses conteúdos com as outras disciplinas do curso. Liga o projetor de slides e apresenta os primeiros conceitos introdutórios. Fala sobre o planejamento inicial das obras (projetos, controle, perdas, procedimentos, qualidade). Os alunos prestam atenção na transmissão da professora através de sua fala. A professora fala rapidamente sobre os instrumentos de planejamento, (cronograma, orçamento etc). Parte do princípio de que os alunos estão entendendo os conceitos, que eles têm conhecimentos prévios, mesmo sendo o 1º dia de aula do 1º módulo do curso. Fala muitos termos técnicos sem se deter nos sentidos e definições. A professora justifica que é uma aula introdutória, mas há a necessidade de se colocar algumas questões técnicas. [...] A professora começa a falar sobre a organização administrativa da obra. Fala sobre os equipamentos (ex: betoneira) e diz que os alunos estão vendo nos slides, mas que na disciplina Máquinas e Equipamentos eles vão ver no real. Alguns alunos copiam as falas da professora, mas a maioria não copia. A professora continua falando sem parar. A professora começa a interagir mais com alguns alunos (são alunos mais velhos que parecem ter experiência prática). A professora passa a explicar com mais profundidade os processos relacionados aos serviços de obras (ex: concretagem). Alguns alunos conversam, mas a professora parece não se incomodar e continua falando e interagindo com poucos alunos, que é justificado posteriormente pela professora mediante a falta de apoio da gestão escolar às questões relacionadas aos problemas de disciplina em sala de aula. Começa a passar vários slides mostrando um canteiro de obras do Banco do Brasil, localizado na Av. Caxangá em Recife. Fala se incluindo na obra, pois trabalhou acompanhado a obra. Apresenta um slide de uma betoneira e compara com um liquidificador. Diz que ela montou essa betoneira em lugar estratégico, visando a eliminação do tempo morto. Apresenta slides de outras obras da região. Fala sobre resíduos e destinação, visando o meio ambiente. São slides antigos. Um aluno pergunta (quase sempre é o mesmo aluno) sobre a compra de cimento a granel. A professora fala de sua experiência na obra do Shopping Tacaruna em Recife, onde foi construído um silo para estocagem do cimento a granel. Outro aluno faz uma pergunta sobre concreto. A professora responde com atenção a todas as perguntas. Foca as respostas na sua experiência prática nos canteiros de obras da região, mas traz as informações teóricas em paralelo. Mostra slides da obra da própria escola (da ETFPE) sobre a locação dos edifícios. A professora explica todo processo de locação de obra e escavação de fundações diretas (sapata corrida), nivelamento do terreno, embasamento e contrapiso, elevação de alvenarias. Mostra slides de obras de casas em Maragogi em Alagoas, construídas apenas em alvenaria sem estruturas de concreto. Conclui a aula dizendo que é a parte introdutória da disciplina. Termina a aula às 11h:09min, desliga o projetor de slides, apaga o quadro. Diz que na próxima aula eles devem já estar com a apostila indicada por ela no início da aula. (Disciplina SPO – Módulo I: Básico – Observação 01 – 17/04/2007).

Quanto à “categoria espaço”, a *classificação é forte*, devido aos espaços e às práticas pedagógicas serem marcados e regulados pela professora, que utiliza apostila condutora do discurso pedagógico e das atividades de sala de aula. Os adquirentes não possuem liberdade para construção de seus espaços pedagógicos, pois esses espaços são previamente determinados pela professora. Os limites regulatórios são bem definidos, pois mantêm os adquirentes em posições de receptores. O espaço da sala de aula, por não comportar o grande número de alunos, determina o agrupamento de vários alunos na mesma mesa¹⁰⁷, provocando conversas e um ambiente agitado.

A “categoria tempo” também é *fortemente classificada*, pois a professora enfatiza o tempo futuro em sua prática docente, visando a formação do profissional que irá atuar no mercado da construção civil, acompanhando os serviços preliminares de obras. O tempo é explícito ou minuciosamente pontuado como marcador das atividades relacionadas à compreensão dos conceitos e detalhamento dos processos e etapas relacionadas aos serviços preliminares de obras, com resolução de exercícios modelos, demonstrados pela professora e repetidos pelos alunos com dados diferenciados e orientados mediante roteiro em apostila; como consequência a pontuação do tempo constrói o futuro do profissional que irá executar as mesmas atividades no mercado de trabalho. As atividades têm um seqüenciamento forte e bem definido. O ritmo é acelerado através da “transmissão” de conceitos e resolução de exercícios modelos, mas a professora abre um bom espaço para questões dos alunos. A ênfase recai na avaliação que será realizada no futuro. A dimensão do tempo da prática pedagógica é o tempo futuro, segundo o registro de observação abaixo:

A professora usa um retroprojeto para abordar sobre o dimensionamento de canteiros de obras. As transparências apresentam os conteúdos em itens, trazem desenhos com plantas de locação e de cobertura, exercícios resolvidos com problemas relacionados ao dimensionamento de materiais e volumes de concreto para uma obra de um edifício comercial, com cronograma de serviços e dimensionamento de depósito de materiais. A professora explica rapidamente a resolução dos exercícios que estão demonstrados nas transparências, sem fazer os cálculos, devido ao detalhamento desses cálculos estarem na apostila e as transparências serem uma reprodução da mesma. Alguns alunos estão com a apostila indicada pela professora. A professora informa que os alunos deverão acompanhar passo a passo os cálculos relacionados ao dimensionamento. Traz em sua fala muitos termos técnicos (traço, primeira fiada, intempéries etc) sem explicar os conceitos implícitos, que é justificado pela professora devido presença da disciplina Materiais de Construção no mesmo módulo, na qual estes termos são aprofundados. Alguns alunos trazem questões de sua experiência prática (parecem que trabalham como mestres de obras), outros alunos (a maioria) apenas escutam sem dialogar com a professora. Um aluno faz uma pergunta e a professora se aproxima dele para responder e fica algum tempo dando explicações ao aluno, gerando várias conversas

¹⁰⁷ A sala é ambientada com mesas e cadeiras giratórias acolchoadas, ocupando bastante espaço, por isso elas são agrupadas lado a lado sem distanciamento, em fileiras (total de cinco fileiras), com apenas um corredor de acesso porta-quadro.

paralelas. As normas técnicas (NBR e ABNT) são referenciadas pela professora para explicar as resoluções das questões. As transparências apresentam cálculos diversos e desenhos com planta baixa e cortes verticais, a professora considera que os alunos já compreendem os desenhos de arquitetura apresentados, devido aos desenhos serem básicos e se relacionarem às construções provisórias do canteiro de obras. Os alunos estão cursando a disciplina Desenho Técnico que detalha os conteúdos desses desenhos¹⁰⁸. Durante o quarto exercício demonstrado, a professora vai ao quadro e desenvolve o cálculo da área do depósito de materiais e desenha a planta baixa da construção, explicando em paralelo as normas técnicas. Observo que sempre são três alunos que fazem perguntas. A professora se refere aos alunos definindo um perfil de pesquisadores e diz que ao terminar seu mestrado, eles podem entrar em uma pesquisa sob sua orientação. Fala que tem dois bolsistas de PIBIC trabalhando com ela em sua pesquisa de mestrado. A aula se desenvolve com conversas paralelas e quando um aluno faz uma pergunta, a professora responde de forma individualizada. A professora conclui a explicação dos exercícios presentes nas transparências e manda os alunos fazerem o exemplo que está na apostila, para exercitar. Diz que eles vão realizar um cálculo semelhante ao que ela apresentou nas transparências. Dá algumas explicações verbais de como fazer o exercício e diz: “vamos lá!” Desliga o retroprojetor, acende as luzes [...]. A professora anda pela sala para acompanhar as atividades dos alunos. Os alunos tentam resolver o exercício em pequenos grupos. Alguns alunos estão bem concentrados e utilizam calculadoras para fazer os cálculos, outros desenvolvem conversas paralelas. A professora se retira da sala por dez minutos e ao voltar diz “pronto minha gente, vamos lá?” Os alunos não respondem. Ela anda pela sala novamente tirando dúvidas dos alunos. Às 11h:30min a professora liga o retroprojetor para iniciar o conteúdo sobre “Formas”, mas percebe que os alunos não concluíram a atividade do exercício e pergunta se eles preferem concluir o exercício no tempo que falta. Eles dizem que sim. Ela resolve desligar o retroprojetor e diz que eles então devem concluir até o final da aula (às 11h:50min), pois na próxima aula irá começar o conteúdo de “Formas”. Vai novamente nas mesas retirar dúvidas dos alunos. A professora no final da aula conversa com a pesquisadora sobre o sistema de avaliação e lamenta não ter iniciado o conteúdo sobre “Formas”. (Disciplina SPO – Módulo I: Básico – Observação 02 – 08/05/2007).

O indicador relacionado à “orientação pedagógica da avaliação” tem *ênfase nas ausências*, ou seja, a professora dá ênfase naquilo que está faltando no produto do adquirente. Como instrumentos avaliativos, a professora solicita trabalho extraclasse realizado em equipe relacionado ao “dimensionamento de um canteiro de obras”, como também, aplica exercícios em sala de aula que são respondidos em equipe. A realização dos exercícios não é previamente informada aos adquirentes. Ambas as atividades visam o preparo para prova individual que é realizada em tempo futuro. Os trabalhos e os exercícios são pontuados e somados com a nota da prova para a média final da avaliação da unidade. As atividades avaliativas objetivam a repetição de problemas resolvidos pela professora em sala de aula, apresentando um grau de dificuldade relacionado à aplicação de novos dados. A prova individual segue o mesmo esquema e acrescentando questões teóricas (Ver: ANEXO F – Provas de Unidade das Disciplinas Observadas). Para o semestre letivo são previstas duas

¹⁰⁸ A disciplina Desenho Técnico é ministrada de forma paralela à disciplina Serviços Preliminares de Obras (SPO). Na ementa da disciplina Desenho Técnico, o conteúdo sobre desenho de arquitetura está listado como o último a ser desenvolvido, configurando que no tempo pedagógico este conteúdo está definido para a 2ª unidade do semestre letivo.

avaliações de 1ª e 2ª unidades. A ênfase da correção das atividades avaliativas está nos elementos que faltam para a resolução total do problema como produto final. Como a ênfase está na *ausência* no produto do adquirente, os critérios avaliativos são *explícitos e específicos*, levando o adquirente à tomada de consciência de como reconhecer e realizar o texto legítimo, conforme indicado nos registros de observações abaixo.

Hoje a professora vai aplicar a prova avisada há 15 dias. Os alunos entram na sala agitados perguntando quando será a recuperação. A professora diz que não acredita que eles não vão tirar uma boa nota. Distribui a prova e pede silêncio, explica que ao distribuir a prova o tempo já começou. Manda todos guardarem as anotações e a apostila. Diz que não quer trocas de calculadoras. Escreve no quadro os dados da 4ª questão. Os alunos estão concentrados não se comunicam. A prova é estrutura com seis questões. As questões já estão previamente pontuadas na cópia da prova distribuída aos alunos. A prova é extensa denotando que o tempo pedagógico previsto para resolução será pouco. Alguns alunos chamam a professora para tirar dúvidas sobre as questões. Algumas vezes as dúvidas são relacionadas a “regra de três”, “arredondamento de decimais”, “unidade de medidas” (ex: polegada), ou seja, matemática básica¹⁰⁹. Um aluno permanece na sala, mas não recebe a prova, por não saber de sua realização resolve não respondê-la. Os alunos começam a entregar as provas, dois entregam as provas em branco, outros dois entregam a prova com apenas a 4ª questão respondida. Parece que os alunos não estavam esperando a presença de questões teóricas na prova. Percebo que os alunos estão com grandes dificuldades em responder a prova. A professora permanece sentada no birô e em vez em quando recebe alunos para tirar dúvidas sobre a prova. Às 11h:25min mais da metade da turma já entregou a prova, mas na conclusão do tempo pedagógico (às 11h:50min) a professora estende o tempo por mais 10min. (Disciplina SPO – Módulo I: Básico – Observação 06 – 05/06/2007)

A professora inicia a aula entregando as provas corrigidas com suas respectivas notas. Antes de entrar na sala de aula, a professora comentou que as notas tinham sido baixas. Quando alguns alunos recebem suas provas vibram com a nota obtida, parece que eles esperavam notas mais baixas. No entanto, a maioria dos alunos fica surpresa com suas notas muito baixas. Ao meu lado tem uma aluna que tirou 2,5; outro aluno tirou 1,5; outro tirou 0,5; outro tirou 3,2. Uma aluna que está próxima tirou 7,3 e foi a maior nota da sala. Um aluno pergunta sobre a recuperação. A professora diz que não vai ter recuperação, pois já houve recuperação paralela com o trabalho extraclasse e os exercícios realizados e haverá ainda a avaliação da 2ª unidade. Uma aluna começa a recolher o trabalho extraclasse para entregar a professora. Um aluno pergunta o que acontece se ele tirar 10,0 no trabalho. Outra aluna explica que o trabalho só vale 2,0 pontos. A professora inicia a explanação da aula com apresentação de dois vídeos sobre qualidade e produtividade no canteiro de obras. (Disciplina SPO – Módulo I: Básico – Observação 07 – 19/06/2007).

Quanto ao “controle”, o espaço, tempo e discurso originam *classificações e enquadramentos explícitos*, que são constituídos através da “transmissão” de ordens relacionadas aos critérios para compreensão dos conceitos e aplicação na execução de tarefas, definindo um controle de posição. Os adquirentes são conduzidos à regulação disciplinadora, visando a formação do profissional que irá atuar na supervisão das atividades de canteiros de obras; no entanto, o controle não é pessoal e sim imperativo, visando o grupo de adquirentes

¹⁰⁹ Estas dificuldades apresentadas pelos alunos já haviam sido reveladas nas entrevistas realizadas com os professores, com discussão dos resultados apresentada na Parte I deste Capítulo VI.

no todo. Como o *enquadramento é forte*, o transmissor tem um *controle explícito* sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica, além do que, os alunos são considerados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço.

O “texto pedagógico” é o *desempenho do adquirente* na compreensão dos processos e etapas dos serviços preliminares de obras, que é espelhado nos exemplos transmitidos pela professora sobre sua vivência nos canteiros de obras. Esse desempenho é expresso por meio de notas, que origina um trabalho de correção com uma teoria diagnóstica correspondente. A atuação da professora consiste em uma prática pedagógica explícita que enfatiza a resolução e repetição de exercícios modelos. A professora utiliza termos técnicos que parecem ser desconhecidos dos adquirentes e considera que os adquirentes os compreendam. Dedica atenção especial a alguns alunos que se destacam com questões e perguntas e que parecem ter experiência prática nos canteiros de obras.

Com relação ao indicador da “autonomia”, ele está relacionado a uma modalidade extrovertida, que é regulada por agentes externos relacionados ao mercado da construção civil. Devido à modalidade ser extrovertida, a *autonomia é baixa*, em virtude da regulação externa dos futuros desempenhos dos adquirentes. Os recursos didáticos são padronizados mediante utilização de apostila, salientando a baixa autonomia pedagógica da professora. O registro de observação explicita a ocorrência:

A professora muda de sala no início da aula devido a ter necessidade de passar um filme em vídeo na TV¹¹⁰. A professora começa a aula testando a TV e depois faz de imediato a chamada. Os alunos respondem à chamada em ambiente de conversas. A professora termina a chamada e pede aos alunos para se aproximarem da TV para verem o vídeo. Explica inicialmente que são 15min de vídeo sobre as cinco limpezas (5L) do canteiro de obras¹¹¹. Após o término do vídeo a professora dá explicações sobre o sistema de qualidade baseado nos 5L, que está sendo implantado por várias construtoras na região. A professora entrega a um dos alunos duas folhas para eles tirarem cópia. Liga o retroprojetor e coloca a 1ª transparência para continuar a explanar os conteúdos da aula passada. A professora fala rapidamente sobre os conceitos que estão na transparência, que traz cálculos relacionados ao dimensionamento da central de concreto e as normas técnicas que dão os indicadores. Alguns alunos fazem perguntas (os mesmos de sempre). A professora fala sobre “traço de concreto” e indica a tabela que está na última página da apostila. Com os índices da tabela, a professora explica o cálculo que está na transparência. Não faz o cálculo no quadro, explica os procedimentos do cálculo só com a fala, devido ao seu conteúdo está na apostila. [...] A professora continua a explicação dos cálculos sem explicitar a origem dos índices. Não questiona os valores, apenas diz que são cálculos estipulados pelas normas técnicas. Conclui as explicações sobre os cálculos relacionados ao dimensionamento de pessoal, sanitários e reservatório de água. Através do desenho do reservatório que está na transparência consegui

¹¹⁰ A sala tem um ambiente menor do que a anterior, mas como são carteiras e não mesas, a sala aparenta mais espaço, o que deixa o ambiente mais agradável. As carteiras são novas, acolchoadas na cor verde, deixando o ambiente tranquilo, mesmo com a agitação dos alunos ao entrarem na sala.

¹¹¹ Título do vídeo: “Qualidade e produtividade do canteiro de obras: método de arrumação do canteiro” (5S). Versão brasileira: 5L.

identificar na apostila os conteúdos apresentados nas transparências (paginas 17-27). Assim, consegui conferir que as transparências são cópias exatas das páginas da apostila. A professora termina de explicar e diz que assim terminou a parte de “dimensionamento de canteiros de obras”. A professora passa a estruturar o trabalho extraclasse que será realizado em equipe como instrumento de avaliação. O trabalho é apresentado como um exercício hipotético sem vínculos com a realidade (sem contextualização). Tem a intenção de ser um modelo para aplicação dos conhecimentos antes da prova individual, que será realizada com outros dados, mas com o mesmo modelo. Uma aluna pergunta se na prova poderá consultar a apostila. A professor diz que não. [...] Resolve dividir as equipes em nº de 05 componentes, são no total 41 alunos. Diz que eles vão fazer segundo o esquema da apostila, pois quer que eles tirem 10,0 na prova. Pede para lerem os conteúdos da apostila. Faz novamente a chamada só dos alunos que estavam ausentes no início da aula. (Disciplina SPO – Módulo I: Básico – Observação 04 – 22/05/2007).

Para concluir o perfil da professora, destacamos o indicador “economia pedagógica”, que apresenta *baixo custo* de transmissão, aproximando a prática da professora aos modelos pedagógicos de desempenho. A formação está associada a uma base teórica pouco elaborada, não exigindo a utilização de laboratórios, que são substituídos por visitas técnicas a canteiros de obras¹¹², que são justificadas devido ao projeto curricular priorizar a formação do supervisor e não do executor, conforme já identificado no Capítulo IV desta Tese. O caráter explícito da “transmissão” faz com que a prática pedagógica seja menos dependente dos atributos pessoais da professora, desde que tenha experiência profissional no mercado da construção civil. O modelo é suscetível ao controle da gestão escolar em seus aspectos econômicos, pois o planejamento e o monitoramento *não geram custos invisíveis*, devido às estruturas explícitas da “transmissão”. O registro de observação abaixo descreve a visita técnica realizada:

A aula se constitui por uma visita técnica ao canteiro de obras localizado no bairro do Pina em Recife¹¹³. São três edifícios residenciais em um mesmo canteiro de obras. Os alunos e a professora são recebidos por um técnico em edificações que trabalha na obra (ex-aluno do curso) que assume a direção e explanação da aula. O técnico apresenta os projetos de arquitetura e engenharia aos alunos e seus detalhes construtivos. Os alunos fazem muitas perguntas ao técnico que as responde com paciência e atenção. A professora contribui com respostas às questões dos alunos, inclusive associando às situações expostas em sala de aula. Posteriormente, os alunos são levados para caminharem pelo canteiro de obras visando a observação dos serviços que estão sendo desenvolvidos. É uma manhã de muita chuva que prejudica as observações. O 1º edifício está em fase de execução das fundações, com a presença de bate-estacas no local. O 2º edifício está em fase de montagem das formas de concretagem da terceira laje. O 3º edifício se encontra em fase inicial de locação da obra. O técnico e a professora assumem em conjunto as explicações sobre os serviços que estão sendo realizados, mostrando inclusive os detalhes de execução. (Disciplina SPO – Módulo I: Básico – Observação 08 – 26/06/2007).

¹¹² Em todo período de observação da disciplina Serviços Preliminares de Obras (SPO) foi realizada apenas uma visita técnica a um canteiro de obras. A professora no início do semestre já havia anunciado que realizava uma visita técnica por semestre.

¹¹³ A pesquisadora obteve autorização da construtora para filmagem de toda a aula.

Denotamos da vista técnica observada que os “indicadores dos modelos pedagógicos” (BERNSTEIN, 2003) que foram analisados através da observação da prática docente da professora 01 em sala de aula são reforçados pela aula realizada no canteiro de obras, devido ao técnico que assumiu a direção e explanação da aula valorizar, também, a “transmissão” oral de sua experiência profissional. Os momentos de observação dos serviços são fragmentados, não permitindo ao aluno o entendimento do processo no todo. Abaixo na Ilustração 21 está presente o resumo da análise dos indicadores:

Indicadores dos Modelos Pedagógicos	1. Serviços Preliminares de Obras (SPO)
1. Categorias discurso (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Fortemente classificado
1. Categorias espaço (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Fortemente classificado
1. Categorias tempo (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Fortemente classificado
2. Orientação pedagógica para avaliação (presenças/ausências)	Ênfase nas ausências.
3. Controle pedagógico (implícito/explicito)	Controle explícito.
4. Texto pedagógico (adquirente/ desempenho)	Desempenho do adquirente.
5. Autonomia pedagógica (elevada /baixa-elevada)	Baixa autonomia.
6. Economia pedagógica (custo elevado/baixo custo)	Baixo custo.
Aproximação dos Modelos Pedagógicos de Desempenho	

Ilustração 21 – Indicadores dos modelos pedagógicos: Serviços Preliminares de Obras

Diante das análises realizadas podemos afirmar que a professora 01 possui uma prática pedagógica que se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho reafirmando o discurso pedagógico local (DPL) constituído pelo documento “Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002 (Vigência: 2002.2 a atual)”, no qual os objetivos enfatizam os desempenhos necessários à execução de tarefas referentes às funções e subfunções das atividades desenvolvidas na produção de obras de edificações, relacionadas aos serviços preliminares de obra, visando a apreensão de códigos que posicionam o aluno na divisão social do trabalho no nível intermediário, referente ao planejamento e supervisão de obras, atividades que são inerentes à gestão da qualidade dos serviços realizados nos canteiros de obras (BERNSTEIN, 1996).

- **Perfil do Professor 02:** professor da disciplina *Planejamento e Controle de Obra (PCO)*, Módulo III – Projeto de Obras, do Curso Técnico Sequencial em Edificações do CEFET-PE (modalidade subsequente).

Semelhante à professora 01, a prática docente do professor 02 apresenta a “categoria discurso” com *classificação forte* e está relacionada diretamente à “transmissão” oral da

experiência profissional do professor enquanto engenheiro atuante no mercado da construção civil, mas esta experiência é associada a conceitos teóricos, através de exemplos concretos e contextualizados, que são formatados em resoluções de problemas que utilizam cálculos, através de exercícios modelos que são demonstrados pelo professores e repetidos pelos alunos com dados diferenciados, visando a instrumentalização do aluno para o exercício da profissão. É enfatizada a especialização dos sujeitos, através do desenvolvimento de habilidades relacionadas à execução de plano de acompanhamento de obras através da utilização de recursos da informática, com manipulação de softwares de orçamentos, definindo os códigos e as funções profissionais em níveis intermediários que serão assumidas pelos alunos na divisão social do trabalho. Os recursos didáticos tecnológicos, como apresentações em retroprojeter e em *datashow*, são utilizados como facilitadores da exposição dos conteúdos. As “regras de reconhecimento” e elaboração de textos legítimos são *explícitas* sem haver uma construção coletiva resultante de uma relação dialógica. Os adquirentes não têm controle sobre a seleção, sequência e ritmo, no entanto, o aparente cansaço do adquirente determina o término das atividades, devido à grande extensão do tempo pedagógico da aula (6h/a). Os desempenhos e a estratificação deslocam as diferenças entre os adquirentes, gerando incursões diferenciadas entre os adquirentes em sala de aula, que é levada para a inserção no mercado de trabalho daqueles que mais se destacam por indicação do professor. O discurso pedagógico do professor está expresso no registro de observação nº 02 abaixo:

O professor inicia a aula falando sobre a reposição da aula da semana passada, a qual ele faltou¹¹⁴. Passa ao início da exposição dos conteúdos ligando o retroprojeter e diz que vai fazer uma revisão da aula anterior. [...] Para explanação, o professor utiliza questões expressas na transparência e faz desenhos no quadro. Um aluno faz algumas perguntas. O professor responde às perguntas através de exemplos de construções em vários bairros do Recife (ex: Boa Viagem, Várzea etc.) e mostra as diferenças relacionadas a preço de terreno, valorização do imóvel na área, lucro. Faz a contextualização inclusive falando das diferenças entre obras públicas e privadas. [...] Os exemplos sempre são associados a sua experiência profissional como engenheiro atuante no mercado da construção civil. Dá exemplos concretos de prazo de execução de obras como variável no custo de um projeto. Diz que a fórmula apresentada não considera essa e outras variáveis, mas as normas técnicas trazem orientações sobre elas. O professor traz termos técnicos sem maiores explicações, como a disciplina está no último módulo do curso, ele parte do princípio que os alunos já conhecem os termos. O professor escreve exemplos no quadro, alguns alunos copiam o exemplo do quadro, outros alunos apenas prestam atenção. O professor havia encaminhado para os e-mails dos alunos o arquivo das transparências. Até as 14h a aula se desenvolve de forma expositiva, valorizando a transmissão do conhecimento através da fala, no entanto, o professor sempre contextualiza

¹¹⁴ Ao entrar na sala, o professor fala sobre a turma da manhã, pois recebeu o mapa de frequência computando 54 alunos e 10 alunos da tarde haviam solicitado assistir suas aulas com a turma da manhã. Ele diz que não vai permitir, devido a não ter condições de desenvolver a disciplina com mais de 60 alunos em sala de aula. Apresenta os motivos: barulho, falta de carteiras e espaço da sala de aula. No momento havia apenas 10 alunos presentes na sala de aula. O horário da disciplina, definido das 13h:50min às 17h:40min nos sábados à tarde, indica o porquê dessa solicitação dos alunos e a ausência de muitos na sala de aula.

com exemplos concretos. O professor diz que agora vai fazer um exercício. Um aluno comenta que é pra acordar. Outro aluno faz uma pergunta e o professor responde dando um exemplo de uma obra localizada na rua da “Escola Técnica” (não fala CEFET). O professor começa a ditar o enunciado da questão: “baseado no método estimativo prescrito na NBR 12.721, calcular o custo final de construção de um edifício residencial que se deseja construir no bairro da Madalena em Recife. Aqui estão os dados”. O professor escreve os dados no quadro. Ao terminar de escrever, o professor faz uma leitura do que está escrito no quadro e depois pergunta: “estão copiando?” Quase 5min depois o professor pergunta se pode resolver a questão. Ninguém responde. Ele começa a resolver o exercício. Escreve no quadro e fala ao mesmo tempo traduzindo o que está escrevendo. Usa a calculadora para fazer os cálculos. Os alunos copiam atentamente sem perguntar. O professor termina de escrever e pergunta se os alunos entenderam o cálculo. Diz que às vezes ele fala muito e pensa que os alunos entenderam e, na verdade, não entenderam nada. O professor dá um intervalo às 14h:35min. O professor faz logo a chamada atendendo a solicitação de um aluno. Na volta do intervalo às 15h10min, o professor já havia escrito outro exercício no quadro. Enquanto os alunos copiam, o professor conversa com alguns alunos. Eles demoram bastante tempo copiando o exercício do quadro. O professor pede para os alunos resolverem o exercício. Alguns alunos fazem perguntas ao tentar resolver e o professor responde com a fala. O professor usa a mesma estrutura do exercício anterior mudando apenas os valores dos dados. O professor diz que vai responder ao exercício. Alguns alunos pedem para ele esperar, pois querem chegar ao resultado. Os alunos procuram tirar dúvidas entre eles. Às 15h:40min, um aluno chega a um resultado e fala em voz alta. O professor começa a resolver o exercício no quadro, utilizando os mesmos procedimentos: usa a calculadora e fala traduzindo os cálculos que escreve no quadro. Ao concluir a resolução do exercício, o professor fala que o valor deu maior do que o preço de venda por m² estipulado para a região (R\$ 1.800,00), logo o empreendimento terá que diminuir o lucro. Como a diminuição do lucro não é viável, o empreendimento torna-se inviável, realiza assim a recontextualização do problema. O professor salienta que esse exemplo está a “grosso modo”, pois não está considerando as variáveis financeiras. Comenta que são 16h e ainda falta uma hora e meia de aula. Passa a organizar as transparências utilizadas e depois pede permissão para apagar o quadro. Fala que a parte de “orçamento por estimativa” já foi resolvido e que agora vai partir para o “orçamento por quantificação”. Liga o retroprojeto e coloca uma transparência. O professor começa a explicar os conceitos colocando itens no quadro e dando exemplos com a fala. Como a turma é do curso sequencial (subseqüente), composta por alunos com faixa etária acima de 19 anos e de final de curso, os alunos parecem bem interessados nas explicações e a aula é desenvolvida com poucos ruídos. Em certo momento o professor diz: “vocês estão cansados”. Os alunos ficam rindo. Uma aluna diz: “ficar falando é cansativo, os cálculos são melhores”. A aula traz muitas informações em pouco tempo. O professor passa a falar sem esperar perguntas, ou seja, sem dialogar com os alunos, parece estar com pressa para terminar a aula, pois já percebeu que os alunos estão cansados e dispersos. O professor coloca a última transparência e diz que é para terminar. Conclui a aula às 16h:40min, quando deveria terminar às 17h:40min. (Disciplina PCO – Módulo III: Projeto de Obras – Observação 02 – 05/05/2007).

Na “categoria espaço”, também, a *classificação é forte*. O espaço e as práticas pedagógicas específicas são marcados e regulados pelo professor. Os adquirentes não possuem liberdade para construção de seu espaço pedagógico, pois é previamente determinado pelo professor. Os limites regulatórios são bem definidos pelo professor, levando ao posicionamento dos adquirentes, em sua maioria, nas últimas filas de mesas localizadas nos fundos da sala; devido à turma ter um pequeno número de alunos, as primeiras filas permanecem quase que esvaziadas.

Na “categoria tempo”, a *classificação é forte*. O tempo futuro é enfatizado, visando formar o profissional que irá atuar no mercado da construção civil, planejando e controlando obras. O tempo é explícito ou minuciosamente pontuado como marcador das atividades relacionadas à resolução de exercícios demonstrados pelo professor e repetidos pelos alunos com dados diferenciados, como consequência, a pontuação do tempo constrói um futuro disciplinado do profissional. As atividades têm um seqüenciamento forte e bem definido. O ritmo é acelerado através da “transmissão” de conceitos e resolução dos exercícios modelos, com pouco espaço para questões dos alunos. A ênfase recai na avaliação que será realizada no futuro. A dimensão do tempo da prática pedagógica está focada no tempo futuro.

Quanto à “orientação pedagógica da avaliação”, a ênfase está naquilo que está faltando no produto, ou seja, no adquirente. O professor aplica provas individuais como atividades da 1ª avaliação, previamente informadas aos adquirentes sua realização (Ver: ANEXO F – Provas de Unidade das Disciplinas Observadas). Ao aplicar a prova o professor faz uma revisão de como resolver as questões e destaca que sua atitude objetiva a aprendizagem dos adquirentes no momento da avaliação. A prova aplicada configura-se como um instrumento avaliativo que prioriza a repetição de problemas resolvidos anteriormente pelo professor em sala de aula, apresentando um grau de dificuldade relacionado à aplicação de novos dados. As questões são claramente definidas em sua pontuação referente à nota final. Para o semestre letivo são previstas duas avaliações. A 2ª avaliação se apresenta como trabalho de conclusão de disciplina, que é estruturado por uma atividade realizada em equipe com utilização de softwares para orçamento de obras, sob orientação do professor em laboratório de informática, com posterior aplicação de prova que relaciona questões sobre a execução e compreensão do trabalho realizado. A ênfase da correção das provas e do trabalho está nos elementos que faltam para a resolução total do problema como produto final. Como a ênfase está na *ausência* no produto do adquirente, os critérios avaliativos são *explícitos e específicos*, levando o adquirente à tomada de consciência de como reconhecer e realizar um texto legítimo. Assim, a orientação pedagógica da avaliação tem *ênfase nas ausências*, como indicado no registro de observação abaixo:

O professor distribui a prova em cópia impressa às 15h. Diz para os alunos destacarem uma folha de caderno para responder a prova e oferece uma calculadora para quem precisar. O professor faz a leitura das questões e explica ao quadro, dando algumas indicações de como responder as questões. Faz uma revisão dos conteúdos. O professor ao explicar as questões diz que está fazendo assim porque pediram isso a ele e quem não souber pode aprender agora. Ao terminar as explicações, o professor pergunta se os alunos têm dúvidas. Um aluno diz: “dúvidas”. O professor fica sem entender. Outro aluno explica que é porque ele já disse tudo o que fazer. Alguns alunos começam a conversar, logo o professor pede silêncio e diz que a prova é individual, que já explicou tudo e que só faltou fazer os cálculos. Passa a dar uma

explicação individual a uma aluna, mas num tom de voz que todos podem compreender. Dois outros alunos fazem perguntas, o professor responde, logo após é gerado um silêncio, parece que os alunos compreenderam as mensagens explicativas e começam a responder a prova. A prova é estruturada com três questões, com a seguinte pontuação: 1ª questão vale 3,0; 2ª questão vale 3,0; 3ª questão vale 4,0. O professor assume uma posição vigilante, fica em pé todo o tempo, sempre atento se está havendo “fila”, ou seja, se está havendo comunicação entre os alunos e consulta ao material didático ou anotações. Aos 30min de prova, o professor passa a Ata para os alunos assinarem de banca em banca. Um primeiro aluno entrega a prova às 15h:40min. O professor confere rapidamente a prova junto com o aluno e o libera. Um aluno pergunta sobre os desenhos da 3ª questão. O professor diz que o primeiro é uma planta baixa e o segundo é um corte (os desenhos não estavam identificados). Uma aluna chama o professor para retirar dúvidas, ele vai até sua banca e com atenção responde a suas dúvidas. Às 16h a maioria dos alunos já entregou a prova. O professor relaxa no controle da “fila” e liga seu *notebook* para trabalhar ao birô, enquanto os alunos concluem a prova. Às 16h:25min sai o penúltimo aluno, fica só uma aluna na sala que diz que está terminando de passar a limpo. A sala de aula hoje estava quase que lotada, diferentemente das aulas anteriores. (Disciplina PCO – Módulo III: Projeto de Obras – Observação 04 – 02/06/2007).

No indicador relacionado ao “controle”, o espaço, o tempo e o discurso originam *classificações e enquadramentos explícitos*, que são constituídos através da “transmissão” de ordens relacionadas aos critérios necessários à compreensão dos conceitos e sua aplicação na execução de tarefas, definindo um *controle de posição*. Os adquirentes são conduzidos à regulação disciplinadora, visando à formação do profissional que irá atuar no planejamento das atividades dos canteiros de obras. O controle não é pessoal e sim imperativo, visando o grupo de adquirentes no todo. Como o *enquadramento é forte*, o transmissor tem um *controle explícito* sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica, além do que, os alunos são considerados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço. No entanto, conforme o registro de observação abaixo, o professor realiza um diálogo com os alunos quando o controle, espaço e tempo estão relacionados à execução de uma prova de recuperação.

O professor inicia a aula apresentando os cálculos para revestimento de paredes. Escreve no quadro um problema a ser resolvido. Posteriormente, o professor demonstra no quadro como resolver o problema. O profº faz os cálculos por etapas, mas utiliza como base a demonstração dos cálculos da 1ª etapa que está na cor preta, complementando-o com a cor vermelha. O quadro fica com leitura confusa dificultando a cópia pelo aluno, pois não apresenta uma seqüência em relação ao desenvolvimento das etapas do exercício. O professor conclui os cálculos e diz que vai passar um exercício para os alunos praticarem e pergunta se pode apagar o quadro. Uma aluna diz que não, pois está ainda copiando. O professor se senta ao birô e começa a fazer a chamada, logo após distribui as provas da última aula já corrigidas. O professor não faz comentários sobre a correção das provas e os alunos não comentam seus desempenhos. O professor vai até o quadro e escreve o novo exercício que serve como modelo compilando todos os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. [...] O professor pede para os alunos resolverem o exercício do quadro. O professor vai conferir os resultados dados pelos alunos e encontra alguns erros e faz correções. O professor brinca dizendo que eles não souberam usar a calculadora. Explica como fazer arredondamentos de decimais. Ao concluir, começa a falar sobre a prova e diz que as notas de forma geral foram boas. Na turma da manhã as notas foram mais baixas, por isso o professor fez uma prova de recuperação com os alunos. Uma aluna pergunta se ele não vai fazer recuperação também com eles, pois ela tirou 5,0. O

professor diz que vai ver. Diz que tinha falado que só faria uma prova para a 1ª avaliação, mas ele está resolvendo fazer uma 2ª prova fracionada ou uma prova geral que envolva todo o conteúdo, vai ver se dará tempo. O professor volta a dar explicações sobre o exercício do quadro e diz que isso que ele está fazendo no quadro, o software específico de orçamentos que eles vão utilizar faz, é só colocar os valores, mas eles precisam saber de onde vêm os cálculos, por isso ele faz os exercícios. Os alunos fazem várias perguntas sobre o software, inclusive sobre o uso deste software pelo mercado de trabalho. O professor confirma que para se trabalhar com orçamento no mercado de trabalho é necessário que os alunos saibam manipular este software, pois várias empresas o utilizam. O professor volta a falar sobre a prova realizada e sobre a possível recuperação. Fala que o conteúdo da prova teve mais a ver com a matemática, cálculo de área e de volumes e se ele passar muito tempo nisso os conteúdos principais da disciplina sobre orçamento não são dados, assim, eles devem estudar em casa. [...] Uma aluna insiste sobre a recuperação. O professor pergunta quantos alunos vão fazer a recuperação e marca a prova para o início da próxima aula. Diz que vai somar as notas e dividir por dois. O professor pergunta a duas alunas (uma delas foi a que insistiu na recuperação) se elas acertaram a 1ª questão da prova. As alunas dizem que sim, mas que a 3ª questão não acertaram. O professor passa a explicar com um papel dobrado em forma de um paralelogramo, o que seria a área da forma. Usa a planificação do volume para explicar a área e depois pergunta sobre o volume. As alunas não sabem responder. Ele passa a explicar o que é volume e fala no comprimento como uma terceira dimensão. As alunas demonstram déficit de aprendizagem em geometria, situação revelada também nas entrevistas realizadas com os professores. O professor dá um intervalo de 10min, mas fica na sala explicando os conteúdos de geometria para as alunas. (Disciplina PCO – Módulo III: Projeto de Obras – Observação 05 – 09/06/2007)

O “texto pedagógico” é o *desempenho do adquirente* na elaboração do plano de obras, que é espelhado nos exemplos transmitidos pelo professor sobre sua vivência como profissional atuante no mercado da construção civil. Esse desempenho é expresso por meio de notas que origina um trabalho de correção das provas através de uma teoria diagnóstica correspondente. A atuação do professor consiste em uma prática pedagógica explícita que enfatiza a resolução de exercícios modelos e a manipulação de software específico, mas o professor valoriza a “transmissão” oral dos conceitos que são aplicados na resolução dos exercícios em sala de aula e no laboratório de informática, tornando a aula “cansativa e enfadonha”, que é salientada pelo longo tempo pedagógico contínuo (6h/a).

A “autonomia pedagógica” relaciona-se a uma *modalidade extrovertida*, que, igualmente ao professor 01, é regulada por agentes externos relacionados ao mercado da construção civil. Devido à modalidade ser extrovertida, a *autonomia é baixa* em virtude da regulação externa dos futuros desempenhos dos adquirentes, principalmente com relação à manipulação de software específico utilizado pelo mercado da construção civil na realização de orçamentos, embora o planejamento das atividades e os recursos didáticos sejam elaborados pelo professor.

O professor antes de iniciar a aula informa que vai concluir na aula de hoje os conteúdos da ementa que estão faltando serem desenvolvidos. As próximas aulas serão para realização do trabalho de conclusão de disciplina, que será realizado em equipe e com utilização de

computadores do laboratório de informática. Haverá uma prova após a conclusão do trabalho, com algumas questões sobre o trabalho para verificar se o aluno participou realmente da execução do trabalho. O professor passa a explicar os últimos conteúdos relativos a cronogramas, qualidade e licitações. Ao final da aula o professor apresenta a formulação do trabalho e seus anexos referentes às planilhas orçamentárias e projetos de arquitetura e engenharia. Apresenta as regras de avaliação e os critérios de correção. Pede para que as equipes se formem e que os representantes das equipes venham até ele para pegar a cópia do trabalho. Diz que é para os alunos fazerem em casa e na escola no laboratório de informática, pois ele está disponível no laboratório para retirar dúvidas. O professor anteriormente apenas havia apresentado de forma inicial o software específico de orçamentos utilizado no mercado da construção civil e que os alunos vão manusear na execução do trabalho. O laboratório de informática será utilizado para lançar os dados referentes ao levantamento de materiais na planilha orçamentária do software. Este levantamento deverá ser realizado através de pesquisa nos armazéns de construção e em revistas técnica (ex: Revista Construção). O professor apresenta oralmente algumas informações relacionadas às portas e janelas, inclusive dimensões, que não estão presentes na cópia do trabalho. Diz que vai enviar outras informações, como tabela de preços, por e-mail. A aula termina. (Disciplina PCO – Módulo III: Projeto de Obras – Observação 07 – 07/07/2007).

No indicador “economia pedagógica”, os custos de *transmissão são medianos*. A formação está associada a uma base teórica um pouco mais elaborada do que o professor 01, devido à utilização do laboratório de informática com manipulação de softwares genérico e específico, mas sua prática docente apresenta ainda aproximação com os modelos pedagógicos de desempenho. O caráter explícito da “transmissão” faz com que a prática pedagógica seja menos dependente dos atributos pessoais do professor, desde que haja o domínio dos recursos da informática e da experiência profissional no mercado da construção civil. O modelo é suscetível ao controle da gestão escolar em seus aspectos econômicos, pois o planejamento e o monitoramento *não geram custos invisíveis*, devido às estruturas explícitas da “transmissão” e ao uso dos recursos da informática visar apenas à instrumentalização do adquirente. Em consequência o *custo é mediano* e está associado à instrumentalização do aluno para a atividade profissional, conforme o detalhamento do registro de observação abaixo:

A aula inicia no laboratório de informática, que possui 20 computadores para uso dos alunos e 01 computador para uso do professor. A aula objetiva assessorar os alunos na execução do trabalho de conclusão de disciplina, composto por um orçamento de obras que está sendo desenvolvido em equipe. Todos os computadores são conectados à Internet. O professor deixa disponível para uso dos alunos dois softwares, um genérico (Excel) e outro específico da área de orçamento (Orçaplus) utilizado pelo mercado da construção civil. Os programas já estão instalados nos computadores. O professor entra na Internet e envia para os alunos que não receberam anteriormente o e-mail com o arquivo dos dados necessários para o desenvolvimento do trabalho. Após o envio do arquivo por e-mail, o professor sai de grupo em grupo passando informações orais sobre como utilizar os dois softwares e sobre as dificuldades dos alunos apreenderem como fazer os quantitativos orçamentários. O material que enviou pela Internet tem plantas de arquitetura e de estrutura, detalhes construtivos, planilhas de composição orçamentária. O professor senta-se à frente de um computador com uma primeira equipe e começa a manusear os comandos do software Orçaplus, iniciando o

trabalho das alunas na estruturação da planilha e composição dos insumos e serviços. Após vários comandos realizados, passa o computador para as alunas continuarem o manuseio do software, cerca de 40min depois as alunas já estavam trabalhando sozinhas sem maiores dificuldades, apenas perguntando de vez em quando os valores relacionados a preços unitários de materiais e serviços para lançarem na planilha. Estão trabalhando na sala seis equipes, três optaram em usar o software Orçaplus e três estavam usando o Excel. [...] Os grupos de alunos que usam o Excel trabalham de forma mais autônoma sem solicitar maiores esclarecimentos. Já os grupos que usam o Orçaplus parecem ter mais dificuldades de trabalharem sozinhos. Em vez em quando, algum aluno passa para um computador desocupado e entra na Internet, para olhar e-mails ou navegarem em busca de preços unitários. Aos poucos os alunos vão saindo e perguntam ao professor se vai ter chamada. O professor diz que não. Ele não exigiu que o trabalho fosse feito através de software, poderia ser feito à mão, por isso ele não fez chamada, não exigiu a presença dos alunos. Ficam poucos alunos na sala. [...] O professor senta à frente de um computador com uma equipe e passa um bom tempo procurando o comando que permite inserir os preços unitários. Uma aluna diz: “Ta vendo! Se o senhor esquece imagine eu?”. O professor diz que ele esquece, mas procura e encontra o comando. Começa a inserir os preços unitários e descobre que as alunas escolheram algumas composições erradas. O professor passa um bom tempo com essas alunas corrigindo as composições. [...] Uma outra equipe de alunas chama o professor dizendo que já são 17h:05min e que não estão conseguindo fazer as composições. O professor vai até elas e senta junto e começa a fazer as composições, as alunas reclamam dizendo que querem fazer. Ele sai de junto. Elas reclamam que ele saiu. Ele diz: “se eu vou fazer vocês não querem se eu saio vocês reclamam”. Elas dizem: “nos queremos fazer, mas o senhor ensinando”. Ele volta e começa a orientar as alunas a inserir as composições. Depois sai dizendo: “agora façam sozinhas”. O professor pergunta se todos terminaram o que estavam fazendo e chama para ir embora. (Disciplina PCO – Módulo III: Projeto de Obras – Observação 09 – 28/07/2007).

Inferimos da aula observada no laboratório de informática que os “indicadores dos modelos pedagógicos” (BERNSTEIN, 2003) que foram analisados através da observação da prática docente do professor 02 em sala de aula são reforçados pela aula realizada no laboratório, na qual o professor “transmite” oralmente as informações sobre o uso dos softwares e demonstra aos alunos como acessar os comandos dos softwares para posteriormente os alunos repetirem esses comandos, visando apenas a instrumentalização do aluno para manipulação dos softwares que serão utilizados no mercado de trabalho. Abaixo na Ilustração 22 está presente o resumo da análise dos indicadores:

Indicadores dos Modelos Pedagógicos	2. Planejamento e Controle de Obras (PCO)
1. Categorias discurso (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Fortemente classificado
1. Categorias espaço (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Fortemente classificado
1. Categorias tempo (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Fortemente classificado
2. Orientação pedagógica para avaliação (presenças/ausências)	Ênfase nas ausências.
3. Controle pedagógico (implícito/explicito)	Controle explícito.
4. Texto pedagógico (adquirente/ desempenho)	Desempenho do adquirente.
5. Autonomia pedagógica (elevada /baixa-elevada)	Baixa autonomia.
6. Economia pedagógica (custo elevado/baixo custo)	Custo mediano.
Aproximação dos Modelos Pedagógicos de Desempenho	

Ilustração 22 – Indicadores dos modelos pedagógicos: Planejamento e Controle de Obras

Diante das análises realizadas, podemos afirmar que o professor 02 também possui uma prática pedagógica que também se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho, reafirmando o discurso pedagogo local (DPL), constituído pelo documento “Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002 (Vigência: 2002.2 a atual)”, no qual os objetivos enfatizam os desempenhos necessários à execução de tarefas relacionadas às funções e subfunções das atividades desenvolvidas no planejamento de obras de edificações, visando a apreensão de códigos que posicionam o aluno na divisão social do trabalho, no nível intermediário como auxiliar do profissional que assume a função de projetista de nível superior, ou seja, o engenheiro (BERNSTEIN, 1996, 2003).

- **Perfil do Professor 03:** professor da disciplina *Materiais de Construção I (MC-I)*, III Semestre, do Curso Técnico Integrado em Edificações do CEFET-PE (Modalidade Integrada).

A disciplina Materiais de Construção I se configura como a 1ª disciplina da formação técnica na matriz curricular do curso, junto com a disciplina de Topografia I. O curso é oferecido na modalidade integrada, mas o 1º e 2º semestres do curso apenas oferecem disciplinas da base comum do ensino médio integrado. Os alunos são egressos do ensino fundamental com faixa etária entre 14 e 19 anos.

Semelhante aos professores 01 e 02, a prática docente do professor 03 apresenta a “categoria discurso” com *classificação forte*, relacionada à “transmissão” oral das competências especializadas, que são associadas a exemplos concretos através de situações ocorridas no contexto regional, associando-as às questões “meio ambientais”. Não há uma integração com outras disciplinas como química e física, visando o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. É enfatizada a especialização dos sujeitos, através do desenvolvimento de habilidades medianas relacionadas ao domínio dos conceitos científicos, características e formas de aplicação dos materiais na construção civil, definindo os códigos e as funções profissionais que serão assumidas pelos alunos na divisão social do trabalho, mas que abre espaço para uma possível formação integral que associe trabalho, ciência, cultura (RAMOS, 2005) e meio ambiente, conforme os princípios para integração curricular listados no Capítulo I desta Tese. Os recursos didáticos tecnológicos, como apresentações em retroprojetor e *datashow*, além de vídeos sobre utilização de materiais na fabricação de elementos construtivos, são utilizados como facilitadores da exposição dos conteúdos. O laboratório de materiais de construção apenas foi utilizado uma vez para aula expositiva ilustrada por exemplares desses materiais presentes no laboratório. As “regras de

reconhecimento” e elaboração de textos legítimos são *explícitas* sem haver uma construção coletiva resultante de uma relação dialógica. Os adquirentes não têm controle sobre a seleção, seqüência e ritmo. Os desempenhos e a estratificação deslocam as diferenças entre os adquirentes, gerando incursões diferenciadas entre os adquirentes em sala de aula, que são levadas para a inserção no mercado de trabalho daqueles que mais se destacam por indicação do professor. O discurso pedagógico é revelado no registro da observação abaixo:

O professor inicia a aula às 10h, com 25min de atraso. Liga o retroprojeto e coloca a 1ª transparência, que apresenta os princípios dos materiais: tração; compressão; deformação. O professor passa os 8min iniciais da aula, incomodado com o barulho e conversas paralelas dos alunos. São alunos adolescentes na faixa etária de 14 a 19 anos. Até que pára a aula e pede silêncio. Usa o argumento de que esse conteúdo é muito importante que eles entendam, para poder compreender os conteúdos posteriores. Pede para um aluno se sentar corretamente, como forma de evitar futuras conversas. Na aula anterior o professor havia comentado que tinha se surpreendido com a juventude da turma, pois estava acostumado com alunos mais maduros do curso seqüencial. O professor volta ao conteúdo e a turma passa a prestar atenção as suas explicações orais, mas poucos alunos fazem anotações. Usa gesticulações para explicar o que é tração e compressão e sempre se referencia à transparência 01 e aos seus desenhos gráficos. Uma aluna pergunta por que o professor usou a letra ϵ na fórmula do “Coeficiente de Poisson” ($y = \epsilon x \div \epsilon y$). O professor responde que é uma convenção. Um aluno pede um exemplo de tração e compressão na construção civil. O professor diz que vai dar exemplos e passa para a 2ª transparência que apresenta duas imagens: uma com um vergalhão rompido por tração e outra com o vergalhão deformado por compressão. Começa a dar explicações no quadro utilizando fórmulas químicas. Explica as deformações do aço da construção civil através de imagens nas transparências, chama o aço de doce por ser deformável. Fala em ensaio de verificação para ver se o aço está com as propriedades típicas. Diz que o “Coeficiente de Poisson” dá a possibilidade de verificação se o material tem condições de propriedade para a construção civil. Uma aluna pergunta se eles iriam utilizar esse coeficiente. O professor diz que no momento não. A 3ª transparência apresenta os conceitos e o gráfico da curva de tensão x deformação. Pergunta se os alunos já ouviram falar da “Lei de Hooke”. Um aluno diz que sim, na disciplina de física no semestre passado. Uma aluna explica o que é elasticidade e o professor fala na “Lei da Mola” (para uma ação haverá uma deformação). O professor explica o conceito de elasticidade através do gráfico da transparência e demonstra com movimentos como se estivesse esticando um elástico até seu rompimento. O professor fala da importância de se conhecer as propriedades dos materiais para se usar a resistência de tração e compressão desses materiais na construção civil. Dá exemplos concretos sobre o porquê de não se utilizar o limite máximo da resistência dos materiais. O professor passa a explicar com sua fala o princípio relacionado à “dureza” dos materiais, de forma rápida e superficial. Nesse momento o professor parece estar dando aula só para os alunos que estão sentados na primeira fila de mesas, fala baixo e se comunica só com esses alunos. Nas quatro últimas filas de trás, os alunos estão dispersos, alguns dormem, outros conversam baixinho, outros estão simplesmente distraídos. O professor diz: “vamos lá! Faltam só dez transparências para terminar”. [...] Começa a explicar as propriedades químicas dos materiais usando uma nova transparência e dá como exemplo a fachada do prédio ao lado que se apresenta deteriorada devido aos agentes químicos dos materiais. Nesse momento os alunos se apresentam bem agitados e conversam muito e não prestam atenção a aula. O professor pergunta se todos ouviram ou só os seis da frente, pois na próxima aula fará uma prova sobre essa questão. Pergunta se saberão responder. Alguns alunos dizem que não. O professor diz que hoje não, mas na próxima aula deverão saber responder. Continua explicando os conceitos através da fala e utiliza exemplos, inclusive ambientais relacionados às situações ocorridas na região. Às 11h:30min o professor diz: “OK, por hoje acabei. Desliga o retroprojeto e retira a transparência. Pergunta: “quem vai responder a chamada? Então, fiquem sentados”. Começa a

fazer a chamada e os alunos se levantam e conversam em voz alta, tumultuando o ambiente. (Disciplina MC-I – III Semestre: Modalidade Integrada – Observação 03 – 17/05/2007).

Na “categoria espaço” a *classificação é forte*; igualmente aos professores 01 e 02, o espaço e as práticas pedagógicas específicas são marcadas e reguladas pelo professor. Os adquirentes não possuem liberdade para construção de seu espaço pedagógico, pois é previamente determinado pelo professor. Os limites regulatórios são bem definidos pelo professor, que apresenta aos alunos seu currículo enquanto doutor em engenharia, denotando uma relação de poder que regula o espaço pedagógico da sala de aula. Por se constituir de uma turma com faixa-etária entre 14 e 19 anos, o ambiente se apresenta agitado e com conversas paralelas que são parcialmente controladas pelo professor.

O “tempo” futuro é enfatizado também pelo professor 03, visando a formação do profissional que domina cientificamente as propriedades dos materiais e que aplicará no dimensionamento de estruturas construtivas que serão utilizadas na atividade profissional. O tempo é explícito ou minuciosamente pontuado como marcador das atividades relacionadas à compreensão dos conceitos; no entanto, o professor no início da aula perde cerca de 30min organizando os recursos didáticos tecnológicos. A pontuação do tempo decorrida durante o desenvolvimento da aula constrói o futuro do adquirente enquanto profissional a ser inserido no mercado de trabalho. As atividades têm um seqüenciamento forte e bem definido. O ritmo é acelerado através da transmissão de conceitos, mas o professor abre espaço para questões dos alunos. A ênfase recai na “transmissão” do conhecimento, visando o tempo futuro da atividade profissional, através da inserção do adquirente no mercado de trabalho. Assim, a dimensão do tempo da prática pedagógica é o *tempo futuro*.

Com relação à “orientação pedagógica da avaliação” a ênfase está naquilo que falta no produto, ou seja, no adquirente. O professor aplica provas individuais como atividade avaliativa. As “regras de realização” das provas não são previamente informadas aos adquirentes, pois só no momento da aplicação da 1ª prova o professor avisa que vai permitir a consulta em materiais didáticos como livros e anotações. Os adquirentes desavisados não possuíam instrumentos de consulta, fato que dificultou as respostas dos adquirentes às questões. A prova configura-se como aplicação de conceitos das ciências dos materiais na construção civil, quanto à importância do estudo científico dos materiais, salientando as propriedades desses materiais e segurança estrutural, conforto higrotérmico e durabilidade (Ver: ANEXO F – Provas de Unidade das Disciplinas Observadas). As questões são estruturadas para serem respondidas de forma dissertativa com formulações de conceitos e justificativas. Para o semestre letivo são previstas duas avaliações. Semelhante aos

professores 01 e 02, a ênfase da correção da prova está nos elementos que faltam na resposta das questões como produto final. Como a ênfase está na *ausência* no produto do adquirente, os critérios avaliativos são *explícitos e específicos*, levando o adquirente à tomada de consciência de como reconhecer e realizar o texto legítimo. Assim, o professor 03 tem como orientação pedagógica da avaliação a *ênfase nas ausências*. A “orientação pedagógica da avaliação” do professor está indicada no registro de observação descrito abaixo.

O professor inicia a aula dizendo que hoje fará uma prova, explica que as regras de realização da prova permitem a consulta a livros e anotações, explica o objetivo a ser atingido e a forma que será desenvolvida. A prova está estruturada com três questões. Nas aulas anteriores foi observado que poucos alunos fizeram anotações. A bibliografia foi dada durante a 1ª observação da pesquisadora, mas essa bibliografia não está disponível na sala de aula, encontra-se na biblioteca do CEFET-PE localizada em outro bloco de sala de aula. O professor não havia previamente avisado que as regras de realização da prova iriam permitir a consulta. O professor diz que se pegar alguém conversando ou trocando informações irá recolher a prova do aluno. Pergunta se pode contar com a concentração de todos e começa a escrever as questões da prova no quadro. Ao término da explicação da 1ª questão, um aluno pergunta se ele pode responder de forma objetiva com poucas palavras. O professor diz que se ele conseguir responder com duas palavras todo o conteúdo, está tudo bem. No final das explicações de toda a prova, alguns alunos dizem que não entenderam a segunda questão. O professor explica com outros termos mais simples de compreensão, usa de uma tradução. O professor sai da sala para lavar as mãos (o quadro é de giz). Alguns alunos aproveitam para tirar dúvidas entre eles, mais a maioria está concentrada e parece estar respondendo a prova individualmente. O professor volta à sala de aula e um aluno pergunta se pode fazer a prova a lápis. O professor diz que não, pois a prova é um documento e se alguém com raiva apagar como o aluno vai provar que escreveu. [...] O professor senta à mesa e fica lendo e corrigindo um texto. Os alunos ficam calados e concentrados respondendo a prova. Um dos alunos que senta à frente e sempre pergunta, vai até o professor para retirar uma dúvida e depois volta ao seu lugar. Às 10h:45min uma primeira aluna entrega a prova. [...] Como o professor está concentrado na leitura do texto alguns alunos se comunicam discretamente. As mesas arrumadas lado a lado ajudam essa comunicação. Quanto à consulta a livros, nenhum aluno realiza. [...] A partir das 11h a entrega da prova pelos alunos passa a ser mais constante e eles vão se retirando da sala. Um aluno pergunta se a prova vai valer dez. Outro aluno pergunta quando é a recuperação, demonstrando suas dificuldades em responder às questões. O tempo pedagógico da prova finaliza às 11h:50min. (Disciplina MC-I – III Semestre: Modalidade Integrada – Observação 04 – 24/05/2007).

O espaço, tempo e discurso originam *classificações e enquadramentos explícitos*, que são relacionados ao indicador “controle” e que são constituídos através da “transmissão” de ordens relacionadas a critérios para compreensão dos conceitos, definindo um *controle de posição*. Igualmente aos professores 01 e 02, o professor 03 conduz os adquirentes à regulação disciplinadora, visando a formação do profissional que irá atuar na supervisão das atividades de canteiros de obras, mas o professor sente dificuldades de realizar esse controle, devido aos adquirentes serem adolescentes na faixa etária entre 14 a 19 anos e se apresentarem agitados e desconcentrados em sala de aula. O controle não é pessoal e sim imperativo, visando o grupo de adquirentes no todo. Como a *enquadramento é forte*, o

transmissor tem um *controle explícito* sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica, como também, os alunos são considerados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço. Portanto, o *controle é explícito*.

Quanto ao “texto pedagógico”, são valorizados o *desempenho do adquirente* na compreensão das propriedades dos materiais e sua aplicação em estruturas construtivas, através da “transmissão” pelo professor de conceitos e exemplos ocorridos no contexto regional. Semelhante aos professores 01 e 02, esse desempenho é expresso por meio de notas, que origina um trabalho de correção com uma teoria diagnóstica correspondente. A atuação do professor 03 consiste em uma prática pedagógica explícita que enfatiza a aplicação de conhecimentos; no entanto, o professor parece utilizar conceitos físico-químicos ainda não conhecidos pelo adquirente e parte da consideração que o adquirente os domina.

A “autonomia pedagógica” relaciona-se a uma *modalidade extrovertida*, que é regulada por agentes externos relacionados ao mercado da construção civil, não obstante as influências internas do próprio sujeito. Conforme já identificado nas práticas docentes dos professores 01 e 02, devido à modalidade ser extrovertida, a *autonomia é baixa* em virtude da regulação externa dos futuros desempenhos dos adquirentes. No entanto, o professor possui uma autonomia relativa, uma vez que desenvolve uma prática docente que valoriza a compreensão dos conceitos científicos e sua aplicação nos materiais de construção. Os recursos didáticos como transparências e *datashow* são elaborados pelo próprio professor, exigindo certo grau de autonomia. Assim, o professor 03 apresenta uma *autonomia relativa*, a qual pode ser diagnosticada no registro de observação abaixo.

O professor inicia a aula às 10h. Instala um vídeo cassete, que trouxe da coordenação, na TV de 29” que fica na sala de aula, e passa um filme sobre o preparo e aplicação de um produto chamado “Votomassa”. Sem falar nada o professor deixa o vídeo ligado e vai buscar o *datashow* na coordenação, volta e se senta ao birô esperando o vídeo concluir. Os alunos que estavam agitados no início da aula, agora estão calados e prestando atenção ao vídeo, parecem estar gostando. Porém, um grupo no final da sala de cinco alunos faz uma “rodinha” com as cadeiras giratórias e fica conversando. Eles estão totalmente dispersos. O professor não interfere na conversa deles. O produto “Votomassa” é uma argamassa para assentamento de azulejos, cerâmicas e pastilhas, e para rejunte (em diversas cores), inclusive é usado em piscinas e saunas. O vídeo é uma produção comercial para marketing do produto, da empresa “Votorantim”, e mostra o processo de aplicação do produto. A apresentação do vídeo é concluída às 10h:15min. O professor vai até os aparelhos eletrônicos para rebobinar a fita e desligá-los. Apenas diz: OK! Conecta o *notebook* (do professor) no *datashow* e abre uma apresentação em *PowerPoint* sobre argamassas, começa a explicar os conceitos com sua fala e faz alguns desenhos esquemáticos no quadro para complementar as explicações. Os alunos parecem não se incomodar com os recursos tecnológicos, ou seja, com a aula dada através de imagens, por serem adolescentes (faixa etária de 14 a 19 anos) parecem lidar bem com as imagens virtuais. Porém, demonstram irritação com o excesso de “fala” do professor (transmissão). (Disciplina MC-I – III Semestre: Modalidade Integrada – Observação 12 – 09/08/2007).

No que se relaciona à “economia pedagógica”, os custos de *transmissão são baixos*. A formação está associada a uma base teórica mais elaborada, devido à exigência da apropriação científica de conceitos com aplicabilidade nos materiais de construção, mas a prática do professor não se baseia na utilização de laboratórios, que o aproxima aos modelos pedagógicos de desempenho. Como salientado anteriormente e indicado no registro de observação abaixo transcrito, o laboratório de materiais de construção apenas foi utilizado uma vez para aula expositiva e ilustrada por amostras desses materiais presentes no laboratório. Semelhante aos professores 01 e 02, o caráter explícito da transmissão faz com que a prática pedagógica seja menos dependente dos atributos pessoais do professor, desde que domine os conceitos científicos e tenha experiência profissional no mercado da construção civil. O modelo é suscetível ao controle da gestão escolar em seus aspectos econômicos, pois o planejamento e o monitoramento *não geram custos invisíveis*, devido às estruturas explícitas da transmissão. Em resumo, a economia pedagógica relaciona-se ao *baixo custo*.

O professor inicia a aula às 10h:20min, estava na sala de aula comum e resolveu ir para o laboratório de materiais de construção. Ao entrar no laboratório foi necessário abrir as janelas e porta para ventilar a sala, pois o cheiro de ambiente fechado era muito forte. O professor diz que havia encontrado as chaves do laboratório e que havia muito tempo que estava fechado. Inicia sua fala apresentando a diferenciação entre um laboratório pedagógico e um laboratório profissional certificador. Explica através da fala como preparar amostras para ensaios e como enviar essas amostras para um laboratório certificador. Enquanto o professor fala, os alunos estão atentos, calados, parecem interessados, normalmente isso não acontecia nas aulas anteriores. O professor afirma que o laboratório para fins didático está ótimo, mas não como certificador, pois os instrumentos não estão aferidos e não tem pessoal técnico de apoio. [...] A aula prossegue de forma expositiva e ilustrada por amostras de materiais de construção presentes no laboratório. [...] O professor escreve no quadro: CP II – Z – 32 – RS. Pergunta o que é isso. Os alunos (adolescentes) respondem com várias brincadeiras, demonstrando total desconhecimento. O professor explica cientificamente, através da fala, a expressão que está no quadro. Passa amostras de cimento asfáltico e *portland* para os alunos pegarem e amostras de materiais diversos (pedra, areia, outros). Pega um tijolo e bate com um pedaço de vidro, depois outro tijolo e bate novamente. Os sons são diferentes. O professor diz que um é bloco cerâmico cozido. O outro é apenas um bloco argiloso (não foi cozido). Repete os sons e diz que o som metálico é do tijolo cozido que virou cerâmica. Já o tijolo que tem som fofo não é cozido. O professor diz que o concreto é o segundo produto (depois da água) mais usado no mundo. Mostra uma foto no *datashow* de uma mineradora (pedreira) e fala sobre os impactos ambientais. Em todas as aulas o professor tem o cuidado de fazer a recontextualização dos conteúdos com as questões “meio ambientais”. O professor traz exemplos de situações reais ocorridas em pedreiras regionais e mundiais. Fala de um acidente que houve recentemente numa pedreira próxima a uma estrada que na explosão uma pedra atingiu uma criança que passava. Conceitua agregado graúdo e miúdo e mostra quatro vidros com amostras de areia com granulometria diferentes, que são usadas na construção civil. [...] O professor permite que os alunos peguem numa amostra de saibro (mistura de areia com argila). O professor abre um armário e tira um conjunto de peneiras e apresenta suas especificações para classificação da granulometria dos agregados (0,15mm; 0,30mm; 0,60mm; 1,20mm; 2,40mm; 4,80mm; 9,60mm; 16mm; 38mm; 72mm). O professor mostra uma peneira de agregado graúdo e

demonstra como uma pedra grande passa pela malha da peneira. Posteriormente, o professor se aproxima de uma máquina e diz que é um peneirador mecânico, explica como funciona, mas não liga. Os alunos pedem para ligar, mas o professor mostra que está sem tomada. Um aluno diz: “isso é o CEFET”. O professor liga o retroprojektor e mostra algumas transparências com conceitos de agregados e classificações. Os alunos conversam sobre os jogos Pan-americanos, mas ao mesmo tempo copiam as transparências, parecem preocupados com a futura prova. São 11h:45min, o professor diz ter concluído a aula e deseja um bom final de semana para os alunos. Os alunos perguntam pela chamada e o professor diz que não vai fazer. Os alunos saem da sala. (Disciplina MC-I – III Semestre: Modalidade Integrada – Observação 10 – 26/07/2007).

A aula observada que foi realizada no laboratório de materiais de construção nos dá segurança em dizer que a prática docente do professor 03 está associada à “transmissão” de conteúdos científicos, que são aplicados nos materiais de construção que serão utilizados nas futuras atividades profissionais dos alunos, e à “transmissão” da experiência profissional do professor, ficando distante de uma prática docente que valorize a “aquisição” de competências específicas pelos próprios alunos. Abaixo na Ilustração 23 mostramos a síntese dos indicadores do professor 03.

Indicadores dos Modelos Pedagógicos	3. Materiais de Construção I (MC-I)
1. Categorias discurso (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Fortemente classificado
1. Categorias espaço (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Fortemente classificado
1. Categorias tempo (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Fortemente classificado
2. Orientação pedagógica para avaliação (presenças/ausências)	Ênfase nas ausências.
3. Controle pedagógico (implícito/explicito)	Controle explícito.
4. Texto pedagógico (adquirente/ desempenho)	Desempenho do adquirente.
5. Autonomia pedagógica (elevada /baixa-elevada)	Autonomia relativa.
6. Economia pedagógica (custo elevado/baixo custo)	Baixo custo.
Aproximação dos Modelos Pedagógicos de Desempenho	

Ilustração 23 – Indicadores dos modelos pedagógicos: Materiais de Construção I

De acordo com os resultados das análises realizadas, podemos afirmar que, semelhante aos professores 01 e 02, o professor 03 possui uma prática pedagógica que também se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho, reafirmando o discurso pedagógico local (DPL), constituído pelo documento “Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002 (Vigência: 2002.2 a atual)”, no qual os objetivos enfatizam os desempenhos, enquanto domínio de conceitos científicos e das propriedades dos materiais de construção, que são aplicados na execução de tarefas relacionadas às funções e subfunções das atividades desenvolvidas na produção da construção civil, visando a apreensão de códigos que posiciona o aluno na divisão social do trabalho, no nível intermediário como supervisor de obras (BERNSTEIN, 1996, 2003).

Com relação às concepções sobre o “currículo integração”, caracterizado por Bernstein (1998) como aquele que apresenta fronteiras entre as disciplinas pouco nítidas com fraca classificação e enquadramento, destacamos que a prática pedagógica do professor 03 não coaduna com essas concepções, pois não realiza uma integração da disciplina Materiais de Construção I (MT-I) com outras disciplinas como a química e a física, visando o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, denotada a presença de nítidas fronteiras entre as disciplinas do curso, demarcando forte classificação e enquadramento, características que são encontradas no “currículo coleção”.

- **Perfil da Professora 04:** professora da disciplina *Sistemas Construtivos (SC)*, Módulo II – Execução de Obras, do Curso Técnico Sequencial em Edificações do CEFET-PE (modalidade subsequente).

Como indicado anteriormente, a quarta professora foi observada no 2º semestre letivo de 2007, visando uma complementação de dados colhidos nas observações do 1º semestre letivo de 2007, já que os três professores inicialmente observados demonstraram semelhanças em suas práticas, que os aproximaram aos modelos pedagógicos de desempenho. A turma já é conhecida da pesquisadora, pois no 1º semestre letivo de 2007 foi observada na disciplina Serviços Preliminares de Obras (PCO).

A quarta professora vem então se destacar de forma diferenciada da prática dos demais professores. Na categoria “discurso”, a *classificação é relativamente fraca*, mesmo que sua prática se relacione à “transmissão” oral de suas vivências nos canteiros de obras como profissional da construção civil; através da utilização de exemplos concretos e contextualizados que são associados aos conceitos teóricos específicos, identificamos que sua prática é desenvolvida a partir dos *saberes prévios* dos alunos e construída de *forma dialogada* com os alunos. É enfatizada a especialização dos sujeitos, através do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao acompanhamento das atividades referentes aos sistemas construtivos de obras da construção civil, definindo o código e as funções profissionais que serão assumidas pelos alunos na divisão social do trabalho em níveis intermediários, que são enfatizados devido à professora ser também supervisora de estágio. Os recursos didáticos tecnológicos, como apresentações em retroprojeto e *datashow*, além de vídeos que mostram as etapas de fabricação dos sistemas construtivos (fundações, alvenaria, pilares, lajes), são utilizados como facilitadores da exposição dos conteúdos. São realizadas vistas técnicas às obras da região como recurso didático, visando a aprendizagem através da explanação dos processos construtivos pelos responsáveis da obra e da observação das

atividades *in loco*, semelhante à professora 01. Mesmo valorizando a transmissão, as “regras de reconhecimento” e elaboração de textos legítimos estão *implícitas*. Os adquirentes têm relativo controle sobre a seleção, seqüência e ritmo. No entanto, de modo semelhante aos demais professores, os desempenhos e a estratificação deslocam as diferenças entre os adquirentes, gerando incursões diferenciadas entre os adquirentes em sala de aula, que são levadas para a inserção no mercado de trabalho daqueles que mais se destacam por indicação da professora. O registro de observação abaixo detalha o discurso pedagógico da professora:

A aula inicia com um filme em vídeo cassete, que é passado na TV de 29, localizada no interior da sala de aula. O filme mostra as etapas de montagem de formas e armaduras e processos de concretagem. [...] Os alunos prestam atenção sem retirar os olhos da TV, mas não fazem perguntas. O filme apresenta em imagens e comentários os conteúdos dados anteriormente pela professora. Mostra como fazer o controle de qualidade do concreto recebido (teste de *slamp* e corpo de provas)¹¹⁵. Ao concluir o filme, a professora comenta que se os alunos forem estagiar no início de uma obra irão trabalhar exatamente com essas etapas que viram no filme, pois o estágio dura em torno de três meses. Diz que a partir de agora ela pode indicar qualquer dos alunos para estagiar nessas etapas de obra. O que vai determinar quem ela vai indicar é o interesse demonstrado pelo aluno, mas que da parte dela, ela já deu todos os conteúdos. A professora diz que vai realizar duas visitas técnicas a empresas de forma e de armadura, para que os alunos comparem o que viram no filme com os processos realizados nas empresas. Após dizer que concluiu o assunto anterior com o filme, inicia às 8h:55min um novo conteúdo: “Alvenarias”. Inicia o conteúdo de “alvenarias” fazendo perguntas aos alunos (saberes prévios) e a partir das respostas vai trazendo os conteúdos específicos relacionados às “alvenarias”. A professora faz uma exposição dialogada sobre os conteúdos de forma introdutória e depois dá um intervalo. Após o intervalo a professora passa a aprofundar os conteúdos com conceitos científicos e normas técnicas, utilizando o quadro de giz e o *datashow*. A professora faz uma articulação entre os conceitos, normas, vivências e experiências nos canteiros de obras. Os alunos demonstram bastante interesse. São alunos jovens e adultos (maiores de 19 anos) que parecem estar em busca de inserção no mercado de trabalho. A professora sempre fala de vagas para estágio, associando que é necessário adquirir os conhecimentos de sua disciplina para que ela os indique para estágios. Entre os alunos existem pessoas que já trabalham como pedreiros ou mestres de obras. A aula é bastante contextualizada, através de exemplos da experiência da professora nos canteiros de obras, mas se centra na fala da professora (transmissão). Os alunos participam só do diálogo que a professora faz quando apresenta questões aos alunos, para através das respostas dos alunos desenvolver seu discurso. Alguns alunos (cerca de quatro alunos) participam fazendo perguntas durante a exposição da professora, mas a maioria dos alunos apenas assiste passivamente à aula. O discurso da professora está baseado no preparo dos alunos de como eles devem agir na supervisão (gestão) das atividades dos canteiros de obras. A professora gesticula muito procurando demonstrar como se executa as atividades que eles irão desenvolver. Tenta trazer para o concreto a abstração de sua fala, através da gesticulação. Não utiliza amostras de materiais e raramente desenha no quadro. Chega a ensinar como “marcar com linhas os eixos de uma alvenaria” apenas com a fala e gesticulação. Fala sobre os tipos diferentes de argamassa e diz que podem ser feitas na obra ou compradas prontas para assentamento das alvenarias. Fala sobre “escantilhão”, régua graduada aos pares para dar “alinhamento” e “prumo” à alvenaria. A professora fala dos termos técnicos (ou termos de obras) e sempre explica o que significa cada termo. Um aluno que é mestre de obras passa a aula toda falando baixo, confirmando a fala da professora, com palavras afirmativas ou

¹¹⁵ Durante a Semana de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (01 a 05/10/2007) foi realizada uma prática sobre esse conteúdo, com participação de um consultor técnico, a qual foi filmada pela pesquisadora.

complementares. A professora prossegue a aula mantendo a metodologia utilizada. A aula é concluída às 11h:50min. (Disciplina SC – Módulo II: Execução de Obras – Observação 06 – 24/10/2007).

Já a “categoria espaço” possui uma *classificação fraca*. Existem poucos espaços pedagógicos especialmente definidos, embora as visitas técnicas que são consideradas como locais facilitadores da aprendizagem sejam claramente determinadas pela professora. Os adquirentes têm algum controle sobre a construção de novos espaços como locais pedagógicos, definidos pela participação dos alunos na construção de suas competências através da elaboração e apresentação de seminários, como também, pela participação no planejamento e organização das atividades da Semana de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA), realizada no período de 01 a 05/10/2007, conforme registro de observação apresentado abaixo. A circulação nos espaços é facilitada devido aos poucos limites regulatórios, não restringindo o acesso e a movimentação.

O ambiente do curso se apresenta agitado, os alunos estão envolvidos na organização do evento da Semana de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente e na participação das atividades, como palestras corporativas com técnicos de empresas especializadas na área de construção civil. A palestra observada é realizada no auditório e é apresentada por um técnico profissional de uma empresa especializada em concreto e em sua qualificação ele se apresenta como engenheiro. O palestrante usa uma apresentação em *PowerPoint*, para expor o conteúdo sobre o processo de execução do concreto, apresentando gráficos e tabelas com índices relacionados com: mistura, tempo de cura do concreto, corpos de prova, custos, controle tecnológico, outros. O palestrante fala sem parar, não parece preocupado com a compreensão dos alunos. De acordo com as observações de sala de aula, podemos afirmar que o nível das informações técnicas é alto para os conteúdos já desenvolvidos em sala de aula. No final, o palestrante apresenta um *slide* sob o título “teste seus conhecimentos”, com várias questões para responder (V) e (F). [...] As questões se configuram como uma revisão dos conteúdos anteriormente apresentados. O palestrante apresenta no final um vídeo muito curto mostrando uma betoneira misturando e derramando o concreto. Ao concluir a palestra o técnico convida os participantes para irem ao pátio externo do CEFET-PE para a realização de uma prática sob sua orientação, na qual será realizado o enchimento de um corpo de prova. A prática é realizada com a participação ativa de três alunos e orientação do técnico palestrante. Um dos alunos mistura os componentes do concreto (cimento, areia, brita e água) com uma pá (o aluno não está utilizando os equipamentos de EPI, como botas, luvas, outros). Após a mistura ter homogeneidade, o corpo de prova é cheio com o concreto usando uma colher de pedreiro. O técnico indica que após a cura, o corpo de prova deverá ser levado para um laboratório específico para realizar os testes. Cerca de 30 alunos participaram da prática.

Posteriormente, ao lado, outra empresa inicia outra prática realizada com gesso. Duas pessoas que são responsáveis pela prática, um técnico de uma empresa gesseira e um auxiliar, estão executando as atividades. O técnico dá explicações orais sobre o processo de fabricação de revestimento de alvenarias em gesso e sobre divisórias em gesso. O auxiliar executa com as mãos a mistura do gesso com a água até chegar no ponto de uso, não utiliza equipamentos de EPI como luvas para proteção de suas mãos, alega que precisa sentir a temperatura da reação química para saber se chegou no ponto de uso. Os alunos assistem a prática atentamente, mas não executam as atividades. O auxiliar demonstra a aplicação da mistura do gesso no revestimento da alvenaria, utilizando colher de pedreiro, espátula e régua de alinhamento, mas por várias vezes utiliza a própria mão para dar os acabamentos. Cerca de 40 alunos

participaram da prática. (Disciplina SC – Módulo II: Execução de Obras – SECTMA – 04/10/2007).

Também na “categoria tempo” a *classificação é relativamente fraca*, mesmo o tempo futuro sendo valorizado, como forma de garantir a formação do profissional que vai acompanhar a execução dos sistemas construtivos das alvenarias, do concreto armado e das coberturas nos canteiros de obras. O tempo não é explícito ou minuciosamente pontuado como marcador das atividades relacionadas à compreensão dos conceitos e detalhamento dos processos e etapas construtivas. Assim, o tempo presente é enfatizado e seu sequenciamento apresenta-se fraco e implícito nas diferentes atividades (sem uma sucessão aparente). Já o ritmo é relativamente acelerado através da “transmissão” de conceitos e com exemplificação dos processos e etapas construtivas. A professora abre um bom espaço para questões dos alunos. A ênfase recai na construção do conhecimento que o adquirente está revelando em um momento particular, mas também visa o tempo futuro da atividade profissional, através da inserção do adquirente no mercado de trabalho. A dimensão do tempo da prática pedagógica considera o tempo presente na perspectiva do adquirente e também o tempo futuro, associando a prática da professora à formação polivalente multiquificação¹¹⁶.

A professora inicia a aula com atraso, devido à sala de aula de audiovisuais estar reservada para uma palestra (com palestrante externo de uma empresa convidada). A professora providencia outra sala e inicia a aula às 8h:15min abordando sobre “Alvenaria de gesso”. Apresenta transparências em retroprojeto, contendo imagens com detalhes técnicos e conceitos sobre os elementos da alvenaria, por exemplo: bloco de gesso com especificações técnicas. Destaca a necessidade de obter informações dos projetos de arquitetura e de engenharia, além de informações obtidas no manual de procedimentos ou nas normas técnicas. Lista as ferramentas e materiais necessários: régua de alumínio; martelo de borracha; bisnaga ou meia-cana; prumo; balde para preparo de cola; esquadro; par de escantilhão; serrote para gesso. Explica o porquê da utilização desses materiais serem importantes e o processo de uso dessas ferramentas. [...] Traz em sua fala toda a compreensão dos fundamentos teóricos (científicos) inerentes aos sistemas construtivos, como também as etapas do processo de execução (saber fazer), normas e procedimentos, utilizando a gesticulação e desenhos no quadro de giz. Após as explicações orais, mostra imagens em *datashow* para ilustrar o que foi anteriormente exposto. Complementa também com slides e vídeos a compreensão dos conceitos teóricos e dos processos práticos utilizados. Aborda em sala de aula sobre as condições reais dos canteiros de obras (contextualiza) e leva posteriormente os alunos para observarem os processos *in loco*, através de visitas técnicas às empresas da região. Não utiliza amostras de materiais e ferramentas, mas traz imagens em transparências desses materiais e ferramentas e as etapas dos processos de execução. A professora tem uma linguagem acessível, traz os conceitos e traduz para os alunos. Brinca o tempo todo com os alunos e sempre traz os “requisitos do mercado de trabalho”. Traz também a necessidade do uso de

¹¹⁶ Como indicado no Capítulo I desta Tese, a formação profissional polivalente relacionada à multiquificação, tem implicado no desenvolvimento de habilidades e valores tais como: desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da criticidade, responsabilidade com o processo de produção, iniciativa para a resolução de problemas e para a tomada de decisões, espírito empreendedor, habilidade de trabalhar em equipe, atitudes de cooperação e de solidariedade, além do conhecimento técnico geral e da capacidade para aprender novas qualificações (GUIMARÃES E., 1998).

equipamentos de EPI (luvas, botas, capacete, outros). A professora dá um intervalo às 9h50min. Na volta do intervalo a professora leva os alunos a um ambiente que antes era um laboratório de construção, mas hoje serve de depósito de sucata de informática. Neste espaço existem alvenarias de bloco de gesso sem e com revestimento em azulejo. A professora mostra as alvenarias como amostras pra ilustrar os conteúdos dados. Depois leva os alunos para outra sala (laboratório de informática) para usar o *datashow*. A apresentação traz imagens detalhadas dos processos construtivos e dos materiais e ferramentas utilizadas na execução das alvenarias de gesso e textos com conceitos e normas técnicas. [...] A professora diz que no final do semestre eles irão receber um manual de procedimentos da obra em forma de apostila com 65 páginas, para posterior consulta quando acabar a disciplina. Conclui a aula às 11h50min. (Disciplina SC – Módulo II: Execução de Obras – Observação 09 – 07/11/2007).

No que se refere à “orientação pedagógica da avaliação”, a ênfase é dada naquilo que está *presente* no produto do adquirente. A avaliação é *formativa* e se desenvolve de forma processual no diálogo da professora com os alunos em sala de aula (MENDEZ, 2002; VEIGA, 2004). A professora estrutura trabalhos em equipe a serem construídos como atividade extraclasse e apresentados em forma de seminário, como instrumento avaliativo de conclusão da disciplina. Os critérios de avaliação do “discurso instrucional” são *implícitos e difusos*. Já os critérios do “discurso regulador” das relações em sala de aula (critérios de conduta, atitudes e relação) são *mais explícitos*, visando a orientação comportamental para as futuras atividades profissionais dos adquirentes. Desse modo, a orientação pedagógica da avaliação dá *ênfase nas presenças*.

Quanto ao “controle”, o espaço, o tempo e o discurso *não originam enquadramentos e classificações explícitos*; essas variáveis não constituem nem transmitem ordens. A falta de enquadramentos e classificações explícitos torna a possibilidade e o uso do controle posicional uma estratégia de baixa prioridade. Além disso, esse controle influi sobre o conceito do transmissor como facilitador e do adquirente como auto-regulador. O controle, então, tende a ser inerente às formas personalizadas (que variam de aluno para aluno), as quais são realizadas em formas de comunicação com enfoque nas participações, intenções, disposições, relações e flexibilidade do adquirente. Assim, os modos posicional e imperativo de controle são menos privilegiados pela professora, que valoriza o *controle implícito*.

O “texto pedagógico” revela o desenvolvimento da *competência do adquirente*, de modo cognitivo-comportamental, preparando o adquirente para inserção no mercado de trabalho como gestores de obras, priorizando a formação de condutas relacionadas à supervisão, controle e planejamento de obras; por isso há uma desvalorização das atividades de execução das etapas dos processos construtivos. A professora opera com uma teoria de leitura do produto que o adquirente lhe oferece através de sua participação nas atividades da

aula. Essa teoria de leitura marca a atuação profissional da professora e se constitui como recontextualização das ciências sociais e psicológicas, as quais legitimam esse modo pedagógico cognitivo-comportamental. Conseqüentemente, o significado dos signos de um adquirente não está ao alcance do adquirente, apenas é de domínio do professor. O registro de observação abaixo indica as questões dos alunos¹¹⁷ sobre o “texto pedagógico”:

Durante o intervalo e nas mudanças de ambientes, dois alunos (um aluno e uma aluna) procuram a pesquisadora para conversar e reclamam a falta de aulas práticas no curso (oficinas e laboratórios). Reclamam que se sentem inseguros de trabalhar numa obra sem saber fazer as tarefas (executar as atividades relacionadas às etapas dos processos construtivos). Exemplificam que não sabem levantar uma alvenaria. Perguntam se a pesquisadora sabe o porquê do CEFET-PE ter essa política desorganizada. O aluno explica que nos outros CEFETs existem laboratórios e aulas práticas. A pesquisadora afirma que no projeto curricular do curso que foi analisado, o curso objetiva formar o gestor de obras e não a pessoa que vai executar as tarefas, ou seja, o aluno será o supervisor das tarefas e não o executor. Que o método do curso é associado às aulas teóricas com visitas técnicas para observação das tarefas *in loco*, para assim fazer a associação entre teoria e prática. A aluna pergunta qual é o melhor, o curso do SENAI, sua prima faz o curso no SENAI, ou o curso do CEFET-PE. Justifica que a prima executa uma parede (alvenaria) como se fosse um pedreiro, mas que lá não tem as disciplinas de projeto e desenho. A pesquisadora afirma que em sua compreensão poderia haver a junção dos dois cursos: prática (SENAI) + teoria (CEFET-PE). (Disciplina SC – Módulo II: Execução de Obras – Observação 09 – 07/11/2007).

A “autonomia pedagógica” relaciona-se a uma *modalidade extrovertida*, que é regulada por agentes externos relacionados ao mercado da construção civil. Devido à modalidade ser extrovertida, a autonomia é baixa, em virtude da regulação externa dos futuros desempenhos dos adquirentes, enquanto gestores de obras civis. No entanto, a professora possui uma *autonomia relativa*, uma vez que desenvolve uma prática docente diferenciada dos demais professores, que valoriza as características particulares dos adquirentes e seus contextos, mas que constrói valores e atitudes a serem assumidos nas condutas profissionais, enquanto funções de níveis intermediárias relacionadas à gestão de obras. Os recursos didáticos são elaborados pela própria professora exigindo certo grau de autonomia. Assim, consideramos que a prática docente da professora 04 relaciona-se a uma *autonomia relativa*, como indicado no registro de observação abaixo, definindo o código e as funções profissionais que serão assumidas pelos alunos na divisão social do trabalho em níveis intermediários.

A professora inicia a aula sobre o método de execução de alvenarias. Faz um desenho no quadro de giz para explicar como levantar uma alvenaria. Fala sobre a necessidade de se fazer

¹¹⁷ Destacamos que os alunos do Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE participaram de minha pesquisa de mestrado como sujeitos principais, na qual eles apresentaram suas questões sobre a formação profissional oferecida pela antiga ETFPE. Nesta pesquisa de doutorado, elegemos os professores como os sujeitos principais da pesquisa, mas consideramos de fundamental importância para continuidade dos estudos a inclusão dos alunos enquanto sujeitos envolvidos no discurso pedagógico local.

um projeto de alvenaria. Utiliza o desenho do quadro para explicar as etapas do processo construtivo da alvenaria. A professora apresenta todos os itens necessários ao projeto de alvenaria, através da fala e do desenho realizado e escreve os itens no quadro. O desenho é feito por etapas na medida em que ela vai introduzindo os conteúdos. A professora fala: “sou eu que estou fazendo? Não! Mas fui eu quem instruiu o ‘pião’ (pedreiro) a fazer”. A professora consegue manter a turma toda atenta à sua fala. Em vez em quando um aluno faz uma pergunta. Sempre respondida pela professora. A professora fala sobre a evolução tecnológica e as condições da obra (contexto), dá a opção de se fazer à marcação das alvenarias utilizando um GPS e uma Estação Total, mas não demonstra sua utilização. A professora fala: “você vai fazer esse trabalho? Não! Você vai conferir e aprovar”. Sempre conduzindo as condutas dos alunos a serem assumidas enquanto gestores de obras. Acrescenta: “aqui a gente aprende o certo, mas quando chega na empresa...” A professora passa a explicar o uso dos instrumentos como: nível, prumo, esquadro. Mas, não demonstra sua utilização nem mostra os instrumentos aos alunos, explica apenas com a fala, desenhos no quadro e gesticulações. Alerta que o manual de procedimentos da obra determina quando se verificar o prumo, o nível e o alinhamento (esquadro) das alvenarias. A professora diz que o técnico deve dar segurança ao “pião” (pedreiro) de que confia no trabalho dele, mas não deve dar “autoridade” para decisão técnica (ex: aumentar a quantidade de água de uma argamassa). Fala: “ninguém se impõe pela força e sim pelo conhecimento”. A professora traz em sua fala valores e atitudes que os alunos como futuros profissionais devem ter no canteiro de obras. Salienta a importância de se saber “o porquê” do que se vai fazer. A professora pergunta e responde: “Pode-se usar argamassa de filete ou cordão numa alvenaria estrutural? Pode”. Repete a pergunta para um aluno que estava conversando e o aluno não sabe responder. Ela mostra ao aluno que lê um texto, que ele não estava prestando atenção. Logo o aluno começa a dialogar com a professora fazendo suas próprias perguntas. Ao concluir os conteúdos a professora fala: “a gente viu teoricamente [...] passou um filme aí na cabeça de vocês [...] depois a gente vai ver na obra”. Dá um intervalo. (Disciplina SC – Módulo II: Execução de Obras – Observação 08 – 31/10/2007).

Com relação à “economia pedagógica”, os custos de *transmissão são mais elevados*. A formação está associada a uma base teórica com aproximação aos modelos pedagógicos de competência, por isso, existem *custos invisíveis* referentes aos aspectos que são necessários para que a prática docente seja bem-sucedida em seus próprios termos. Os custos invisíveis referem-se ao tempo despendido em cada tarefa. O processo avaliativo formativo requer tempo para estabelecer o perfil do adquirente e fornecer o *feedback* sobre seu desenvolvimento. Esses custos invisíveis não são reconhecidos pela gestão escolar; fazem parte dos compromissos individuais da professora, exigindo tempo para planejamento e monitoramento de sua própria prática. Portanto, a economia pedagógica apresenta um *custo elevado*.

Como alguns alunos são operários de obras civis (mestres de obras), a professora dialoga com os alunos de forma que eles trazem seus saberes da experiência. Há um diálogo entre os saberes da experiência dos alunos, os saberes da experiência do professor, os conhecimentos científicos e as normas técnicas. Na prática da professora, o “saber fazer” relaciona-se com a “supervisão, controle e planejamento dos processos construtivos”, por isso as práticas laboratoriais não são utilizadas para execução das etapas dos processos

construtivos pelos alunos, e sim, a prática da professora traz as etapas dos processos construtivos em forma de discussão e ilustração, com imagens. Posteriormente, a professora leva os alunos para a observação *in loco* das etapas dos processos construtivos nos canteiros de obras. Assim, o “saber fazer” tem a ver com o saber supervisionar, controlar e planejar (gestão) e não com o saber executar as tarefas.

Destacamos que o Projeto Curricular do Curso Técnico em Edificações Sequencial (subseqüente) em vigência, como analisado no Capítulo IV desta Tese, define para o Módulo II – Execução de Obras – que “as competências construídas no módulo de Execução de Obras se identificam pela capacidade de executar, supervisionar e controlar os trabalhos de obras civis” (BRASIL, Plano de Curso - 2002/CEFET-PE, 2005, p. 11). Assim, identificamos que a capacidade de execução apenas está relacionada à execução de atividades de gestão de obras civis, podendo assim haver mudança no título do módulo para “gestão de obras”, visando não confundir os alunos em suas expectativas profissionais. Abaixo na Ilustração 24 mostramos a síntese dos indicadores da professora 04.

Indicadores dos Modelos Pedagógicos	4. Sistemas Construtivos (SC)
1. Categorias discurso (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Classificação relativamente fraca.
1. Categorias espaço (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Fracamente classificado
1. Categorias tempo (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Classificação relativamente fraca.
2. Orientação pedagógica para avaliação (presenças/ausências)	Ênfase nas presenças.
3. Controle pedagógico (implícito/explicito)	Controle implícito.
4. Texto pedagógico (adquirente/ desempenho)	Competência do adquirente.
5. Autonomia pedagógica (elevada /baixa-elevada)	Autonomia relativa.
6. Economia pedagógica (custo elevado/baixo custo)	Custo elevado.
Aproximação dos Modelos Pedagógicos de Competência	

Ilustração 24 – Indicadores dos modelos pedagógicos: Sistemas Construtivos

Diante dos indicadores analisados, podemos afirmar que a professora 04 possui uma prática pedagógica que se aproxima dos modelos pedagógicos de competência, mas que está relacionada à formação polivalente multiquificação (DELUIZ, 1995). Como as orientações da política dos anos 2000 direcionam o desenvolvimento das práticas curriculares para a formação integral numa concepção politécnica, pode-se considerar que a politécnica se inscreve como uma perspectiva possível de continuidade e de ruptura em relação à polivalência multiquificação (GUIMARÃES E., 1998), porque, ao incorporar um saber politécnico que associe trabalho, ciência, cultura e meio ambiente na direção de uma formação orientada para o trabalho, poderá integrar as dimensões política, profissional e ética

e valorizar o desenvolvimento do sujeito e da formação de uma consciência crítica emancipadora como efeito de primeira ordem das estratégias da política nas práticas curriculares. Com isso queremos dizer que a prática docente da professora 04 pode representar um processo de recontextualização da formação polivalente multiquificação, como uma possível concretização futura da educação politécnica. Acreditamos na possibilidade de uma prática individual diferenciada influenciar na construção coletiva de uma nova ordem ambivalente das práticas docentes (BAUMAN, 1999).

6.2.2 Modelos pedagógicos: o contexto da prática

As disciplinas observadas Serviços Preliminares de Obras (SPO) e Planejamento e Controle de Obras (PCO) fazem parte da matriz curricular do Curso Técnico em Edificações Sequencial (subseqüente), o qual apresenta um regime modular seqüencial, agrupando as disciplinas em três módulos: Básico; Execução de Obras; Projeto de Obras; com tempo curricular total de um ano e seis meses. As observações realizadas demonstram que mesmo com uma estrutura curricular que se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho relativo ao “modo regiões”, a prática pedagógica dos dois professores se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho de “modo singulares”, não havendo temas ou projetos que “cortem o caminho” das disciplinas singulares e que as aproximem como forma de integrar conteúdos e métodos, configurando assim disciplinas singulares narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento, protegidas por limites e hierarquias fortes. No entanto, percebemos também influências externas que vêm das relações com o mercado da construção civil, que trazem elementos dos modelos pedagógicos de desempenho de “modo genérico” para o discurso pedagógico recontextualizado dos professores observados, como forma de produzir análises funcionais das características subjacentes necessárias para a execução de uma habilidade, tarefa, prática ou mesmo uma área de trabalho, visando a supervisão, controle e planejamento das atividades dos canteiros de obras. A aula acontece de forma contextualizada, através de exemplificações dadas sobre os serviços realizados nos canteiros de obras da região e sobre processos de planejamento de obras; no entanto, essa contextualização relaciona-se à “transmissão”, não havendo atividades práticas experimentais em laboratórios específicos, sendo apenas realizada uma prática em laboratório de informática, além do que, as visitas técnicas aos canteiros de obras visaram a observação *in loco* dos serviços realizados nos canteiros de obra, descartando a possibilidade de execução desses serviços pelos alunos.

A disciplina observada Materiais de Construção I (MC-I) faz parte da matriz curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, o qual apresenta um regime semestral, agrupando as disciplinas em oito semestres, segundo sistema de créditos, com tempo curricular total de quatro anos na modalidade integrada. As observações realizadas demonstram que a prática pedagógica do professor dessa disciplina tem aproximação aos modelos pedagógicos de desempenho relativo ao “modo singulares”, a qual está inserida numa estrutura curricular composta por disciplinas singulares que se apresentam na forma narcisista, orientadas para seu próprio desenvolvimento, protegidas por limites e hierarquias fortes, não havendo movimentos em direção à regionalização. No entanto, percebemos também influências externas que vêm das relações com o mercado da construção civil, que trazem elementos dos modelos pedagógicos de desempenho de “modo genérico” para o discurso pedagógico recontextualizado do professor observado, como forma de produzir análises funcionais das características subjacentes necessárias para a execução de uma habilidade, tarefa, prática ou mesmo uma área de trabalho, visando a utilização eficaz dos materiais de construção nos processos construtivos realizados nos canteiros de obras. A aula acontece de forma contextualizada, através de exemplificações de situações ocorridas na região, devido ao uso irregular dos materiais de construção, além de apresentar exemplos práticos sobre controle de qualidade do produto, do conforto ambiental e das questões meio ambientais, visando às necessidades do mercado da construção civil. No entanto, essa contextualização relaciona-se, também, à “transmissão”, não havendo atividades práticas experimentais em laboratórios específicos ou nos canteiros de obras, apenas foi realizada uma aula no laboratório de materiais de construção para exposição de amostras de materiais de construção.

Destaca-se que o Curso Técnico em Edificações Sequencial (subseqüente) foi implantado em 2002, sob a orientação do Decreto nº 2.208/1997 e tem por princípio a separação entre os conhecimentos gerais e específicos. Já o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio foi implantado em 2006, após a publicação do Decreto nº 5.154/2004 e tem por princípio uma proposta de integração entre os conhecimentos gerais e específicos, mas em nossas observações não registramos temas ou projetos e práticas integradoras nessa forma curricular, caracterizando apenas um currículo justaposto (GUIMARÃES E., 2005).

A disciplina observada Sistemas Construtivos (SC) faz parte da matriz curricular do Curso Técnico em Edificações Sequencial e está localizada no Módulo II – Execução de Obras. As observações realizadas nessa modalidade de ensino (subseqüente) demonstram que,

mesmo com uma estrutura curricular que tem aproximação aos modelos pedagógicos de desempenho relativo ao “modo regiões”, a disciplina Sistemas Construtivos (SC) se apresenta de forma diferenciada das demais disciplinas, pois a prática pedagógica desenvolvida tem aproximação aos modelos pedagógicos de competência de “modo populista”, tomando como referência a validade das competências comunicativas intrínsecas à gestão de uma cultura local relacionada aos canteiros de obras da região, opondo-se às práticas curriculares predominantes no curso, como forma de valorizar práticas e contextos pedagógicos locais. No entanto, percebemos também influências externas que vêm das relações com mercado da construção civil, que trazem elementos dos modelos pedagógicos de desempenho de “modo genérico” para o discurso pedagógico da professora observada, como forma de produzir análises funcionais das características subjacentes necessárias para a execução de uma habilidade, tarefa, prática ou mesmo uma área de trabalho, visando a gestão da qualidade dos processos construtivos realizados no canteiro de obras. Alertamos que a recontextualização realizada pela professora ainda valoriza a “transmissão”, não havendo atividades práticas experimentais em laboratórios específicos e as visitas técnicas às empresas visaram exclusivamente a observação *in loco* dos processos construtivos realizados nos canteiros de obra, descartando a possibilidade de execução desses serviços.

Através dos resultados da análise dos dados podemos afirmar que as práticas pedagógicas das duas primeiras disciplinas observadas são “ambíguas” em relação aos modos presentes no modelo de desempenho, ou seja, apresentam elementos dos três modos: singulares, regiões e genérico. Isso acontece devido à matriz curricular estar organizada por módulo, aproximando-se dos modelos pedagógicos de desempenho de “modo regiões” que influenciam as práticas docentes, mas essas práticas são desenvolvidas de forma isolada apresentando elementos do “modo singulares” e influências do mercado da construção civil, apresentando, também, elementos do “modo genérico”. A terceira disciplina observada está numa matriz curricular composta por disciplinas singulares; as práticas pedagógicas apenas apresentam elementos dos modos singulares e região, sendo menos ambíguas em relação aos modos presentes no modelo de desempenho.

Já a quarta disciplina observada apresenta aproximação com os modelos pedagógicos de competência de “modo populista”, mas com fortes influências do mercado da construção civil, apresentando elementos do “modo genérico” dos modelos pedagógicos de desempenho, revelando maior ambigüidade dentro do contexto de uma matriz curricular com aproximação aos modelos pedagógicos de desempenho relativo ao “modo regiões”.

- **Modelos pedagógicos, oposições e identidades**

As observações das disciplinas do Curso Técnico em Edificações Sequencial (modalidade subsequente), ou seja, Serviços Preliminares de Obras (SPO) e Planejamento e Controle de Obras (PCO) demonstram que as práticas curriculares dessa modalidade de ensino caracterizam-se por uma aproximação com os “modelos pedagógicos de desempenho de modo regiões”, construídas em relação a um projeto curricular regionalizado, o qual faz recontextualizações das “disciplinas singulares”, mantendo-as na matriz curricular e relacionando-as às necessidades do mercado da construção civil em suas finalidades econômicas. Assim, a face interna das práticas curriculares está voltada para as disciplinas singulares, enquanto a face externa está voltada para o campo das práticas dos canteiros de obras. O curso reflete uma dupla posição, pois o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) e as empresas da construção civil da região determinam os padrões da prática e seu credenciamento, através do registro da profissão concedido mediante a comprovação da articulação dos conhecimentos adquiridos com as exigências do mercado da construção civil, influenciando o “campo recontextualizador pedagógico” (CRP) com elementos dos “modelos pedagógicos de desempenho de modo genérico”. As identidades produzidas pelas disciplinas se voltam para o campo da prática e, assim, suas disputas dependem das necessidades desse campo. Assim, as identidades são uma consequência de “procedimentos de projeção” dos conhecimentos adquiridos na escola, mas com a prática realizada em outro contexto fora da escola, nas futuras atividades de estágio curricular e profissional a serem realizadas nos canteiros de obras, ou seja, é o futuro relacionado ao contexto profissional que regula a identidade. Dessa forma, os desempenhos estão diretamente ligados às instrumentalidades do mercado, à construção daquilo que é considerado desempenho flexível. Destacamos que a disciplina Sistemas Construtivos (SC), mesmo tendo aproximação com os “modelos pedagógicos de competência de modo populista”, apresenta uma “identidade projetada” vinculando-se ao contexto predominante do projeto curricular do curso. No entanto, como a matriz curricular permanece com as “disciplinas singulares”, abre espaço para que as disciplinas desenvolvam uma nítida autovedação autônoma firmando também “identidades narcisistas”. Essas identidades são elaboradas por “procedimentos de introjeção”, que dificultam a integração curricular e geram práticas curriculares ambivalentes e complexas (BAUMAN, 1999).

As observações da disciplina Materiais de Construção I (MC-I) do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio (modalidade integrada) não permitem definir as

aproximações das identidades produzidas, devido ao curso ser criado recentemente, possuindo apenas duas turmas e esta disciplina observada se configura como a primeira disciplina da área técnica ministrada no curso, junto com a disciplina Topografia I. Parece que a identidade ainda está sendo fabricada pelas práticas cotidianas (CERTEAU, 1994, et al., 1996), mas percebemos que a tendência será a definição de uma “identidade projetada”, relacionada aos “modelos pedagógicos de desempenho”, já que é um curso técnico voltado para a inserção do aluno na futura atividade profissional a ser realizada nos canteiros de obras, com visível valorização do fator econômico que envolve o mercado da construção civil.

Através dos resultados da análise dos dados colhidos nas observações das quatro disciplinas podemos afirmar que as identidades produzidas são “projetadas” para uma futura atividade profissional a ser realizada no interior dos canteiros de obras. As características dessa identidade são provenientes dos modelos pedagógicos de desempenho tanto do “modo regiões”, conforme orientações do projeto curricular que são seguidas pelos professores, como do “modo genérico”, proveniente de influências externas advindas do CREA e das empresas da construção civil da região.

- **O Campo de recontextualização e sua dinâmica**

Os professores observados das disciplinas Serviços Preliminares de Obras (SPO) e Planejamento e Controle de Obras (PCO) demonstram que sua prática pedagógica está fundamentada nas teorias de aprendizagem de “enfoque behaviorista”, que se apóiam nos “códigos das disciplinas singulares” e nos “códigos de coleção”. A aula é desenvolvida tendo como princípio a repetição da resolução de exercícios pelos alunos, conforme modelo previamente resolvido pelos professores ou por apostilas, mas esses exercícios estão relacionados com as atividades profissionais dos canteiros de obras e com as necessidades econômicas presentes no mercado da construção civil, revelando influências das características das bases pedagógicas do “modo genérico”. Assim, o “campo recontextualizador pedagógico” (CRP) apóia-se nas bases teórico-metodológicas dos modelos pedagógicos de desempenho do “modo singulares”, mas se apresenta de forma híbrida com influência forte do “modo regiões”, devido à matriz curricular modular, e do “modo genérico”, devido às influências externas relacionadas à economia de mercados.

Já o professor da disciplina Materiais de Construção I (MC-I) abandona o enfoque behaviorista e procura adotar uma abordagem pedagógica que valoriza a construção do conhecimento a ser utilizado na atividade profissional futura, através do entendimento dos conceitos científicos relacionados às características dos materiais e suas aplicações na

construção civil, revelando um avanço em sua prática docente, que está fundamentada nas teorias construtivistas, mas que ainda direciona o campo recontextualizador pedagógico (CRP) para bases teórico-metodológicas dos modelos pedagógicos de desempenho de “modo singulares”.

A professora da disciplina Sistemas Construtivos (SC) de forma diferenciada insere-se no “campo recontextualizado pedagógico” (CRP) que tem bases teórico-metodológicas dos modelos pedagógicos de competência de “modo populista”, que possibilita a criação de práticas curriculares autônomas e de novas formas de aquisição, visando a incorporação de aspectos emancipatórios.

Através dos resultados da análise dos dados coletados nas observações das quatro disciplinas, podemos afirmar que o campo recontextualizador pedagógico (CRP) relacionado às práticas docentes possui suas bases teórico-metodológicas nos modelos pedagógicos de desempenho de “modo singulares”, mas se apresenta de forma híbrida com influência forte do “modo genérico” oriunda do mercado da produção civil. Esse hibridismo abre espaço também para práticas diferenciadas que se aproximam dos modelos pedagógicos de competência de “modo populista”, que podem provocar mudanças nas práticas docentes dos demais professores, tornando-as mais ambivalentes e complexas, mas que ainda se distanciam do “campo recontextualizador oficial” (COR) dos anos 2000, que relaciona a formação integral às bases teórico-metodológicas dos modelos pedagógicos de competência de “modo radical”, conforme indicado no Capítulo IV desta Tese.

- **O Estado e a recontextualização do discurso pedagógico oficial**

Nas observações realizadas nas quatro disciplinas não identificamos formas de regulação oficial sobre os procedimentos recontextualizadores, principalmente no que se refere aos novos ordenamentos embutidos nas orientações da política dos anos 2000, relacionados à formação integral numa concepção politécnica, com aproximação aos modelos pedagógicos de competência de “modo radical”. Como também, não observamos mudanças nas práticas curriculares que incorporam princípios da formação integral numa concepção politécnica, como efeito de primeira ordem provocado pelos novos ordenamentos nas orientações da política dos anos 2000 (BALL, 1994).

- **Reorganização do capitalismo e a formação de identidades**

As quatro disciplinas observadas têm suas identidades originadas nos significadores de mercados da construção civil, visando a instrumentalização do aluno para atuar nesse mercado

como mão de obra especializada, semelhante ao que foi identificado na análise do projeto curricular do curso realizada no Capítulo IV desta Tese. Assim, com relação à formação de identidades no contexto de reorganização do capitalismo, as práticas curriculares estão associadas à “identidade prospectiva de região”, com finalidades econômicas e instrumentais, mas centradas nas necessidades locais de mercado, visando a inserção futura dos alunos no mercado de trabalho regional, como forma de responder às orientações do discurso pedagógico oficial (DPO) quanto às estratégias de “inclusão social”, mas não incorporam no seu todo um projeto de formação integral numa concepção politécnica, segundo orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 2000, que enfatizam as “regras distributivas” e “regulativas” envolvidas na “identidade descentrada no local”, produzida por procedimentos de “introjeção”.

Através dos resultados da análise dos dados podemos afirmar que as identidades produzidas pelas disciplinas observadas são “prospectivas de região”, com aproximação aos modelos pedagógicos de desempenho de “modo genérico”, distanciando-se das orientações da política dos anos 2000 que trazem uma “identidade descentrada no local”, com aproximação aos modelos pedagógicos de competência de “modo radical”.

6.2.3. As práticas docentes e as táticas cotidianas

Para compreender as inter-relações entre práticas docentes e as manifestações de táticas, enquanto táticas relacionadas à reconstrução das estratégias institucionais e das orientações da política nelas incorporadas (CERTEAU, 1994, et al., 1996), esta pesquisa priorizou a relação professor aluno que se dá nas práticas docentes no contexto da sala de aula.

Nas observações das práticas docentes em sala de aula identificamos inicialmente que as táticas utilizadas pelos professores estão relacionadas à categoria “tempo”, que no caso da prática docente da professora 04, da disciplina Sistemas Construtivos (SC), encontra-se com classificação “relativamente fraca”, permitindo que haja uma subtração do tempo pedagógico no início da aula, que se configura como contestação ao rígido “controle” exercido pela instituição (BERNSTEIN, 2003).

A professora inicia a aula às 8h:05min, **com 1h:05min de atraso**. [...] Começa fazendo um “Contrato Didático”. Fala que vai ministrar duas disciplinas no módulo: 1. Sistemas Construtivos; 2. Acabamento de obras. Decide que irá ministrar primeiramente a disciplina **Sistemas Construtivos** com 09 aulas por semana e posteriormente a disciplina **Acabamento de Obras**. O horário é definido assim: quarta-feira (6h/a) – 7:00h às 11:50h e quinta-feira (3h/a) – 9:35h às 11:50h. A professora já havia explicado a pesquisadora sua proposta de trabalho. Justificou que os conteúdos da disciplina **Sistemas Construtivos** são **pré-requisitos**

dos conteúdos da disciplina **Acabamento de Obras**, mas devido as duas disciplinas estarem no **mesmo módulo**, utiliza desta sistemática **para solucionar o problema**. Para registrar as aulas das duas disciplinas no diário de classe, a professora faz segundo as regras de realização da instituição, ou seja, **registra as aulas conforme horário oficial**. (Disciplina SC – Módulo II: Execução de Obras – Observação 01 – 05/09/2007, grifo nosso).

Através do registro de observação acima, denotamos que as táticas utilizadas pela professora, relacionadas à categoria “tempo”, são caracterizadas também como táticas que visam a reconstrução do projeto curricular, o qual não considera os pré-requisitos dos conteúdos entre duas disciplinas que estão localizadas pela matriz curricular no mesmo módulo, ou seja, no mesmo semestre letivo, levando o professor a realizar ações em sala de aula diferenciadas do que é registrado no diário de classe.

Destacamos que a utilização de táticas relacionadas à categoria “tempo”, enquanto início e término das aulas, referem-se a todos os professores observados, indicando certo descompromisso dos professores com a prática docente.

O professor inicia a aula às 10h:20min, **com 45min de atraso**. Começa com uma transparência que traz uma imagem que apresenta uma deformação, ou seja, uma ilusão de ótica. Com essa imagem o professor fala que os nossos olhos são falhos, assim, não devemos utilizá-los como instrumento de controle no uso de materiais. Devemos utilizar os referenciais científicos que tem seus padrões comprovados. O professor dá um exemplo de uma obra onde um pedreiro verifica o prumo de uma alvenaria apenas com a visão e apresenta as conseqüências. O professor diz que com isso conclui o conteúdo anterior e que agora vai iniciar um novo conteúdo: “Princípios dos Materiais”. (Disciplina MC-I – III Semestre: Modalidade Integrada – Observação 05 – 31/05/2007, grifo nosso)

A professora inicia a aula às 10h, **com um atraso de 25min**. Liga o retroprojetor e coloca a 1ª transparência. Pergunta se os alunos concluíram o exercício da aula passada e diz: “vamos continuar”. (Disciplina SPO – Módulo I: Básico – Observação 03 – 15/05/2007, grifo nosso).

O registro da observação abaixo expressa que a conclusão da aula uma hora antes do término do “tempo pedagógico” configura-se como contestação às decisões da coordenação de curso, em suas “regras de realização” do horário do módulo, além de contestar o projeto curricular do curso que define uma carga-horária elevada para disciplina.

O professor conclui a aula **às 16h:40min**. A aula deveria terminar **às 17h:40min**. A pesquisadora espera os alunos saírem da sala e vai conversar com o professor que está sentado a mesa registrando a aula na caderneta. Fala que os alunos estavam cansados e pergunta se não seria melhor **dividir o período da aula** em blocos de três aulas em dois dias diferentes. O professor diz que sim, mas a **coordenação faz o horário desta forma**. A pesquisadora pergunta se não é opção do professor. O professor diz que não e comenta que acha **muita carga-horária** para a disciplina, pois são 6h/a durante 18 semanas. [...] (Disciplina PCO – Módulo III: Projeto de Obras – Observação 02 – 05/05/2007, grifo nosso).

Identificamos também a fabricação de táticas relacionadas à reconstrução das “regras de realização” que definem os critérios para reposição de aulas, com faltas justificadas pelo

professor, visando a reconstrução das orientações e normas presentes nas estratégias institucionais (CERTEAU, 1994).

O professor inicia a aula falando sobre a **reposição da aula da semana passada** e sobre as **regras de realização** do CEFET-PE que exigem a **reposição em 30 dias**, mas não abre **espaço no calendário escolar**. Fala sobre as **formas e condições de resolver o problema** e diz que irá passar uma **Ata para eles assinarem** a aula como se fosse dada de imediato, mas que só no **final do semestre** ele irá repor essa aula. Diz que vai fazer um **requerimento** a chefe de departamento perguntando em que **horário ele deve repor essa aula**, para que sejam redefinidas as regras. Conta um caso anterior de **desconto de suas faltas** na folha de pagamento, porque ele não fez a reposição da aula dentro do prazo de trinta dias, que é definido pelas normas institucionais. (Disciplina PCO – Módulo III: Projeto de Obras – Observação 02 – 05/05/2007, grifo nosso).

Dois meses depois, o professor marcou a reposição da aula que ele havia faltado, caracterizando a tática utilizada como uma “ação calculada”, como resultado da ausência de autonomia do professor em fabricar seu horário de aulas (Ibid.).

O professor inicia a aula dizendo que hoje vai concluir o conteúdo apresentado, o cronograma físico da obra e o cronograma de mão de obra por categoria funcional. Ele diz que normalmente o trabalho de conclusão da disciplina é todo feito em sala de aula, mas que dessa vez não vai ser possível, pois as aulas terminarão no dia 11/08/2007 [sábado], faltando apenas um mês de aula. **Avisa que vai dar aula no dia 10/08/2007 para repor a aula do dia 28 de abril que ele faltou**. (Disciplina PCO – Módulo III: Projeto de Obras – Observação 07 – 07/07/2007, grifo nosso).

Registramos também táticas relacionadas à categoria “espaço”, que se encontra fortemente classificado nas práticas dos professores 01, 02 e 03, das disciplinas SPO, PCO e MC-I respectivamente, mas esse espaço pedagógico é utilizado pelos professores com atividades paralelas, que são realizadas no momento que os alunos estão concentrados respondendo os exercícios ou as provas em sala de aula.

A professora está junto com outro professor a sua mesa, debruçada **analisando um projeto de arquitetura**. Os alunos estão resolvendo o exercício solicitado. Alguns estão concentrados, outros estão distraídos ouvindo música com fone de ouvido, outros estão em conversas paralelas. Apenas uma vez a professora veio até a uma aluna responder a uma pergunta (Disciplina SPO – Módulo I: Básico – Observação 03 – 15/05/2007, grifo nosso).

Uma aluna chama o professor para retirar dúvidas, ele vai até sua banca e com atenção responde suas dúvidas. Às 16h a maioria dos alunos já entregou a prova. O professor relaxa no controle da “fila” e **liga seu notebook para trabalhar** ao birô, enquanto os alunos concluem a prova (Disciplina PCO – Módulo III: Projeto de Obras – Observação 04 – 02/06/2007, grifo nosso).

O professor senta à mesa e fica **lendo e corrigindo um texto** [é uma Dissertação de Mestrado]. Os alunos ficam calados e concentrados respondendo a prova. Um dos alunos que senta à frente e sempre pergunta vai até o professor para retirar uma dúvida e depois volta ao seu lugar (Disciplina MC-I – III Semestre: Modalidade Integrada – Observação 04 – 24/05/2007, grifo nosso).

Podemos inferir que essas táticas referentes à categoria “espaço” são caracterizadas como táticas relacionadas às manifestações próprias que se dão num determinado local de domínio do professor, ou seja, a sala de aula, como espaço único de controle pessoal que permite ao professor exercer suas diversas práticas docentes de forma paralela (CERTEAU, 1994).

Com relação ao “texto privilegiante” sobre o desenvolvimento das “competências do futuro”, através de atividades práticas experimentais em laboratórios específicos, identificamos táticas relacionadas ao indicador “economia pedagógica”, que se apóiam na ausência de pessoal técnico laboratorista para dar suporte às atividades práticas, levando o professor a abandonar as salas de laboratório e fabricar uma formação profissional para as atribuições da gestão de obras (Ibid.), excluindo das práticas curriculares o “saber executar as tarefas”, recontextualizando o “saber fazer” que compõe “Os quatro pilares da educação” (DELORS, 2003), relacionando-o ao “saber supervisionar, controlar e planejar”. Para compreensão, apresentamos trecho do registro de observação:

O professor afirma que o laboratório para fins didático está ótimo, mas não como certificador, pois os instrumentos não estão aferidos e não tem pessoal técnico de apoio. “Este é um dos grandes problemas para o uso do laboratório. Falta de pessoal para dar apoio aos laboratórios”. O professor argumenta que se ele fizer um ensaio, não tem ninguém que organize o laboratório. Diz que tem que dar outras aulas e não tem tempo de organizar o laboratório. A aula prossegue de forma expositiva e ilustrada por amostras de materiais de construção presentes no laboratório. (Disciplina MC-I – III Semestre: Modalidade Integrada – Observação 10 – 26/07/2007).

Quanto ao “texto privilegiante” da “formação integral” presente nas orientações da política dos anos 2000 e que está incorporado nas estratégias institucionais, principalmente no que se refere à integração curricular do ensino técnico com o ensino médio, não registramos temas ou projetos e práticas integradoras que promovam a integração entre conhecimentos gerais e específicos, caracterizando apenas o desenvolvimento de um currículo justaposto entre esses dois níveis de ensino, como resultado das táticas relacionadas à reconstrução das decisões da gestão escolar, indicando que os professores desenvolvem suas práticas curriculares de forma alheia às orientações da política como contestação às estratégias institucionais, fabricando as práticas docentes no território do cotidiano de forma empirista e indutiva, enfraquecendo os efeitos de primeira ordem da política como provocadores de mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola, conforme indicado no registro de observação abaixo, no qual a professora destaca as disciplinas Serviços Preliminares de Obras (SPO), Sistemas Construtivos (SC) e Planejamento e Controle de Obras, como as mais importantes do curso.

A professora inicia a aula às 8h:05min, **com 1h:05min de atraso**. Diz aos alunos que nos módulos do curso as disciplinas “carro chefe” são: Módulo I: Serviços Preliminares de Obras (SPO); Módulo II: Sistemas Construtivos (SC); Módulo III: Planejamento e Controle de Obras. As disciplinas listadas dos Módulos I e III já foram observadas pela pesquisadora. (Disciplina SC – Módulo II: Execução de Obras – Observação 01 – 05/09/2007, grifo nosso).

Diante dessa informação, na qual a professora valoriza algumas disciplinas em detrimento de outras, confirmamos que as práticas curriculares se distanciam das características do “currículo integração” e afirmam a existência no território do cotidiano escolar de um “currículo coleção” com forte classificação e enquadramento (BERNSTEIN, 2003).

6.3 OS EFEITOS DA POLÍTICA E AS TÁTICAS NO TERRITÓRIO DO COTIDIANO ESCOLAR

Visando compreender as inter-relações entre os efeitos da política e as táticas fabricadas no território do cotidiano escolar (BALL, 1994; CERTEAU, 1994, et al., 1996; PACHECO, 2000), realizamos observações diretas das reuniões pedagógicas e entrevista com a pedagoga que acompanha o Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE¹¹⁸ (Ver: APÊNDICE B – Roteiros das Entrevistas).

Inicialmente abordaremos os efeitos de segunda ordem referentes aos impactos dessas mudanças nos padrões de acesso ao projeto escolar, na redução das desigualdades e na promoção da inclusão social, através dos dados colhidos nas observações diretas das reuniões pedagógicas e suas inter-relações com as táticas fabricadas no território do cotidiano escolar. Destacamos o encontro pedagógico de março de 2007, promovido pela Direção de Ensino visando a participação dos professores do ensino técnico nas modalidades integrada e subsequente. Priorizamos esse encontro por ter sido o primeiro encontro do 1º semestre letivo de 2007, logo após a primeira entrada de alunos do exame vestibular com reserva de cota de 50% para alunos oriundos da escola pública.

Os registros de nossas observações indicam que após a palestra realizada sobre o tema formação continuada, o debate ficou focado em questões que os professores levantavam sobre suas dificuldades em trabalhar com turmas heterogêneas, compostas por 50% de alunos oriundos da escola pública com perfil bem diferenciado dos outros 50% de alunos oriundos de escolas privadas. Observem os discursos dos professores em suas questões apresentadas:

¹¹⁸ A pedagoga entrevistada autorizou a publicação de suas falas, após leitura prévia do texto deste Capítulo VI, com algumas alterações sugeridas por ela e com anuência da pesquisadora.

Quanto aos alunos que vêm da escola pública, através da cota de 50% do exame vestibular, esses alunos precisam ter um **acompanhamento**, os professores precisam ser **trabalhados** e os alunos também precisam ser **trabalhados**. Eu fiz um levantamento do **perfil desses alunos** que chegam e comparei com a realidade. Fiz intuitivamente, sozinho, aprendendo sozinho. O estudo tem até gráficos. Fiz para mostrar aos outros professores. (CEFET-PE – Reunião Pedagógica – março de 2007 – Professor, grifo nosso)

Não é pontuar se o aluno veio da escola pública ou da escola privada. É pontuar a real situação de um **ambiente heterogêneo**. Como vou trabalhar com esse ambiente, pra que **todos possam aprender**? (CEFET-PE – Reunião Pedagógica – março de 2007 – Professor, grifo nosso)

Muitos professores estão **sentindo dificuldades** em trabalhar com esses alunos da escola pública. **Nós não fomos preparados, capacitados, para trabalhar com esses alunos. Precisamos discutir e construir alguma coisa nossa.** Quantos professores estão aqui no auditório hoje? (CEFET-PE – Reunião Pedagógica – março de 2007 – Professor, grifo nosso)

Os resultados do ENEM comprovam que nós **temos alunos bons e professores bons**. O exame vestibular, por ser muito concorrido, traz muitos alunos bons. Os melhores alunos da escola pública são selecionados, como também, os melhores alunos da escola privada são selecionados. **Os alunos ruins ficam de fora.** Então, nós temos bons alunos selecionados e bons professores, é uma questão de considerar numa **perspectiva positiva essa diversidade**. (CEFET-PE – Reunião Pedagógica – março de 2007 – Professora, grifo nosso).

Como indicado anteriormente na entrevista com a Direção Geral do CEFET-PE apresentada no Capítulo V desta Tese, o sistema de cotas foi implantado sem qualquer discussão com os professores; foi uma decisão da gestão escolar. O diretor geral afirmou que pretende retomar essa situação, criando uma comissão para rever os critérios do sistema de cotas. Assim, os professores se demonstram surpresos com a heterogeneidade do ambiente da sala de aula e não se sentem preparados para assumirem essa prática pedagógica diferenciada.

Semelhante ao ocorrido nos anos 1990, com a implantação do currículo por competência, conforme já indicado anteriormente, as identidades dos professores são confrontadas por essa heterogeneidade dos novos alunos ingressos através do sistema de cotas, despertando nos professores um sentimento de fracasso escolar.

Assim, diante da surpresa e despreparo, os professores assumem táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política que provocam mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola, ao serem incorporadas nas estratégias institucionais sem discussão e sem um programa de formação continuada que dê apoio ao professor em sua prática docente, como forma de fundamentar o trabalho pedagógico com as diferenças educativas, econômicas, sociais e culturais dos alunos. No entanto, essas táticas são assumidas de forma ambivalente, pois os professores mesmos contestando, como indicado nos discursos acima, aderem às estratégias da política quando visam a democratização do acesso ao projeto escolar, a diminuição das desigualdades e a promoção da inclusão social.

Alertamos que, de certa forma, os professores terminam por acatar a decisão da gestão escolar, devido acreditarem na necessidade de se retomar a função social da instituição, recebendo de volta os “desvalidos da sorte” e garantindo uma escola pública e de qualidade para todos, independentemente de sua origem educativa, econômica, social e cultural.

Temos que ver de forma positiva a cota dos 50% para os alunos da escola pública, como disse a professora [...], pois precisamos **retomar a função social da escola**. (CEFET-PE – Reunião Pedagógica – março de 2007 – Professora, grifo nosso).

Dos discursos dos professores no encontro pedagógico, denotamos que os efeitos de segunda ordem, relacionados à promoção da inclusão social, estão inter-relacionados com efeitos de primeira ordem, ao exigirem mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola. Esses efeitos de primeira ordem serão abordados através dos dados colhidos na entrevista da pedagoga.

Em entrevista realizada em julho de 2007, a pedagoga que acompanha o Curso Técnico em Edificações do CEFET-PE apresenta suas dificuldades relacionadas à forma de abordagem aos professores e à sua prática pedagógica.

Bom, eu acredito que os professores em sua maioria eles não têm uma vivência, com relação à formação pedagógica. Eles têm uma **visão técnica**, tendo em vista que eles vêm de áreas como: Engenharia e Arquitetura. Então, às vezes, eles ficam muito presos a apenas repassar esses conhecimentos técnicos e não se preocupam muito com algumas questões mais didáticas, em relação ao relacionamento com os alunos, em relação a melhores formas de metodologias que se enquadrem melhor à determinada situação de aprendizagem. Eles tendem a **uniformizar** e considerar que, apenas aquele **repassa da técnica é o suficiente para que o aluno aprenda**. Então, se ele não aprendeu a dificuldade está mais nele [no aluno], do que numa metodologia que não esteja atendendo às necessidades específicas daquele momento, e também tem a **dificuldade de alguém chegar pra falar a respeito**, porque eles acham que é uma coisa muito individual de cada professor. Eles terminam tendendo a considerar uma **invasão em sua prática**. Por isso, tem que ser algo muito sutil, algo que passe mais por uma **conscientização na formação** e não uma abordagem direta. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

Diante das dificuldades, a pedagoga propõe estratégias relacionadas à formação docente continuada para os professores antigos e para os professores recém-contratados, uma formação docente inicial promovida pela instituição, semelhante ao que foi concebido pelos formuladores da política e pela direção de ensino do CEFET-PE em suas entrevistas já detalhadas no capítulo V desta Tese.

Então fica muito difícil você chegar fazer uma abordagem diretamente ao professor sem antes fazer uma preparação, pra que eles tenham uma **visão mais pedagógica de educação**. Não ter essa visão fragmentada do que é o ensino e do que é apenas um repasse da técnica. Essa união das duas coisas tem que passar por uma **formação continuada** mesmo. Talvez todo professor que chegasse na instituição, ele tivesse esse momento, de... essa **formação inicial**. Puxando para as questões pedagógicas em relação à filosofia, em relação à didática, que nem todo

professor tem a oportunidade de passar por esse tipo de formação. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

A falta de um projeto educativo escolar construído coletivamente com participação ativa e efetiva dos professores (PACHECO, 2001), que construa uma concepção de educação e de ensino, deixa os professores “soltos”, trabalhando de forma individual, de acordo com os seus saberes da experiência (TARDIF, 2002).

Mas, ainda, talvez por falta de uma **diretriz geral na instituição**, que não estabelece bem que **tipo de concepção** a instituição pretende incorporar, os professores têm essa dificuldade, porque cada um trabalha muito **individualmente**, é mais por algo, digamos assim, pela **sensibilidade** de cada um. Eles **não têm direcionamento**, cada um faz como **acredita** que pode ser, pela sua **própria vivência**, pela sua **própria formação**, talvez sua **formação enquanto aluno**. [...] porque a gente repete, tende a repetir muito aquilo que aprendeu, da **forma que fomos formados**, na formação desde criança, pois a gente tende a repassar aquele conhecimento. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

Tal situação leva o professor a fabricar suas táticas para enfrentar sozinho as dificuldades relacionadas às práticas docentes.

Eles estão preocupados em **repassar a técnica**. O conhecimento da área dele, **conhecimento prático** da área em questão, então eles têm aquela formação em Engenharia, eles desenvolvem uma disciplina, que pra eles é importante àquela **experiência relacionada ao mundo do trabalho**, se o aluno adquirir aquele conhecimento, um pouco do conhecimento relacionado aquela área, conseguirá ser um **bom profissional**. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

A fala da pedagoga acima indica que as táticas utilizadas pelo professor em sua prática docente estão relacionadas à “transmissão” de sua experiência como profissional atuante no mercado da construção civil, conforme já indicado nas entrevistas realizadas com os professores e nas observações diretas de sala de aula. Essa prática individual do professor, fincada em seu saber da experiência, leva-o a fabricar táticas relacionadas à reconstrução das estratégias institucionais.

Acho que os professores, até agora foram bastante abertos comigo, me trataram com respeito. Eu também procuro na medida do possível tratá-los com todo respeito, procurando entender também as dificuldades deles, principalmente durante os nossos contatos, pois até agora **não consegui estabelecer uma sistemática de reuniões**. Meu contato inicial com eles foi durante o encontro acadêmico com os alunos [novatos]. Visitamos as salas de aula e procuramos repassar os regulamentos para os alunos. Então, a maioria dos professores teve contato inicialmente comigo nesse momento, consideraram a atitude pertinente, alguns ficaram durante esse momento nas salas, outros preferiram sair. Mas, nas reuniões... **as reuniões que tentei realizar não houve “quórum”**. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

Como indicado nas análises dos documentos institucionais e das entrevistas realizadas com os gestores do CEFET-PE, inseridas nos Capítulos IV e V desta Tese, as estratégias institucionais estão coadunadas com as estratégias da política, assim, a ausência do professor

nas reuniões pedagógicas tem se configurado como tática relacionada à reconstrução das estratégias da política que trazem orientações que provoquem mudanças nas práticas docentes, como efeitos de primeira ordem da política (BALL, 1994; CERTEAU, 1994, et al., 1996).

Quanto às dificuldades dos professores em relação à prática docente, a pedagoga esclarece que

Em uma das reuniões, isso na **primeira reunião que eu fiz**, eu levei um questionário, onde esse questionário tinha perguntas abertas, e eu pretendia que os professores **apresentassem essas dificuldades**, mas, talvez pela própria estrutura do questionário, talvez se eu tivesse colocado perguntas mais fechadas, tivesse tido... eu tivesse conseguido apreender alguma coisa, captar alguma coisa, pois eles têm muitas dificuldades de colocar assim, quando são perguntas abertas. Até que um deles comentou que por ele ter outro tipo de formação era algo que não aguçava as respostas dele, então ele simplesmente ia colocar sim ou não, [...].Então, talvez se precisasse ser criado mecanismos, que levasse o professor a expor essas dificuldades, mas uma forma escrita não é a melhor solução não. Porque eu perguntava em relação ao que estava faltando para que a **prática dele fosse melhor**, se ele tinha dificuldade na hora de usar determinados recursos, na hora de planejar, na hora de seguir o que tinha na ementa, na hora de compreender a estrutura do plano de curso, e exemplificar na prática. As respostas geralmente eram não, **“não tenho dificuldade de fazer”** [...]. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

No entanto, em conversa informal, após uma observação de sala de aula, um dos professores observados expõe suas dificuldades relacionadas à sua prática docente.

O professor conclui a aula **às 16h:40min**. A aula deveria terminar **às 17h:40min**. A pesquisadora espera os alunos saírem da sala e vai conversar com o professor que está sentado a mesa registrando a aula na caderneta. [...] **O professor fala sobre suas dificuldades**, pois considera que fala muito ligeiro e com a mesma entonação de voz. Diz que não consegue brincar com os alunos, que leva a aula muito a sério, como se tivesse trabalhando na empresa. **Diz não conseguir fazer diferente**. (Disciplina PCO – Módulo III: Projeto de Obras – Observação 02 – 05/05/2007).

Diante da informação acima dada à pedagoga pela pesquisadora durante a entrevista, questiona-se sobre a necessidade do professor compreender sua própria prática pedagógica, através de uma formação docente que lhe dê bases teóricas para analisar suas dificuldades e a partir dessa análise (reflexão-ação) mudar sua prática. A pedagoga então afirma:

Eu acredito que não dá pra querer fazer uma **sistemática de reuniões**. Não dá pra querer ter vivências dessa **questão pedagógica**, se eles **não sabem o porquê e o para quê**. Então, as reuniões ficam muito **operacionais**, são reuniões **mais informativas do que formativas**, e não é de uma hora para outra que isso vai mudar. Eu acredito que inicialmente a Instituição precisa estabelecer essa **política de formação**. Precisamos incrementar com os professores esse tipo de formação, fazer esse trabalho mais geral, pra depois ter grupos de trabalho. Então, essas reuniões poderiam ser aproveitadas como **grupo de trabalho para discussão**. Mas, eles precisam dessa base inicial, **a culpa não está nos professores, mas no tipo de formação que eles recebem**. Então, é necessário se preocupar com isso, pra que realmente o trabalho caminhe da melhor maneira, porque se não, vai ficar sempre essa lacuna e o pedagogo não vai conseguir estabelecer um **trabalho diferenciado**. Fica na Instituição muito assim: sem que se

saiba bem qual é sua **identidade**. O professor também fica sem saber qual é sua **identidade**. A instituição com **várias identidades**, sem conseguir **agregar essas identidades** num todo, e o andamento pra essa **educação de qualidade** sem conseguir ir muito além do **discurso**. Então, todo mundo quer, mas ninguém sabe bem como fazer isso, como encaminhar isso. Então, realmente, no momento a gente não está conseguindo ainda ter um **foco diferenciado**, infelizmente. Está muito ainda nesta **questão informativa**. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

As reuniões realizadas pela coordenação do Curso Técnico em Edificações durante todo período de observações da pesquisadora, num total de um ano letivo, expressam essa afirmativa da pedagoga, pois foram reuniões informativas da gestão escolar. Quanto à questão da identidade institucional e docente, as entrevistas realizadas com os professores discutidas no início deste capítulo já haviam indicado a existência de uma crise de identidade entre uma identidade retrospectiva e uma identidade prospectiva produzida por procedimentos de projeção.

A pedagoga alerta sobre a ausência dos professores do Curso Técnico em Edificações nos encontros pedagógicos que são organizados pela direção de ensino, visando o envolvimento de todos os professores do CEFET-PE no projeto educativo escolar.

Nas capacitações que estão sendo oferecidas na instituição, os **encontros pedagógicos**, eu sinto **falta da maioria dos professores**. Geralmente os professores que eu tive algum contato, ou que compareceram às reuniões que eu já planejei, estavam lá, talvez uns **quatro professores**, dessa dimensão de **mais de vinte**, só quatro professores. Então, é muito **pequena ainda essa participação**. Não sei se por causa dos horários, não sei se porque a informação do encontro demorou a chegar, pois terminou chegando de última hora, que é uma coisa que precisa ser revista. [...] Então, o último encontro promovido na instituição, de formação... fiquei **bastante feliz**, porque foi uma formação direcionada para o **professor ligado a área profissional**. O **ensino técnico integrado** foi algo discutido e entrou na **questão das políticas**, na questão da **valorização profissional**, na **questão metodológica**. Então, eu acho que foi um... foi um **conteúdo interessante** para ser abordado para esses professores, e a adesão deles foi assim no geral, não assim especificamente os professores de edificações, mas eu acho que a participação no geral foi uma participação muito boa. Então, **talvez esse seja o caminho**. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

Observem que os temas discutidos no encontro pedagógico estão inter-relacionados com as orientações da política que são assumidas pelas estratégias institucionais. Lembramos que as entrevistas com os representantes da 1ª CONFETEC identificaram que a gestão escolar tem embutido essas orientações nas estratégias institucionais de forma não dialogada com os professores, ou seja, sem a participação ativa e efetiva dos professores nas decisões do projeto educativo escolar, denotando a existência no cotidiano escolar de uma gestão não democrática que valoriza princípios e procedimentos oriundos do “discurso instrucional” da gestão empresarial, o qual obstaculiza o processo de recontextualização do discurso oficial pelos professores no campo da prática (BERNSTEIN, 1996).

Com relação ao envolvimento do professor nas decisões e elaboração dos projetos curricular e didático do Curso Técnico em Edificações (PACHECO, 2001), o discurso da pedagoga esclarece que o professor não compreende a importância de sua participação nos projetos curricular e didático do curso, por isso o professor contesta as orientações da política através do absenteísmo no planejamento institucional, realizado para análise e posterior autorização de funcionamento pelo Conselho Diretor do CEFET-PE e para inclusão no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico do MEC/SIEP/CNCT. Essas táticas estão imbricadas na fabricação do cotidiano de forma empirista e indutiva (CERTEAU, 1994, et al., 1996), como já ressaltado anteriormente, que leva o professor a iniciar, sem um planejamento prévio, o Curso Técnico Integrado em Edificações no primeiro semestre letivo de 2006 e só em julho de 2007 enviar os textos dos projetos curricular e didático para análise do apoio pedagógico.

Eu tenho um entendimento diferente do porquê de não conseguirmos envolvê-los nessa participação. Tendo em vista que mesmo para **elaborar as ementas**, pra sentar com eles e dizer o que é necessário nas ementas ou não, você **não consegue fazer...** Então assim, se para elaborar as ementas que é algo tão específico, que é o dia-dia deles, **eles não fazem**, eles não querem dispor, por algum motivo que não tenho como afirmar qual seria, em fazê-lo. Como é que eles vão participar de algo maior? Porque alguém tem que **assumir a situação de articulador**. Então, tem que ter um **grupo que faça essa articulação** com os demais colegas para fazer esse encaminhamento e tentar **chegar ao consenso** do que seria mais adequado pra esse curso. Qual seria a concepção desse curso? Qual seria o perfil desse profissional? Isso para poder dar os outros encaminhamentos. Então, se não tem um grupo, se você tenta marcar uma reunião, não dá “quórum”, se você tenta chamá-los individualmente, não consegue sentar com eles. Se você **não consegue ter alguém que se disponha a fazer**, como vai ser a articulação dos professores nesse projeto? Então, talvez por essa dificuldade eles terminem ficando apenas com **algo que necessariamente eles têm que fazer, as ementas**.

Porque as ementas é algo que está **dentro do dever deles**. Então, quem é que vai fazer? Outra pessoa vai fazer? Não pode! Mesmo que outra pessoa fizesse, depois eles iriam argumentar que **não tiveram a participação**, e que aquilo ali **não faz parte da vivência** deles. Como muitas vezes acontecem, que alguns professores chegam e dizem assim: “eu não estou seguindo a ementa, porque não participei”. Agora, não participou por quê? Porque eu acho assim, nesse sentido era a oportunidade dessa participação e se não acontece, é porque em determinados momentos as pessoas **não assumem determinadas responsabilidades**. Porque você fica atrás, você fica... e fica parecendo que é simplesmente algo **administrativo**, simplesmente algo **burocrático**, e não vêem que por trás daquilo está todo um entendimento, **entendimento coletivo** do andamento do curso. Então isso se perde, e como é que você faz diferente? Como encaminhar isso? [...] Como é que seria? Seria por e-mail? Como em algumas disciplinas, algumas ementas eu peguei por e-mail. Alguns momentos eu falei **individualmente** com o professor. Quer dizer, pode ser feito dessa forma? Pode! Mas depois que você já sentou. Não é? **Que discutiu o projeto**.

Depois que você discutiu o projeto, todo mundo já entendeu o que vai ser, então, está tudo bem. Agora cada um vai **fazer a sua parte** e cada um manda da melhor forma que achar conveniente. Até porque, vai ser feito **cadastro do curso por meio eletrônico** e precisa desse material por meio eletrônico. Eu estou com esse material preliminar, com esse **plano preliminar do curso de edificações integrado**, que tem várias **correções** a ser feita. Eu recebi esse material impresso, já pedi por meio eletrônico e esse material não foi enviado para mim. Apesar do... embora o coordenador seja empenhado e esteja muito presente, ele é

muito... assim, muito acessível. Eu tenho essa **versão preliminar** que precisa ser... precisa ser feita **correções e discutidas**. Então, assim, foi repassado esse plano porque eu pedi. Inicialmente tive alguns contatos, tentei encaminhar os trabalhos com o grupo, **não obtive êxito**. Eu solicitei a direção de ensino que convocasse o coordenador para definir uma **comissão**. E aí, ela [diretora de ensino] estabeleceu um **prazo** que seria até hoje para entrega do plano. Então, chegou essa versão preliminar desse plano, embora eu não tenha sentado mais com os professores **para discutir o que precisava constar em cada ponto que teria de ser estruturado**. Porque já tem o **plano do curso sequencial**, então, já tem uma base a ser trabalhada. Mas, como foi realizado assim... estou com esse material em mãos, certo, fazendo **análise** para ver o que precisa ser **modificado**. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

Uma reflexão é levantada pela pedagoga relacionada às condições que a Instituição está oferecendo para que o professor se envolva e participe da formação continuada e da elaboração dos projetos curricular e didático, deixando de utilizar o absenteísmo como contestação às estratégias institucionais e às orientações da política, pois essa participação é considerada pela pedagoga como parte integrante das atribuições profissionais do professor.

Exato, então eu acho que ainda é cedo pra falar como é esse envolvimento desses professores, porque ainda é uma análise pessoal minha, **tentar entender onde é que a instituição está pecando pra que esses professores não participem**. Então, assim, antes de ver... esse olhar para o professor... Por que ele não participa? Eu estou mais nessa **visão macro da instituição**. O que a instituição está fazendo pra que essas pessoas participem? Qual é a contribuição da instituição? Porque eu acho que o primeiro passo tem que ser da instituição, ela tem que **oferecer as condições**. A partir do momento que oferece e as pessoas não participam, então a gente precisa ver, por que os professores não querem participar? Por que eles não estão se engajando as atividades da instituição? Tendo em vista, também, que é uma **obrigação** deles. É um dever deles, **dentro de suas atribuições**. As atribuições não são apenas para dar aulas... mas de participar também dessas situações de formação, não é isso? (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

Quando perguntamos à pedagoga sobre a identificação da existência de práticas inovadoras entre os professores do Curso Técnico em Edificações, como resultado dos efeitos de primeira ordem da política nas práticas docentes, é afirmado que:

Não dá para **analisar as inovações**, dá para analisar um **trabalho bem realizado**, mas esse trabalho bem realizado, ele **pode ser tradicional**. A questão não é o que eu faço, mas como eu faço. Então, eu posso ter **práticas boas e ser tradicional**, porque eu posso **ser eficaz sem ser eficiente**. Então, eu posso não utilizar **instrumentos diferenciados**, dentro de uma **prática inovadora** e dentro de algo mais **construtivista**, porém, eu consigo ser **eficaz**. Porque eu consigo atingir um **bom resultado**. Qual é o bom resultado? É que o **aluno aprenda**. Ele pode aprender no **método tradicional** ou numa **visão construtivista**. Então, essa **questão inovadora** não dá pra descobrir. Agora, em alguns casos, podemos ver assim, algum tipo de produção, por exemplo, de professores que procuram fazer **visitas técnicas** e trazem outros tipos de **vivências** para o aluno. Então, eu acho que é uma **prática interessante**. Professores que envolvem os alunos em determinadas **situações reflexivas dentro do contexto comunitário**, também são algo interessante. Mas eu não teria como focar um professor ou um outro, que faça esse tipo de atividade. Que realmente não tive esse tipo de oportunidade de estar **mais próxima dos professores**. É como eu te digo, eu ainda estou **engatinhando na abordagem** com os professores, nessa construção, nessa aproximação, [...]. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

Destacamos que a pedagoga foi contratada há um ano em relação à data da entrevista, ou seja, em julho de 2006, através de concurso público, mas que apenas há seis meses está acompanhando o Curso Técnico em Edificações; por isso em suas falas o seu trabalho é enfatizado como inicial. No entanto, percebemos na pedagoga muita coerência e consistência em suas análises e na condução de suas ações, principalmente no que se refere ao respeito pelo professor e ao entendimento de suas dificuldades.

Em seu discurso final, a pedagoga apresenta os anseios dos professores relacionados à transformação do CEFET-PE em Universidade Tecnológica, mas agora em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), que levam o professor e procurar cursar a pós-graduação em nível de mestrado.

Eu acredito que o fato da instituição está buscando ser **Universidade**, agora **ser Instituto**, é algo que **mobiliza esses professores** também, pra que tenham um **mestrado**. Tendo em vista, que é uma exigência do MEC, que os professores tenham esse tipo de formação. Considero, também, que eles buscam o mestrado como **aprimoramento dos seus conhecimentos**. Muitos buscam na própria **área de educação**. Têm alguns profissionais que têm essa formação em nível de mestrado na área de educação, não é na sua área específica, isso é bom para instituição, é uma situação interessante, [...].

Em relação a um **retorno dessa formação** para a instituição, eu acho que agora com esse **momento de discussão**, que está acontecendo todas as terças-feiras, é um espaço importante, porque as pessoas têm a oportunidade de trazer essas **experiências acadêmicas**, [...] os professores repassam as experiências que estão desenvolvendo [em suas pesquisas de pós-graduação]. Então, esses encontros através da CIENTEC, ligado a **questão da pesquisa**, que é algo que está sendo ainda... é algo inicial, ainda está sendo incorporado, na dinâmica da instituição, a questão da pesquisa. Mas, já há os **grupos de pesquisa**, há um empenho [da Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação] na criação desses novos grupos de pesquisa e na **participação dos profissionais** nesses grupos. Até para envolver os próprios **administrativos**. É um **momento muito interessante de formação**. [...] Então, são momentos em que **todos os professores têm a oportunidade de participar**. (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

O discurso acima revela o investimento do CEFET-PE na área de pesquisa, visando sua transformação em IFET, com a atuação da Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação na área de formação do docente-pesquisador, através de: grupo de discussão semanal sobre as pesquisas realizadas, através do programa Ciência no CEFET-PE (CIENTEC); grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Programas de Iniciação Científica (PIBIC).

É destacado também o financiamento de cursos de pós-graduação em nível de mestrado na área específica da engenharia, visando o oferecimento do Curso de Bacharelado em Engenharia de Produção Civil pela coordenação de Edificações, a partir de 1º semestre letivo de 2008, como já anunciado anteriormente nas entrevistas com os professores.

Foi repassada uma cópia desse **plano preliminar do Curso de Engenharia de Produção Civil** e deveria ser marcada uma reunião pra que eu participasse coisa que não aconteceu. [...] A única que eu fui convidada pela direção de ensino, com data agendada, não ocorreu. Então, assim, não tenho informação alguma em relação a esse plano de engenharia, a não ser, o projeto que me entregaram, então recebi uma **cópia desse projeto para analisar**. Para analisar, mas ficou só nisso. Então, assim, estou esperando que sejam retomados esses encontros e que eu seja convidada a participar.

Eu sei que era um anseio da direção geral, com todo um **investimento inclusive para que os professores cursem o mestrado**. Mas, não sei, assim, de quem partiu a idéia do curso. Não sei se foi um **desejo dos professores**, que foi **acatado pela direção geral**, ou se foi uma **situação colocada pela direção geral**, pra que fosse construído esse curso. [...] Então, eu não sei exatamente como foi o **procedimento** para que esse **curso fosse pensado, desenhado**. Não teria como te afirmar. Aí teria que realmente, assim, investigar junto aos professores e ao próprio Diretor. Qual foi a situação da construção desse curso? (CEFET-PE – Entrevista Pedagoga – julho de 2007, grifo nosso).

Diante da transformação do CEFET-PE em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e do empenho dos professores em oferecer um novo curso em nível de graduação a partir do 1º semestre letivo de 2008, neste próximo item abordaremos os novos ordenamentos das estratégias da política e seus possíveis efeitos no contexto da prática, visando concluir nossas análises e apresentar as Considerações Finais da Tese.

6.4 OS NOVOS ORDENAMENTOS DAS ESTRATÉGIAS DA POLÍTICA CURRICULAR

Diante dos achados que expõem as inter-relações entre os efeitos da política e as táticas fabricadas no território do cotidiano escolar, preocupa-nos identificar os novos ordenamentos da política e suas estratégias. Entendemos, através das entrevistas realizadas com os formuladores da política, que esses documentos listados abaixo trazem as estratégias da política recontextualizadas, que são frutos do diálogo realizado entre os atores do contexto da produção de texto, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

- ✓ Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – Brasília: MEC, janeiro de 2007.
- ✓ Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 10 de fevereiro de 2007.
- ✓ Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base, Brasília: MEC, dezembro de 2007.
- ✓ Chamada Pública nº 002/2007 de 27 de setembro de 2007. Formação Proeja. Chamada Pública para apresentação de projetos de cursos de formação de docentes e gestores no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

- ✓ Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 de 12 de dezembro de 2007. Chamada Pública de propostas para Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.
- ✓ Portaria MEC/SETEC nº 116, de 31 de março de 2008.

Dos documentos acima, destacamos inicialmente o documento “Chamada Pública nº 002/2007 de 27 de setembro de 2007. Formação Proeja”, por considerarmos fruto do diálogo dos atores do contexto da produção de texto com o contexto de influência nacional e local e o contexto da prática, como também, com a autora desta pesquisa durante as entrevistas realizadas com os formuladores da política, conforme indicado no Capítulo V desta Tese. Esse diálogo surgiu quando questionamos quanto à política de formação de professores do PROEJA ter maior foco na pós-graduação em nível de especialização e argumentamos que uma boa quantidade de professores das Instituições Federais de Educação Tecnológica já tem a pós-graduação, portanto não se sentem estimulados em fazer um novo curso de especialização. Nesse diálogo, repetimos abaixo o discurso da diretora de política e articulação institucional:

Eu diria que é uma **estratégia primeira**. É um bom **elemento a considerar**. [O professor visa] **Subir na carreira não é?** É o mesmo quadro que tu apresentas é o **mesmo quadro apresentado quando nós propusemos o PROEJA**. E o PROEJA foi uma **grande surpresa** à medida que inúmeros **professores com o mestrado voltaram aos bancos escolares**, por se sentirem **vinculados** a essa política específica. Então eu diria assim, **temos que considerar esse elemento**, nós vamos investir na especialização, mas nós podemos **pensar sim estratégias formativas** que tem muito mais **a ver com as dinâmicas institucionais de cada escola**, de cada unidade escolar nossa, **sobre o ensino médio integrado**. Então, nós teremos de pensar nisso. Eu acho que **tu trazes elementos que me fazem pensar nisso também**. (SETEC/MEC – Entrevista nº 02 – Formuladores da Política – agosto 2007, grifo nosso).

Como resultado, o documento “Chamada Pública nº 002/2007. Formação Proeja” relaciona-se a um processo de Chamada Pública para apresentação de projetos de cursos de formação continuada de docentes e gestores no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o seguinte objetivo:

A presente Chamada Pública tem por **objetivo fomentar a realização de Cursos de formação continuada** de docentes e gestores para o PROEJA – FORMAÇÃO PROEJA- podendo ser ofertados:

- por escolas da Rede Federal com reserva de vagas para docentes e gestores da Rede Estadual ou Distrital;
- pelos Sistemas de Educação Estaduais e Distrital em parceria com a Rede Federal, com Universidades Federais ou com Universidades Estaduais e com reserva de vagas para docentes e gestores da Rede Federal. (BRASIL, Chamada Pública nº 002/2007. Formação Proeja, p. 1, grifo nosso).

Com relação às “regras de realização” para os cursos de formação continuada de docentes e gestores para o PROEJA, o texto oficial constituído pelo documento “Chamada Pública nº 002/2007. Formação Proeja” define que

Os cursos deverão promover a realização de **seminários e oficinas de sensibilização** para discussão da **integração curricular, metodologia de ensino e de aprendizagem** de jovens e adultos ou outros temas necessários à preparação de docentes e gestores para **expansão da oferta de matrículas** de Educação Profissional Integrada com Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA em escolas da Rede Federal ou nas escolas públicas da Rede Estadual ou Distrital, em consonância com o **Compromisso Todos pela Educação**¹¹⁹ e o **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. (BRASIL, Chamada Pública nº 002/2007. Formação Proeja, p. 1-2, grifo nosso).

Quanto à duração do curso, as “regras de realização” fixam as seguintes definições para a sua efetividade:

Os cursos do FORMAÇÃO PROEJA deverão ser ofertados pela Rede Federal ou pela Rede Estadual e Distrital em **módulos de 40 horas e estruturados em um mínimo de 3 (três) e no máximo de 6 (seis) módulos**, variando, portanto, **de 120 (cento e vinte) a 240 (duzentos e quarenta) horas de capacitação** conforme necessidade de cada projeto de curso (BRASIL, Chamada Pública nº 002/2007. Formação Proeja, p.2. grifo nosso).

Diante desta carga-horária de 120h a 240h, os cursos se configuram como sendo de Aperfeiçoamento, priorizando a participação dos professores que já possuem a pós-graduação.

Destacamos também o documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base, Brasília: MEC, dezembro de 2007”, por se configurar como um texto oficial que dará subsídios para prática docente materializar os princípios e as concepções relacionadas ao “texto privilegiante” da “formação integral”, gerando discussões no interior do cotidiano e fundamentando teoricamente os processos formativos para constituição do “discurso instrucional” e sua incorporação nas práticas curriculares, através da participação ativa e efetiva dos professores na construção dos projetos integrados: educativo, curricular e didático (PACHECO, 2001), conforme indicado na apresentação do texto oficial:

Porém, faz-se igualmente necessária uma ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos **princípios e diretrizes** do ensino médio integrado à educação profissional. Nesse sentido, este documento-base propõem-se a contextualização dos embates que estão na base da opção pela **formação integral** do trabalhador, expressa no Decreto no 5.154/2004, apresentando os **pressupostos para a concretização dessa oferta**, suas **concepções e princípios** e alguns

¹¹⁹ Para maiores informações, ver o “Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007”, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

fundamentos para a construção de um **projeto político-pedagógico integrado**. (BRASIL, EMI. Documento Base, 2007, p. 4, grifo nosso).

Com relação à transformação dos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), destacamos o documento “Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 de 12 de dezembro de 2007”, para qual o CEFET-PE apresentou proposta visando a sua constituição como IFET.

A aprovação da proposta do CEFET-PE e das demais instituições proponentes teve seus resultados divulgados pela “Portaria MEC/SETEC nº 116, de 31 de março de 2008”, na forma dos Anexos I e II que compõem a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 de 12 de dezembro de 2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ver: ANEXO G – Resultado da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007).

O “discurso regulativo” constituído pelo documento “Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 de 12 de dezembro de 2007” (BERNSTEIN, 1996), define que em referência à relação educação e trabalho, a missão institucional do IFET deve orientar-se pelos objetivos:

- 1.2.1 — ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio, reafirmando a verticalização como um dos princípios do IFET;
- 1.2.2 — ofertar a educação básica, a licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, bem como ofertar estudos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*;
- 1.2.3 — orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação, o fortalecimento e as potencialidades dos arranjos produtivos, culturais e sociais, de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável; e
- 1.2.4 — promover a cultura do empreendedorismo e cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda. (BRASIL, Chamada Pública nº 002/2007, p. 1).

No que diz respeito à relação entre educação, ciência e tecnologia, as “regras de realização” (BERNSTEIN, 1996) definem que o IFET deverá:

- 1.3.1 — constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica;
- 1.3.2 — qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas;
- 1.3.3 — oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada com vistas à formação de professores para a educação profissional e tecnológica e educação básica, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, em especial, nas áreas das ciências da natureza (biologia, física e química) e matemática;
- 1.3.4 — estimular a pesquisa e a investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e de inovação, ressaltando, sobretudo, a pesquisa aplicada.
- 1.3.5 — promover a divulgação científica e programas de extensão, no sentido de disponibilizar para a sociedade, considerada em todas as suas representatividades, as

conquistas e benefícios da produção do conhecimento, na perspectiva de cidadania e da inclusão (BRASIL, Chamada Pública nº 002/2007, p. 2).

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), segundo o discurso pedagógico oficial (DPO), está associada às estratégias da política que visam o “desenvolvimento socioeconômico e cultural do país”, com foco numa “identidade descentrada no local” construída a partir de recursos locais e produzida por procedimentos de “introjeção” (BERNSTEIN, 1996), conforme orientações da política dos anos 2000, já indicadas no Capítulo IV desta Tese.

[...] constitui-se em uma das ações de maior relevo do **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao **desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões** dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a **margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações**. (BRASIL, Chamada Pública nº 002/2007, de 12 de dezembro de 2007, p. 1, grifo nosso).

Para finalizar, destacamos que todos os documentos oficiais listados representam estratégias da política que estão coadunadas com as orientações do “Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – Brasília: MEC, janeiro de 2007”. O documento oficial “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 10 de fevereiro de 2007” explicita o “discurso instrucional” que se encontra embutido no “discurso regulativo” desses documentos oficiais que trazem os novos ordenamentos da política e suas recontextualizações a serem produzidas na prática.

Como se vê, o PDE está **sustentado em seis pilares**: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos conseqüentes de **princípios e objetivos constitucionais**, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre **educação, território e desenvolvimento**, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma **perspectiva sistêmica**, dar conseqüência, em **regime de colaboração**, às normas gerais da educação na articulação com o **desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território**, ordenado segundo a lógica do **arranjo educativo – local, regional ou nacional**. (BRASIL, PDE: razões, princípios e programas, 2007, p. 11-12, grifo nosso).

Identificamos no discurso pedagógico oficial (DPO), constituído pelo documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas – 2007”, um novo “texto privilegiante” que valoriza o “território”, inter-relacionando educação, território e desenvolvimento numa perspectiva sistêmica, visando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, recontextualizando as concepções relacionadas à categoria da

“territorialização” teorizada por Pacheco (2000), passando a ser incorporada ao “discurso regulativo” dos novos textos oficiais.

Nessa inter-relação entre educação, território e desenvolvimento numa perspectiva sistêmica, a transformação dos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) é considerada pelo PDE como estratégica.

[...], a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma **atuação integrada e referenciada regionalmente**, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre **educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade**. [...] Trata-se de um arranjo educacional que articula, em uma **experiência institucional inovadora**, todos os **princípios que informaram a formulação do PDE**. Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o **ensino médio**, hoje em crise aguda. [...] Visão sistêmica da educação, território e desenvolvimento se **fundem nos IFET de maneira plena**. (BRASIL, PDE: razões, princípios e programas, 2007, p. 32-33, grifo nosso).

A análise do texto oficial “PDE: razões, princípios e programas” indica novas relações entre política e prática curricular fincadas em princípios do desenvolvimento local sustentável, visando o fortalecimento e as potencialidades dos arranjos produtivos, culturais e sociais, de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de inclusão social, abrindo novas perspectivas para o ensino médio e fortalecendo uma “identidade descentrada no local”.

Diante de todos os resultados discutidos e expostos nesta Tese, podemos enfim discorrer sobre nossas Considerações Finais, visando sintetizar as inter-relações entre política e práticas curriculares e apresentar algumas proposições construídas pela autora da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento conclusivo, a partir do estudo realizado sobre *as inter-relações entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar*, podemos apresentar sinteticamente alguns resultados da pesquisa, tentando ressaltar os pontos mais marcantes deste percurso investigativo. As análises realizadas do Relatório Jacques Delors, as quais visaram compreender as influências internacionais no discurso pedagógico oficial (DPO), identificam a presença dos “textos privilegiantes” sobre o desenvolvimento das “competências do futuro”, da “formação integral”, da “cultura geral” e da “capacidade empreendedora”.

Com essa compreensão, podemos inferir que as orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 1990 reforçam os “textos privilegiantes” do Relatório Jacques Delors sobre “cultura geral” e “capacidade empreendedora”, priorizando o “texto privilegiante” do desenvolvimento das “competências do futuro”, surgindo um novo “texto privilegiante” relacionado à necessidade de “formação de mão de obra”. Já o “texto privilegiante” sobre a “formação integral”, que promova a articulação entre ensino médio e a educação profissional, aparece silenciado nos documentos oficiais analisados.

No que se refere ao desenvolvimento das “competências do futuro”, o discurso pedagógico oficial dos anos 1990 define uma “identidade prospectiva de região”, essencialmente voltada para o futuro, com finalidades econômicas e instrumentais, mas centradas nas necessidades locais, que está apoiada nos perfis profissionais de conclusão e na atualização permanente dos cursos da educação profissional de nível técnico e de seus currículos, como geradores da polivalência profissional, construída através do desenvolvimento de um currículo por competência modular.

No discurso pedagógico oficial dos anos 1990, a modularização do currículo é justificada como uma estratégia prática que proporciona a “flexibilização” na organização curricular, exigindo uma classificação fraca entre a categoria educação e a categoria produção, implicando pouco isolamento entre as categorias, princípios generativos e práticas comuns, como forma de atender às emergentes e mutáveis demandas regionais do mundo do trabalho, criando um discurso pedagógico híbrido sobre o currículo por competência modular, que assume uma configuração que se aproxima dos “modelos pedagógicos de desempenho de modo regiões”. No entanto, há uma associação entre a “noção de competência”, que traz em sua essência características dos modelos pedagógicos que valorizam a aquisição, com o “desempenho no trabalho”, ou seja, prioriza a construção de competências e avalia por

desempenho, demonstrando que o “discurso regulativo” recontextualiza o “discurso instrucional” da “aquisição de competências”, instituindo um discurso pedagógico que também se aproxima dos “modelos pedagógicos de desempenho de modo genérico”.

Diante das análises das recontextualização produzidas pelo discurso pedagógico oficial dos anos 2000, podemos afirmar que os textos oficiais que revelam a política curricular dos anos 2000 abandonam o discurso pedagógico dos “modelos de desempenho” assumido pela política curricular dos anos 1990, que associava características dos “modo regiões” e “modo genérico” através de uma “identidade prospectiva de região” produzida por procedimentos de “projeção”, para o desenvolvimento de competências (desempenhos específicos) através da modularização, e passam a adotar o discurso pedagógico dos modelos de competência com características do “modo radical”, com influências das posições teóricas e político-ideológicas da pedagogia de Paulo Freire no caso da educação de jovens e adultos, objetivando a mudança da consciência de forma terapêutica e diretamente conectada ao controle simbólico, originando uma “identidade descentrada no local” construída a partir de recursos locais e produzida por procedimentos de “introjeção”.

Assim, os textos oficiais dos anos 2000 trazem novas concepções e princípios que promovem uma mudança de foco nas diretrizes da política curricular do ensino médio e educação profissional, passando a valorizar o “texto privilegiante” do Relatório Jacques Delors sobre “formação integral”, recontextualizando as orientações presentes dos textos oficiais dos anos 1990 que valorizavam o “texto privilegiante” sobre o desenvolvimento das “competências do futuro”.

No entanto, o discurso pedagógico oficial dos anos 2000 não abandona o “texto privilegiante” relacionado à necessidade de “formação de mão de obra” enfocada pelo discurso pedagógico oficial dos anos 1990, que passa a ser justificado como instrumento de luta contra as desigualdades e exclusões sociais, demonstrando que as “regras distributivas” de formas de conhecimento distinto ao grupo social composto pelos jovens e adultos, antes “desvalidos da fortuna”, ainda continuam presentes no contexto da produção de texto e rebatem no contexto da prática.

A partir desses resultados, a análise do discurso pedagógico local (DPL), realizada através dos textos institucionais do CEFET-PE, permitiu inferir que o “discurso regulativo específico”, ao recontextualizar o “discurso instrucional” referente ao “texto privilegiante” da “formação integral” presente no discurso pedagógico oficial dos anos 2000, cria um novo texto que preserva princípios e concepções dos “textos privilegiantes” do discurso pedagógico oficial dos anos 1990 sobre “capacidade empreendedora”, “competências do futuro” e

“formação de mão de obra”, associados a princípios e concepções dos “textos privilegiantes” do discurso pedagógico oficial dos anos 2000 sobre “inclusão social”, gerando um discurso pedagógico local híbrido que cria ambivalências nas práticas curriculares.

Enfim, as análises realizadas referentes aos textos institucionais do projeto educativo do CEFET-PE e do projeto curricular e didático do Curso Técnico em Edificações permitem afirmar que o discurso pedagógico local (DPL) está associado à “identidade prospectiva de região” produzida por procedimentos de “projeção”, com finalidades econômicas e instrumentais, mas centradas nas necessidades locais de mercado, visando a inserção futura dos alunos no mercado de trabalho regional, como forma de responder às orientações do discurso pedagógico oficial (DPO) quanto às estratégias de “inclusão social”, distanciando-se de um projeto de formação integral numa concepção politécnica, segundo orientações do discurso pedagógico oficial dos anos 2000, que enfatizam as “regras distributivas” e “regulativas” envolvidas na “identidade descentrada no local”, construída a partir de recursos locais e regionais através de procedimentos de “introjeção”.

A análise dos dados colhidos através das observações diretas realizadas no território do cotidiano escolar do CEFET-PE e das entrevistas com os sujeitos da pesquisa permite relativizar a hipótese que orientou esta pesquisa. Assim, concluímos que os efeitos da política sobre as práticas curriculares promovem uma relativa adesão às estratégias da política, quando visam a democratização do acesso ao projeto escolar, a diminuição das desigualdades e promoção da inclusão social, e ao mesmo tempo uma significativa organização de táticas cotidianas, que estão relacionadas com a falta de participação efetiva e ativa dos professores na definição das estratégias institucionais coadunadas com as orientações da política, que visam provocar mudanças nas práticas docentes, como forma de fixar suas práticas curriculares conservadoras e suas identidades retrospectivas, vinculadas a um discurso pedagógico que se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho. Abaixo apresentamos a síntese dos resultados:

- ✓ As práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano têm priorizado a democratização do acesso ao projeto escolar, a diminuição das desigualdades e promoção da inclusão social, mediante inserção do aluno no mercado de trabalho. No entanto, são decisões realizadas no nível da gestão sem a participação ativa dos professores, gerando táticas relacionadas à reconstrução das estratégias institucionais. Essas táticas cotidianas são caracterizadas principalmente pelo não envolvimento dos professores na elaboração dos textos dos projetos educativo, curricular e didático (absenteísmo), pelo que apresenta uma tendência para uma desarticulação entre as práticas curriculares e o planejamento institucional/curricular.

- ✓ Por não participarem das decisões que envolvem as estratégias institucionais, os professores demonstram não conhecer as orientações da política, fabricando as práticas curriculares no território do cotidiano de forma empirista e indutiva, enfraquecendo os efeitos da política como provocadores de mudanças. Como resultado, os textos dos projetos curricular e didático são escritos posteriormente à implantação dos cursos sem a participação ativa e efetiva dos professores, visando exclusivamente a inclusão de seus projetos no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico do MEC/SIEP/CNCT, como forma de legalização e normatização das práticas curriculares pela gestão escolar.
- ✓ Os efeitos da política nas práticas curriculares produziram uma identidade institucional relacionada a procedimentos de projeção que estão diretamente ligados às instrumentalidades do mercado, a qual parece confrontar a ordem simbólica das “identidades retrospectivas” dos professores, levando a uma crise de identidade, que conduz os professores a desenvolverem táticas relacionadas à reconstrução das orientações da política, na tentativa de fixar suas práticas curriculares conservadoras, as quais conservam o antigo, mas trazem alguns elementos novos, resultantes da recontextualização parcial das orientações da política no território do cotidiano escolar.
- ✓ No processo compreensivo de como são consideradas as práticas curriculares vivenciadas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica na formulação das estratégias da política curricular dos anos 2000, identificamos a necessidade de que os atores do contexto da produção e texto realizem uma leitura das práticas cotidianas, como forma de se apropriarem desse saber escolar, visando a promoção de um diálogo democrático entre a formulação das estratégias da política e as experiências dos professores em suas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar, aproximando o campo recontextualizador oficial do campo recontextualizador pedagógico local na (re)constituição do discurso pedagógico oficial e institucional.
- ✓ No território do cotidiano, os diálogos implementados pelos formuladores das políticas não têm chegado aos professores, ficando retido no âmbito da gestão escolar, denotando a existência no cotidiano escolar de uma gestão não democrática que valoriza princípios e procedimentos oriundos do “discurso instrucional” da gestão empresarial, o qual obstaculiza o processo de recontextualização do discurso pedagógico oficial pelos professores no campo da prática.
- ✓ A ausência de um plano de capacitação docente para formação inicial e continuada tem dificultado o desenvolvimento das práticas curriculares relacionadas às orientações da política que promovam mudanças nas práticas docentes, também com base nas suas experiências cotidianas. No entanto, identificamos um movimento, ainda de forma inicial, promovido pela atual direção de ensino do CEFET-PE, que vislumbra a implementação de um plano de capacitação docente e a inserção de professores nos processos de diálogo promovidos pelos formuladores da política com as práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar.
- ✓ O campo recontextualizador pedagógico relacionado às práticas docentes possui suas bases teórico-metodológicas nos modelos pedagógicos de desempenho de “modo singulares”, mas se apresenta de forma híbrida com influência forte do “modo genérico” oriunda do mercado da produção civil. Esse hibridismo abre espaço para práticas diferenciadas que se aproximam dos modelos pedagógicos de competência de “modo populista”, que podem

provocar mudanças nas práticas docentes dos demais professores, tornando-as mais ambivalentes e complexas, mas que ainda se distancia do “campo recontextualizador oficial” dos anos 2000, que relaciona a formação integral às bases teórico-metodológicas do modelo pedagógico de competência de “modo radical”.

- ✓ Quanto ao “texto privilegiante” da “formação integral” presente nas orientações da política dos anos 2000 e que está incorporado nas estratégias institucionais, principalmente no que se refere à integração curricular do ensino técnico com o ensino médio, nas observações das práticas docentes não registramos temas ou projetos e práticas integradoras que promovam a integração entre conhecimentos gerais e específicos, caracterizando apenas o desenvolvimento de um currículo justaposto entre essas duas modalidades de ensino, como resultado das táticas relacionadas à reconstrução das decisões tomadas no nível da gestão escolar, indicando que os professores desenvolvem suas práticas curriculares de forma alheia às orientações da política como reação às estratégias institucionais, fabricando as práticas docentes no território do cotidiano de forma empirista e indutiva, enfraquecendo os efeitos da política como provocadores de mudanças.

Destacamos ainda os achados relacionados aos novos ordenamentos das estratégias da política, pois identificamos que o discurso pedagógico oficial (DPO) constituído pelos textos publicados em 2007 e início de 2008, os quais são frutos do diálogo realizado entre os atores do contexto da produção de texto, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática, traz um novo “texto privilegiante” relacionado à “territorialização”, que inter-relaciona educação, território e desenvolvimento numa perspectiva sistêmica, visando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, rebatendo no contexto da prática com mudanças relacionadas à construção de uma nova identidade institucional, proveniente da transformação dos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

Diante dos resultados encontrados e discutidos nos Capítulos IV, V e VI desta Tese, podemos então apresentar as análises realizadas sobre as inter-relações entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar, a partir de uma rede de relações complexas que envolvem os cinco contextos interligados de uma forma não-hierárquica, segundo ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política.

Essa rede de relações expressa como centro da trama a categoria geral “política e práticas curriculares”, compreendida através das inter-relações entre os dados empíricos e a teoria em suas categorias analíticas: territorialização; currículo como projeto educativo, curricular e didático; táticas e estratégias; recontextualização; ambivalência e hibridismo. As múltiplas relações que se dão no interior da trama vislumbram a compreensão dos “elementos de articulação” que viabilizam o diálogo entre os atores sociais dos cinco contextos da

política. Os “elementos de articulação” identificados foram: *aprovação do FUNDEB e FUNDEP; corte no diálogo; descrédito e frustração; inclusão social; ruptura com o PROMED e PROEP*. A Ilustração 25 apresenta o desenho dessa rede de relações:

Ilustração 25 – Rede de relações política e práticas curriculares

Com a trama definida, podemos inferir algumas conclusões quanto às inter-relações que permeiam a formulação da política e a organização de práticas curriculares no território do cotidiano escolar:

- ✓ **As inter-relações entre o contexto da produção de texto e o contexto da prática:**
Há um *corte no diálogo* entre os formuladores da política e os que fazem as práticas curriculares, que tem dificultado a promoção de novos ordenamentos das estratégias da política curricular pelos textos oficiais, como resultado das inter-relações entre o contexto da produção de texto e o contexto da prática, mediante as recontextualizações produzidas no território do cotidiano escolar.

✓ **As inter-relações entre o contexto da prática e o contexto dos resultados/efeitos:**

As intensas mudanças ocorridas nas estratégias da política nesses últimos onze anos têm dificultado que os efeitos da política provoquem mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola, pois a falta de continuidade das ações tem levado ao surgimento de um sentimento de *descrédito* nas orientações da política e de *frustração* nas práticas docentes.

✓ **As inter-relações entre o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política:**

As práticas curriculares promovem a hibridização do currículo, apresentando princípios e concepções pedagógicas que acatam as estratégias da política curricular – formação integral e democratização do acesso ao projeto escolar, visando a *inclusão social* – mas ao mesmo tempo conservam princípios e concepções pedagógicas que visam a instrumentalização do aluno para inserção imediata no mercado de trabalho, caracterizando que os efeitos provocados pela política nas práticas curriculares as tornam ambivalentes, como resultado dos (re)ordenamentos das estratégias da política e das recontextualizações produzidas no território do cotidiano escolar.

✓ **As inter-relações entre o contexto da estratégia política e o contexto de influência:**

Há uma *ruptura* entre as orientações internacionais para as políticas educativas e curriculares, fazendo com que o MEC, através dos novos ordenamentos das estratégias da política, não renove os acordos MEC/MTE/BID, relacionados ao Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) e ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), e afirme o financiamento da educação profissional e tecnológica com recursos do tesouro nacional.

✓ **As inter-relações entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto:**

Há o apoio do MEC ao processo de *aprovação* pelo Congresso Nacional do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) e do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (FUNDEP), como resultado do diálogo realizado entre os atores do contexto da produção de texto, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática.

Enfim, as conclusões acima indicadas nos dão subsídio para apresentar novas questões de estudo e algumas proposições relacionadas à integração curricular, que visam sistematizar estratégias e atividades para lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política no decorrer da pesquisa. Destacamos mais uma vez que essas proposições poderão ser incorporadas aos futuros textos oficiais, através do diálogo aprofundado entre: a pesquisadora; os atores do contexto da produção de textos, do contexto de influência nacional e local e do contexto da prática.

NOVAS QUESTÕES DE ESTUDO

1. Quais os efeitos da política sobre a formação docente inicial e continuada do professor do ensino médio integrado e do PROEJA no contexto da prática do cotidiano escolar?

2. Como as orientações da política sobre a formação integral têm sido incorporadas nas práticas curriculares desenvolvidas no contexto da prática do cotidiano escolar?

3. Como as práticas cotidianas relacionadas à integração curricular têm influenciado os novos ordenamentos da política de ensino médio e educação profissional?

PROPOSIÇÕES PARA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Apresentamos uma proposta para o ensino médio integrado que assume os princípios para integração curricular identificados por nossa pesquisa e listados no Capítulo I desta Tese.

- Compreensão da complexidade da relação entre política e prática curricular e, nela, a construção do conhecimento escolar;
- Compreensão da cidadania como o centro do processo educativo;
- Concepção de homem como ser histórico, social e ecológico, capaz de transformar a realidade em que vive;
- Concepção de educação em direitos humanos, visando o desenvolvimento social e emocional do homem;
- Concepção de trabalho como princípio educativo, permitindo a compreensão do significado econômico, social, ambiental, histórico, político e cultural das ciências, das tecnologias e das artes;
- Contextualização dos saberes escolares na articulação entre os saberes científicos e os saberes cotidianos;
- Abordagem interdisciplinar que considera a prática profissional como eixo integrador da relação conhecimentos gerais e específicos;
- Priorização nos fundamentos das diferentes tecnologias que caracterizam os processos produtivos;
- Integração entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como eixos integradores o trabalho, a ciência, a cultura e o meio ambiente, numa perspectiva socioambiental.

A partir desses princípios presentes no discurso recontextualizado e híbrido da integração curricular, construímos uma rede de relações complexas que permeia o currículo integrado.

• Rede de relações do currículo integrado

Em nossas proposições, o currículo integrado é composto por uma rede de relações complexas que envolve a formação integral. A *cidadania* aparece como centro do processo educativo, como forma de garantir as dimensões da formação integral do *homem coletivo, individual, histórico, ecológico*, que são sustentadas nos princípios da *solidariedade, ética, pluralidade cultural e sustentabilidade*. O *trabalho, a ciência, a cultura e o meio ambiente* são caracterizados como eixos integradores do currículo, os quais estão imbricados em *relações socioambientais*. As inter-relações desenvolvidas entre *prática profissional, base comum, base diversificada e base tecnológica*, as quais perpassam todo o desenvolvimento do currículo, objetivam o exercício de uma *cidadania ativa*, como forma de intervir nas

condições socioambientais das comunidades locais. Abaixo a Ilustração 26 traz a rede de relações proposta:

Ilustração 26 – Rede de relações do currículo integrado

- **Caminho metodológico para integração curricular**

A partir desta rede de relações, propomos um caminho metodológico para a integração curricular que compreende o conhecimento como complexo e provisório, que se renova a partir do diálogo entre as diversas áreas do saber e cultiva o prazer cultural e a postura crítica, criativa e investigativa. O problema a ser estudado surge da realidade através da coleta de dados, que são inseridos no processo de reprodução e produção do conhecimento pelos alunos e professores, para análise científica em laboratórios e nas salas de aula. Os resultados desse diálogo voltam para a realidade concreta, através de ações de intervenção crítica na vida cotidiana das comunidades locais.

• **Currículo integrado por unidades didáticas integradas**

Apresentamos uma proposta de integração curricular para ensino médio integrado que preserva as disciplinas e organiza o currículo por unidades didáticas integradas, desenvolvidas no período de um ano letivo. Propomos que o tempo total do curso seja quatro anos, assim teremos quatro unidades didáticas integradas que terão a prática profissional¹²⁰ como eixo integrador da relação teoria e prática. Na Ilustração 27 abaixo apresentamos o detalhamento do currículo integrado por unidade didática integrada, que irá sustentar os princípios da formação integral.

1ª Unidade Didática Integrada	Concepções teóricas e estudos empíricos sobre trabalho, ciência, cultura e meio ambiente
	Esta unidade didática integrada visa desenvolver estudos teóricos contextualizados com dados empíricos sobre as inter-relações entre trabalho, ciência, cultura e meio ambiente, numa perspectiva socioambiental, abordando temas como: aquecimento global; resíduos sólidos; energias alternativas; economia solidária; poluição ambiental; saúde ambiental; educação ambiental; unidades de conservação; biodiversidade da fauna e flora regional; cultura popular; paisagens nordestinas; outros. Podem-se realizar aulas de campo para coleta de dados empíricos (ex: visita a uma unidade de conservação) e palestras de profissionais especialistas no tema abordado, criar projetos de iniciação científica e atividades de extensão que visem a participação dos alunos em empreendimentos ou projetos de interesse social ou cultural. O trabalho de conclusão da unidade didática integrada pode ser apresentado em forma de artigo científico. Propõe-se que a prática profissional perpassasse todo o desenvolvimento da unidade integrada, permitindo a contextualização dos saberes escolares na articulação entre os saberes científicos e os saberes cotidianos “empíricos”.
2ª Unidade Didática Integrada	Intervenção crítica no contexto comunitário local solidário
	Esta unidade didática integrada visa realizar uma intervenção crítica nas comunidades vizinhas ao ambiente escolar, como forma de contribuir com a melhoria da qualidade de vida das populações locais. De acordo com a área profissional do curso, podem-se realizar oficinas de: educação ambiental; saúde coletiva; economia solidária; manutenção de equipamentos; projetos de construção civil; análises bioquímicas; prevenção de riscos ambientais; turismo ecológico; outras. Como também, podem-se criar projetos comunitários de inovação tecnológica, que visem ecoempreendimentos solidários, e criar programas de estágio de contato com o mundo do trabalho. O trabalho de conclusão da unidade didática integrada pode ser apresentado em forma de relato de experiência. Propõe-se que a prática profissional perpassasse todo o desenvolvimento da unidade integrada, permitindo a contextualização dos saberes escolares na articulação entre os saberes científicos e os saberes cotidianos “comunitários”.

¹²⁰ A prática profissional pode assumir a forma de estágio, conforme o documento “Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 35, de 05 de novembro de 2003, p. 5-6):

O estágio supervisionado, portanto, de acordo com a legislação citada é, essencialmente, “estágio curricular”, o qual pode assumir uma das seguintes formas:

- a) ou estágio profissional supervisionado, portanto, de caráter profissionalizante, direto e específico;
- b) ou estágio de contato com o mundo do trabalho, objetivando sua vinculação (LDB, Artigo 1º, §2º), em termos de desenvolvimento sócio-cultural;
- c) ou participação em empreendimentos ou projetos de interesse social ou cultural, assumindo a forma de atividades de extensão;
- d) ou estágio de prestação de serviço civil, obrigatório ou voluntário, que poderá vir a se constituir num eventual substitutivo ao atual serviço militar. Esta última forma pode, ainda, ser considerada como um desdobramento da forma anterior, ampliando-a como serviço civil voluntário.

3ª Unidade Didática Integrada	Intervenção crítica no contexto dos movimentos sociais e das organizações governamentais e não-governamentais
	Esta unidade didática integrada visa realizar uma intervenção crítica no contexto dos movimentos sociais e das organizações governamentais e não-governamentais, como forma de contribuir com processos internos desenvolvidos por essas instituições. De acordo com a área profissional do curso, podem-se desenvolver: programas de saúde coletiva; programas de prevenção de riscos ambientais; programas de gerenciamento de energia; programas de saneamento ambiental; programas de gerenciamento de resíduos; programas de certificação de qualidade ambiental; programas de gerenciamento de eventos; outros. Como também, podem-se criar projetos de inovação tecnológica, que visem a otimização de processos organizacionais, e criar programas de estágio de prestação de serviço civil. O trabalho de conclusão da unidade didática integrada pode ser apresentado em forma de relatório técnico-científico. Propõe-se que a prática profissional perpassasse todo o desenvolvimento da unidade integrada, permitindo a contextualização dos saberes escolares na articulação entre os saberes científicos e os saberes cotidianos “organizacionais”.
4ª Unidade Didática Integrada	Apropriação de tecnologias específicas no contexto da produção material
	Esta unidade didática integrada visa a realização de atividades pedagógicas no contexto da produção material, para apropriação pelo aluno das tecnologias específicas das linhas de produção. De acordo com a área profissional do curso, podem-se desenvolver: práticas em laboratório, visitas técnica; palestras com profissionais especialistas nas tecnologias específicas; oficinas tecnológicas promovidas por representantes da produção material; outros. Como também, podem-se criar projetos de inovação tecnológica, que visem a otimização de processos produtivos, e criar programas de estágio profissional supervisionado. O trabalho de conclusão da unidade didática integrada pode ser apresentado em forma de relatório técnico-científico. Propõe-se que a prática profissional perpassasse todo o desenvolvimento da unidade integrada, permitindo a contextualização dos saberes escolares na articulação entre os saberes científicos e os saberes da “produção material”.

Ilustração 27 – Currículo integrado estruturado por unidades didáticas integradas

Destacamos que esta proposta de integração curricular para o ensino médio integrado foi apresentada ao Governo de Pernambuco através da Secretaria de Educação em 2007, mas ainda se encontra em análise e discussão pelo atores do contexto da produção de texto e do contexto da prática.

• **Desenho do Currículo Integrado**

No desenho do currículo integrado, propomos que haja diálogo entre as quatro unidades didáticas integradas, para que não se configurem como unidades estanques e, assim, promovam níveis de integração entre saberes mais complexos, como forma de alcançar a compreensão global do conhecimento, a qual será garantida na região de intersecção denominada de integração global, na qual serão desenvolvidas atividades relacionadas ao trabalho de conclusão de curso – TCC, que pode ser apresentado na forma de relatório monográfico, com objetivos definidos de acordo com a área profissional do curso. Abaixo na Ilustração 28 detalhamos o desenho do currículo integrado proposto:

Ilustração 28 – Desenho do currículo integrado

Para concluir nossas proposições, destacamos que necessariamente esta proposta de integração curricular para o ensino médio integrado tem que passar pelo debate no território do cotidiano escolar, incorporando novos entendimentos e proposições que contribuam com a construção de um currículo integrado que vise a formação integral, que pode incluir a modalidade educação de jovens e adultos (PROEJA). Como contribuição, estas proposições não estão concluídas e apenas vislumbram a (re)construção das concepções da política no campo recontextualizador oficial e, também, incitam o início de um processo participativo de (re)construção dos projetos educativo, curricular e didático para o ensino médio integrado, visando a materialização do indicativo: “o princípio educativo ocupará o mundo Cybernético... Mundo cybernético (Automatizado)... Mundo eletrônico...” (PESSOA, 2005) Mundo econômico... Mundo social... Mundo cultural... Mundo socioambiental...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época: 103)

ANDRÉ, Marli E. D. A. Ensinar a pesquisar... Como e Para Que? In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; Recife - PE: ENDIPE, 2006.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Coleção A Sala de Aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

APPLE, Michael W. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Educação e poder**. Trad. Maria C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W.; OLIVER, A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso: abril 2007.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. Tradução de Alain François, com revisão técnica de Lucíola Licineo de C.P. Santos. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. ISSN 0101-7330 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: abril 2005.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMGARTEN, Maíra. Habermas e a emancipação: rumo à democracia discursiva? **Cadernos de Sociologia**, n. 10, p. 137-178. Porto Alegre: PPGS/ UFRGS, 1998. ISSN 1517-4522. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso: maio 2008.

BEANE, James A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.91-110, Jul/Dez. 2003. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso: agosto 2006.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luíza Visockis Macedo. Disponível: <<http://www.scielo.br>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998.

_____. Novas contribuições de Basil Bernstein. **Revista Brasileira de Educação**, No 7, pp. 82-88, Jan /Fev /Mar /Abr 1998a. ISSN 1413-2478

_____. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BLOON, B. S. et. al. **Taxionomia dos objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (orgs.). **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. London/New York: Routledge, 1992.

BRAYNER, Flávio Henrique A. Homens e mulheres de palavra: sobre o diálogo. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. GT- 06: Educação Popular da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambu - MG. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso: maio 2008.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. Professores técnicos ou engenheiros? Identidades profissionais face à reforma do ensino técnico. GT-09: Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2005, Caxambu - MG. **28ª Reunião**

Anual. São Paulo: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso: agosto 2006.

BURNHAM, Terezinha Fróes. Currículo em Mudança e a Questão dos Parâmetros Curriculares nacionais. In: XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Educação Pesquisa e Diversidade Regional – EPENN – Mesa Redonda – **Anais**. São Cristóvão, SE: UFSE, 2003.

CANDAU, M. Vera (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARNEIRO, M. Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ., Vozes, 1998.

CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio Moura. A Melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos? In: CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio Moura. (Orgs.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de; GIARD L.; MAYOL, P. **A invenção do Cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CIAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções contraditórias. São Paulo: Cortez, 2005.

CORDEIRO, Eugênia de Paula B. **A Reforma da Educação Profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE)**. Recife, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2004.

COSTA, Jorge. **Gestão escolar** – participação, autonomia, projeto educativo. Lisboa: Texto Editora, 1991.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, pp. 52-62, Maio /Jun /Jul /Ago 2005. ISSN 1809-449X (online) Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso: agosto 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de

janeiro: DP&A, 2002. (Trabalhos apresentados nos simpósios e mesas-redondas do XI ENDIPE, Goiânia – GO, maio de 2002).

_____. **O Professor universitário na transição de paradigma**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**. Um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DELUIZ, Neise. A Globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Educação & Cultura**. s.n.t.: 7 - 13, 1997.

_____. **Formação do trabalhador: produtividade & cidadania**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, pp. 35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001. ISSN 1809-449X (online) Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso: agosto 2006.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Traduzido por Alain P. François. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, 1998. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso: agosto 2006.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Boi Tempo – UNESP, 1997.

ENGUITA, M. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FARTES, Vera. **Aquisição da qualificação: a multidimensionalidade de um processo contínuo**. GT-09: Trabalho e Educação. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso: agosto 2003.

FÁVERO SOBRINHO, Antonio. O Aluno não é mais aquele! E agora professor? O ensino de história e os sujeitos do cotidiano na contemporaneidade. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**. V. 4 - Práticas Sociais: Aulas, Saberes e Políticas. Curitiba: Champagnat, 2004.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FERREIRA, Andréa B. **A “fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula**. Recife, 2003. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2003.

_____. Cotidiano escolar: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola. **Sociedade em Debate**. Pelotas: Editora EDCAT/UCPEL V.8 N.3 p.49-72. Dezembro/ 2002. ISSN 1414-9869.

FERRETTI, Celso João. A Educação Profissional e as Novas Exigências na Formação de Professores e nas Práticas Pedagógicas: uma análise crítica. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife - PE: ENDIPE, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais. GT – 06: Educação Popular. 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, 2006. **Educação, Cultura e Conhecimento**: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso: maio 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Dois pontos de vista opostos sobre a escola e a cultura: Willians e Bantock. In: FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A Formação do Cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP: 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções contradições. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: agosto 2006.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAGNÉ, R.M.; BRIGGS, L.J. **Principles of instructional design**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

GAIRIN, Joaquin. O Projeto educativo e o desenvolvimento do currículo. In: ALVAREZ, Manuel et al. **O Projeto educativo da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIDDENS, A. **La constitution de la société**: Éléments de la théorie de la structuration. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GILBERT, Rob. Cidadania, Educação e Pós-modernidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Trad. Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GONZÁLEZ, M. T.; ESCUDERO, J. M. **Innovación educativa: teorías y proceso de desarrollo**. Barcelona: Humánitas, 1987.

GOUVEIA, Karla Reis. **As Implicações da Reforma da Educação Profissional da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – PE**. Recife, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2005.

GRABOWSKI, Gabriel. Desenvolvimento local e regional & ensino médio integrado à educação profissional. In: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para que?** Brasília: MEC/SEB, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

GRUPPI, Luciano. **O Conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Gráal Ltda, 1980.

GUIMARÃES, Edilene R. Integração Curricular: diálogo com as comunidades locais. In: **Anais 1ª Encontro de Educação Profissional do CEFET-PE**. Recife: CEFET-PE, 2007. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>> Acesso: dezembro, 2007.

_____. Política para o Ensino Médio e Educação Profissional. Grupo de Trabalho de Estado e Política Educacional GT-5 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2005, Caxambu - MG. **28ª Reunião Anual**. São Paulo: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso: agosto 2006.

_____. Política de Educação Profissional: processos de resistências e de reconstrução no cotidiano escolar In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – **Anais**. Curitiba - PR: ENDIPE, 2004.

_____. O Trato com o conhecimento escolar no ensino público técnico profissional. In: XI – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2002, Goiânia - GO – **Anais: Igualdade e Diversidade na Educação**. Goiânia – GO: ENDIPE, 2002.

_____. **A Formação técnica profissional: dos ruídos do “bate-estacas” aos “bytes” da informática**. Estudo sobre a reformulação curricular do ensino da ETFPE. Recife, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 1998.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Tradução Lucia Aragão; Revisão Daniel Camarinha da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **A Mudança Estrutural da Esfera Pública**: Investigações Quanto a Uma Categoria da Sociedade Burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Morale et communication**. Paris: CERF, 1983.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1982.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. A Centralidade da cultura: notas as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação On-Line**. Incluído no site em 10/11/2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso: agosto de 2006.

HECKERT, Ana Lucia Coelho. **Narrativas de Resistência**: Educação e Política. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>> Acesso: agosto 2006.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso: agosto 2006.

LEFEBVRE, Henri. **A Vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção magistério – 2º grau, Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Cantaluze Mércia F. P. de Barros. A Identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber tornar-se professor. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – **Anais**. Recife - PE: ENDIPE, 2006.

LODI, Lucia Helena. Ensino Médio Integrado: uma alternativa de educação inclusiva. In: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para que?** Brasília: MEC/SEB, 2006.

LOIOLA, Francisco Antonio; THERRIEN, Jacques. **Experiência e Competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal como a ação na construção do saber ensinar**. Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: www.anped.org.br.> Acesso: agosto 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso: abril 2007.

_____. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso: agosto 2006.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 26, pp. 109-118, maio /jun /jul /ago 2004. ISSN 1809-449X (online) Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso: agosto 2006.

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Competências na organização curricular da Reforma do Ensino Médio. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez., 2001.> Acesso: agosto 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O Pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo, v. 2)

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentação da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão participativa na escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série: Cadernos de Gestão).

_____. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KUENZER, Acácia Z. Políticas do ensino médio: continuam os mesmos dilemas. In: COSTA, A.O.; MARTINS, A.; FRANCO, M.L.B.P. (Org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr., 2003.

_____. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, v. 63).

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso: abril, 2007.

MACHADO, Lucília R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio integrado à educação profissional:** integrar para que? Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. O "modelo de competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Revista Trabalho e Educação**, n. 4, NETE/FaE/UFMG, 1998.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: CBE – Conferência Brasileira de Educação. **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus, 1992. p. 9-23.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: setembro, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARKERT, Werner. **Trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade** – aspectos teórico-metodológicos para um conceito dialético de competência. GT – 09: Trabalho e Educação. Caxambu: ANPED, 2001. (site: www.anped.org.br).> Acesso: agosto 2006.

_____. **Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador**. GT – 09: Trabalho e Educação. Caxambu: ANPED, 2000. (site: www.anped.org.br).> Acesso: agosto, 2003.

_____. Novas formas de trabalho e de cooperação na empresa. Possibilidades de formação do indivíduo e desenvolvimento de competência de formação do ambiente. **Educação & Sociedade**, s.l., 11 (36): 13-30, 1990.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse curso. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife - PE: ENDIPE, 2006.

_____. Crise na sociedade e seus desdobramentos no currículo e na docência universitária. In: XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. – **Anais**. Goiânia - GO: ENDIPE, 2002.

_____. **A construção do saber docente**: entre a formação e o trabalho. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – SP, 2000.

MENDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILITÃO, M^a Nadir. “A reforma do ensino técnico”. **Trabalho & Educação**. Revista do NETE - jul./dez., Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, FAE - UFMG, Minas Gerais, 00: 119 - 130, 1996.

MINAYO, M. Cecília. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MOREIRA, A. F. B. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso: agosto 2006.

_____. Os Parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v.21, n°. 1: 9-22, 1996.

_____. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A F.; SILVA, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORROW; TORRES, C. A. **Teoria Social e Educação**: uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das políticas públicas**. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Coleção Desenvolvimento Social. N.3. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NOSSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./ Abr. 2007 v. 12 n° 34, pp. 152-165. ANPED/Secretaria Geral: Rio de Janeiro, 2007. ISSN 1413-2478

NUNES, Terezinha de S. F. **Implicações do modelo de competências na educação profissional do SENAC/PE: sob o olhar do professor.** Recife, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). CE, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2006.

OIT Brasil. **Declaração da OIT sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho.** Organização Internacional do Trabalho. OIT Brasil: Brasília, 1998. (Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/normas.php>> Acesso: dezembro 2007).

OLIVEIRA, Antonio Marcos A. **Formação geral no SESI-PE e qualificação profissional no SENAI-PE: o projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional).** Recife, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). CE, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: agosto 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – **Anais.** Recife - PE: ENDIPE, 2006.

_____. **O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas:** pontos para reflexão. Grupo de Trabalho de Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso: agosto, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ensino médio e educação profissional** – reformas excludentes. GT – 09: Trabalho e Educação. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso: agosto, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Políticas curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Currículo teoria e prática.** Porto – Portugal: Editora Porto, 2001.

_____. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, ano XXI, v.21, n.73, p. 139-161. Campinas, dezembro 2000. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso: agosto 2006.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola:** a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e políticas educacionais: (re)significando o currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs.). **Políticas educacionais e (re)significações do currículo.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSOA, Silvério. Seu Antônio [Pro Gilberto Gil]. In: _____. **Cabeça Elétrica**: coração acústico. Recife-PE: Estúdios da Luni Áudio, 2005. CDRom. Faixa 3. 6:26 min.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PINTO, A. M. R. Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano? **Trabalho e Educação**. Campinas: CEDES/ANDES/ANPED, 39 - 44, 1992.

PISTRAK, Moisei. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

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

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **LDB x educação e trabalho**. Texto-base da palestra proferida na Reunião de Dirigentes de Instituições Federais de Educação Tecnológica - XXIV REDITEC, Manaus, 09 a 13 de Junho de 1997, mimeo.

_____. **Reforma da educação profissional**: uma síntese contraditória da (a)-diversidade estrutural. Trabalho apresentado na 19ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 1996.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Ética e competência**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

RODRIGUES, José. **Quarenta anos adiante**: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional. Niterói: EdUFF, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>> Acesso: agosto 2006.

ROSEMBERG, Flávia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWEZYL, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Cenário educacional latino americano no limiar de século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea)

ROZEMBERG, Bruni. Participação Comunitária em Programas de promoção em Saúde: elementos para uma avaliação crítica de metas e pressupostos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; MIRANDA, Ary Carvalho de (Orgs.). **Saúde e ambiente sustentável estreitando nós**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIAGO, M^a Eliete; SILVA, Janssen F. Modelos de formação para professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental: aproximações e distanciamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos. **Anais do XI ENDIPE**, Goiânia – GO, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Eloísa Helena. A Interdisciplinaridade como eixo articulador do ensino médio e do ensino técnico de nível médio integrados. In: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para que?** Brasília: MEC/SEB, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso: agosto 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalhar pedagógico).

SAVIANI, Demerval. Trabalho Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./ Abr. 2007 v. 12 n° 34, pp. 152-165. ANPEd/Secretaria Geral: Rio de Janeiro, 2007. ISSN 1413-2478.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. O Trabalho com princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SCHWARTZ, Yves. Os Ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 19, n. 65, dez. 1998.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n° 01. São Paulo: ANPED, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Os Novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A Didática como Iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife - PE: ENDIPE, 2006.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição? In: COSTER, Michel de; PICHAULT, François (Org.). **Traite de Sociologie du Travail**. Bélgica. Ed. De Boeck-W, 1994. Tradução: Bertilo Brod (Universidade regional Integrada/URI – Erechim/RS). Revisão da Tradução: Vanise Pereira Dresch. Revisão Técnica: Julieta Beatriz Ramos Desaulniers.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TESSER, G. J. **A ação comunicativa de Habermas como um possível indicativo de reflexão para a inclusão social**. Curitiba: UFPR, 2005. Disponível em: <<http://www.cdr.unc.br>> Acesso: maio 2008.

VASCONCELOS, Itamar. **Do Artífice ao técnico: subsídios para a história da Escola Técnica Federal de Pernambuco**. Recife, ETFPE, 1991.

VEIGA NETO, Alfredo. Tensões disciplinares: recompondo antigos temas. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife - PE: ENDIPE, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife - PE: ENDIPE, 2006.

_____. As Dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. **A Prática Pedagógica de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

WEBER, Silke. **O Professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Prática Pedagógica).

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Trad. Tomas T. Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26,

n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. ISSN 0101-7330. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: agosto 2006.

- **Documentos Nacionais**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2005.
Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2004.
Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2004. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>> Acesso: abril 2007.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 35/2003. 05 de novembro de 2003**. Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2003. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>> Acesso: abril 2007.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 4 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Discursos da Conselheira Guiomar Mano de Mello**. Brasília: MEC/CNE, 1999.
Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>> Acesso: agosto 2003.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 de dezembro de 1997**. Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional. Estabelece as diretrizes operacionais para a

educação profissional em nível nacional. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1997. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>> Acesso: agosto 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília: MEC, janeiro de 2007. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: abril 2007.

_____. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 10 de fevereiro de 2007. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: abril 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional**. Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico. Área Profissional: Construção Civil. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Portaria MEC nº 646 de 14 Maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dar outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria MEC/SETEC nº 116, de 31 de março de 2008**. Resultado da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, de 12 de dezembro de 2007. MEC/SETEC: Brasília, 2008. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: abril 2008.

_____. Catálogo de Cursos Técnicos: maior prazo. **Boletim Eletrônico Semanal Interno da SETEC/MEC**, nº 192 - 25 de fevereiro a 2 de março de 2008 – Brasília-DF. MEC/SETEC: Brasília, 2008. (Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso: março 2008),

_____. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC, dezembro de 2007. MEC/SETEC: Brasília, 2007. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: janeiro 2008.

_____. I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, novembro de 2006. **Anais e deliberações**. MEC/SETEC: Brasília, 2007. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: dezembro 2007.

_____. **Chamada Pública nº 002/2007 de 27 de setembro de 2007**. Formação Proeja. Chamada Pública para apresentação de projetos de cursos de formação de docentes e gestores no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: MEC/SETEC, 2007.> Acesso: dezembro 2007.

_____. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 de 12 de dezembro de 2007**. Chamada Pública de propostas para Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília: MEC/SETEC, 2007.> Acesso: dezembro 2007.

_____. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. MEC/SETEC. Brasília, fevereiro de 2006. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2004.

Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Último acesso: abril 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: janeiro 2008.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Presidência da República, 2007.

Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: setembro 2007.

_____. **Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2007.

Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: maio 2007.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: abril 2007.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: abril 2007.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: agosto 2006.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: janeiro 2008.

_____. **Medida Provisória nº 1.549 de Março de 1997.** Brasília: Presidência da República, 1997.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de Abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: agosto 2003.

_____. **LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: agosto 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado. **Projeto de Lei do Senado nº 274 de 2003.** Institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador – FUNDEP. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso: > Acesso: setembro 2007.

- **Documentos Institucionais**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centro Federal de Educação tecnológica de Pernambuco. **Plano de Ação do Departamento de Ensino do CEFET-PE – 2007.** CEFET-PE, 2007.

_____. **Convênio 113/98 – PROEP/MEC/CEFETPE – Plano Plurianual 1999-2000 –** Dezembro de 1998. Anexo I - Plano de Trabalho Prorrogação do Convênio para abril de 2007. Recife: CEFET-PE, 1998.

_____. **Ofício nº 052/2007, da Direção em Ensino do CEFET-PE.** Recife: CEFET-PE, 2007.

_____. **Proposta Pedagógica para Implantação dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado na Modalidade PROEJA –** abril de 2006 (Vigência: 2006.1 a atual). Recife: CEFET-PE, 2006.

_____. **Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – 2006** (Vigência: 2006.1 a atual). Recife: CEFET-PE, 2006.

_____. **Relatório de Gestão 2005 do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco.** Recife: CEFET-PE, 2005. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>> Último acesso: dezembro 2007.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE – 2005.** Recife: CEFET-PE, 2005.

_____. **Planejamento Estratégico do CEFET-PE – 2005-2010.** Recife: CEFET-PE, 2005.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – do CEFET-PE.** Recife: CEFET-PE, 2005.

_____. **Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002** (Vigência: 2002.2 a atual). Recife: CEFET-PE, 2005.

_____. **Plano do Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios – 1999** (Vigência: 1999.2 a 2002.1). Recife: CEFET-PE, 2004.

_____. **Organização Didática do CEFET-PE – Março 2004.** Recife: CEFET-PE, 2004.

_____. **Plano do Curso Técnico em Edificações – 1988** (Vigência: 1988 a 1993). Recife: CEFET-PE, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionários Aplicados aos Professores

QUESTIONÁRIO PROFESSORES DO CEFET-PE

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Programa de Pós-graduação em Educação
Doutorado em Educação
Doutoranda: Profª Msc. Edilene Rocha Guimarães

Questionário Professores do CEFET-PE

Estamos colhendo dados para a qualificação do projeto de Tese de Doutorado em Educação, sob o título – *Política Curricular do Ensino Médio e Educação Profissional*. Para isso, solicito a colaboração de vocês para responder esse questionário.

Questões:

1. De que forma o MEC, através da política curricular, implantou e implementou o currículo por competência?
2. Como os professores acataram e/ou contestaram o currículo por competência, na tentativa de consolidar e/ou modificar essa estrutura curricular?

QUESTIONÁRIO PROFESSORES CEFETS DO NORDESTE

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Programa de Pós-Graduação em Educação

Questionário **Professores CEFETs do Nordeste**

Estamos lhe convidando para participar da pesquisa – *Política Curricular do Ensino Médio e Educação Profissional* – da doutoranda Prof^a Msc. Edilene Rocha Guimarães, aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Para isso, solicitamos que responda as seguintes questões:

Instituição:

Tempo de admissão:

Cursos em que trabalha:

Disciplinas ou competências que desenvolve:

1. Qual sua compreensão sobre a forma como estava estruturado o ensino técnico antes do Decreto nº 2.208/97, que separou o oferecimento do curso técnico do ensino médio?
2. Como você avalia a formação inicial e continuada do docente para o trabalho no ensino técnico antes e depois da reforma da educação profissional?
3. Como você analisa as mudanças trazidas pela reforma da educação profissional, fazendo uma comparação entre o antes e o depois?
4. Qual sua compreensão sobre o perfil (qualidade) dos alunos formados antes e depois da reforma da educação profissional?
5. Para você quais motivos levaram o MEC a fazer a reforma da educação profissional e qual sua posição sobre esse fato?
6. Durante sua vida profissional, enquanto docente, como tem sido sua participação na definição de um projeto de formação profissional para o ensino técnico?
7. Como você considera o oferecimento da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, permitido pelo atual Decreto nº 5.154/2004?
8. Você quer acrescentar alguma informação? Escreva abaixo.

APÊNDICE B – Roteiros das Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professores do Curso Técnico de Edificação

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado
Pesquisa: – *Política Curricular do Ensino Médio e Educação Profissional*
Doutoranda: **Profª Msc. Edilene Rocha Guimarães**

Roteiro de Entrevista
Professores do Curso Técnico de Edificação

Como você analisa as mudanças ocorridas na Educação Profissional nestes 10 últimos anos, no que se refere ao:

1. Aluno:

- a) Tempo de Formação
- b) Formação Geral X Formação Específica
- c) Perfil do Aluno Ingresso
- d) Evasão Escolar

2. Docente:

- a) Capacitação para o trabalho em sala de aula
- b) Apoio pedagógico

3. Instituição - CEFET:

- a) Gestão participativa na definição de um projeto político pedagógico
- b) Identidade da Instituição
- c) Qualidade do Ensino

4. Política para o Ensino Médio e Técnico:

- a) Forma de Financiamento
- b) Formação do profissional empreendedor

5. Mercado de Trabalho:

- a) Perfil do aluno egresso
- b) Credibilidade na formação profissional

ROTEIRO ENTREVISTA – Formuladores da Política Educacional

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado

Tese de Doutorado: *Política Curricular do Ensino Médio e Educação Profissional*

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Maria Oliveira Melo

Doutoranda: **Prof^o Msc. Edilene Rocha Guimarães**

Brasília, 21 a 23 de agosto de 2007.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Formuladores da Política Educacional do Ensino Médio e Educação Profissional

COORDENAÇÃO

Entrevista com a coordenadora:

Data e horário da entrevista:

1. Como está sendo **definida** a política educacional do ensino médio e educação profissional no que se refere ao diálogo com os atores das Instituições Federais de Educação Tecnológica?
2. Quais as **estratégias** da atual política educacional do ensino médio e educação profissional, que estão sendo elaboradas, implantadas e implementadas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica?
3. Quais os **instrumentos** utilizados para **monitoramento, avaliação dos resultados e redefinição** das estratégias da atual política educacional do ensino médio e educação profissional?
4. Qual a **participação da comunidade** (gestores, administrativos, professores, alunos, pais, outros) na elaboração, implantação e implementação das estratégias da atual política educacional do ensino médio e educação profissional?
5. Na formulação das estratégias da atual **política curricular**, como são consideradas as **práticas pedagógicas** vivenciadas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica?

ROTEIRO ENTREVISTA – Gestores Educacionais do CEFET-PE

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado

Tese de Doutorado: *Política Curricular do Ensino Médio e Educação Profissional*

Orientadora: Profª Drª Márcia Maria Oliveira Melo

Doutoranda: **Profª Msc. Edilene Rocha Guimarães**

Recife, outubro de 2007.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Gestores Educacionais do Centro federal de Educação Tecnológica do CEFET-PE

1. Quais as **estratégias** de atual política educacional do ensino médio e educação profissional e como foi a sua **participação** como gestor na **definição, monitoramento, avaliação dos resultados e redefinição** das estratégias?
2. Como você compreende a **perspectiva do diálogo** dos formuladores da política da SETEC/MEC com os atores das Instituições Federais de Educação Tecnológica e quais os **instrumentos utilizados** pela SETEC/MEC na promoção desse diálogo?
3. Como a gestão tem **intermediado o diálogo** dos formuladores da política da SETEC/MEC com a comunidade do CEFET-PE (administrativos, professores, alunos, pais, outros)?
4. Como foram **formuladas as proposições** apresentadas pelo CEFET-PE no Seminário Nacional de Educação Profissional - junho/2003 e na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - nov/2006, e como foi realizado o **processo de escolha** da representação do CEFET-PE para esses dois eventos?
5. Quais os **instrumentos** utilizados para **informar e dialogar** com a comunidade do CEFET-PE sobre os resultados do Seminário Nacional de Educação Profissional - junho/2003 e da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - nov/2006?
6. Qual a **participação da comunidade do CEFET-PE** (administrativos, professores, alunos, pais, outros) na **implementação das estratégias eleitas** no Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - junho/2003 e na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - nov/2006?
7. Na definição e implementação das **estratégias específicas** para atual **política curricular** do ensino médio e educação profissional, como são consideradas as **práticas pedagógicas** vivenciadas pelos nossos professores?

ROTEIRO ENTREVISTA – Representantes na 1ª Conferência Nacional de Educação
Profissional e Tecnológica

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado
Tese de Doutorado: *Política Curricular do Ensino Médio e Educação Profissional*
Orientadora: Profª Drª Márcia Maria Oliveira Melo
Doutoranda: **Profª Msc. Edilene Rocha Guimarães**

Recife, 17 de setembro de 2007.

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Representantes do estado de Pernambuco na 1ª Conferência Nacional de Educação
Profissional e Tecnológica (CONFETEC) – nov/2006

1. Como você compreende a participação dos diversos segmentos (estadual, municipais, federal, privado, comunitário, movimentos sociais) e modalidades (gestores, professores, alunos, pais, empresários) na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - nov/2006?
2. Como foi realizado o **processo de escolha** da representação do CEFET-PE e do estado de Pernambuco e como foram **formuladas as proposições** apresentadas na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - nov/2006?
3. Como você compreende a perspectiva do **diálogo dos formuladores** da política com os atores das Instituições Federais de Educação Tecnológica, durante a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - nov/2006?
4. Quais as **estratégias eleitas** na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - nov/2006 - e como foi a sua **participação na definição dessas estratégias** da atual política educacional do ensino médio e educação profissional?
5. Na **definição das estratégias** para atual **política curricular** do ensino médio e educação profissional, como foram consideradas as **práticas pedagógicas** vivenciadas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica?
6. Quais os **instrumentos** utilizados para **informar e dialogar** com a comunidade escolar sobre os resultados da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - nov/2006 e como se deu a **mediação dos gestores** nesse diálogo?
7. Qual a **participação da comunidade escolar** na implementação das estratégias eleitas para atual política educacional do ensino médio e educação profissional no interior do CEFET-PE?

ROTEIRO ENTREVISTA – Pedagoga do Curso Técnico em Edificações

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado

Pesquisa: – *Política Curricular do Ensino Médio e Educação Profissional*

Orientadora: Profª Drª Márcia Maria Oliveira Melo

Doutoranda: **Profª Msc. Edilene Rocha Guimarães**

Recife, 30 de julho de 2007.

ROTEIRO DE ENTREVISTA Pedagoga do Curso Técnico em Edificações

1. Como você caracteriza a prática pedagógica dos professores do Curso Técnico em Edificações em suas concepções teóricas?
2. Quais os instrumentos utilizados no apoio, monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas?
3. Há algum professor que se destaca por realizar práticas pedagógicas inovadoras?
4. Como você analisa a participação do professor do Curso Técnico em Edificações nas seguintes atividades pedagógicas:
 - a) Capacitação para o trabalho em sala de aula no que se refere aos conceitos pedagógicos e aos conteúdos específicos das disciplinas.
 - b) Reuniões para definição do projeto pedagógico do curso, elaboração de ementas das disciplinas e planos de ensino.
5. A opção do oferecimento do curso técnico em edificações tem sido o curso pós-médio e o curso integrado ao ensino médio. Existe uma discussão com os professores sobre a viabilidade de oferecimento do curso integrado ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos (PROEJA)?

APÊNDICE C – Ficha Cadastro dos Professores

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado
Tese de Doutorado: *Política Curricular do Ensino Médio e Educação Profissional*
Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Maria Oliveira Melo
Doutoranda: **Prof^o Msc. Edilene Rocha Guimarães**

CADASTRO PARA ENTREVISTA

Nome:

E-mail:

Fones:

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Instituição de Ensino:

Tempo de admissão:

Cursos em que trabalha:

Disciplinas ou competências que desenvolve:

Nome:

E-mail:

Fones:

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Instituição de Ensino:

Tempo de admissão:

Cursos em que trabalha:

Disciplinas ou competências que desenvolve:

Nome:

E-mail:

Fones:

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Instituição de Ensino:

Tempo de admissão:

Cursos em que trabalha:

Disciplinas ou competências que desenvolve:

APÊNDICE D – Descrição Analítica dos Documentos Institucionais

Documentos institucionais analisados – CEFET-PE	Descrição Analítica
Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE – 2005.	<p>O documento está estruturado da seguinte forma: Agradecimentos; O Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE; Escolhas Políticas do CEFET-PE; Estratégias Pedagógicas; Projetos Pedagógicos. É resultado da contratação da TERRER – Consultoria & Treinamento, para realização do Diagnóstico Organizacional do CEFET-PE, durante seis meses de planejamento participativo por representação. O grupo de Articulação e Representação (GAR) foi composto por 37 pessoas das diversas áreas administrativas e coordenações de cursos, as quais envolveram em suas atividades de diagnóstico organizacional cerca de 30% do quadro funcional e 18% dos alunos. O documento é datado de 21 de junho de 2005.</p> <p>O item Escolhas Políticas do CEFET-PE está subdividido em: Visão de Futuro: o CEFET-PE do ano 2010; Missão do CEFET-PE; “Pseudomissão” ou “Antimissão” do CEFET-PE; Valores Desejados para o CEFET-PE; Compromissos pessoais para desenvolver os valores.</p> <p>O item Estratégias Pedagógicas está subdividido em: Produtos e Serviços do CEFET-PE; Perfil do Aluno do CEFET-PE; Perfil do Professor do CEFET-PE; Diretrizes Estratégias para as Atividades Pedagógicas; Princípios Desafios Pedagógicos do CEFET-PE e Estratégias de Superação.</p> <p>Quanto aos Projetos Pedagógicos são definidos em número de dez: Capacitação; Informação; Comunicação; Projeto Pedagógico; Planejamento; Valorização Responsável; Universidade Tecnológica; Otimização Física; Biblioteca; Pesqueira.</p>
Ofício nº 052/2007; da Direção em Ensino do CEFET-PE; ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado – UFPE. Data: Recife, 30 de julho de 2007.	Em anexo ao documento “Projeto Político Pedagógico do CEFET-PE – 2005” foi entregue um ofício com conteúdo explicativo sobre a situação atual de encaminhamento do PPP da instituição.
Convênio 113/98 – PROEP/MEC/CEFETPE – Plano Plurianual 1999-2000 – Dezembro de 1998; Plano de Trabalho Prorrogação do Convênio para abril de 2007.	O documento é um instrumento técnico que firma convênio entre o CEFET-PE e o MEC, para implementar o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, aprovado em abril de 1999, constando no seu interior um plano plurianual de aplicação dos recursos para nove anos. Em anexo um Plano de Trabalho de abril de 2007.
Planejamento Estratégico do CEFET/PE – 2005-2010 – Junho de 2005.	O documento está estruturado da seguinte forma: Agradecimentos; Construção do Plano; Condicionantes do CEFET-PE; Essencialidade do CEFET-PE; Organicidade do CEFET-PE; Diretrizes e ações estratégicas; Plano de ação 2005-2006. É resultado da contratação da TERRER – Consultoria & Treinamento, para realização do Diagnóstico Organizacional do CEFET-PE, durante seis meses de planejamento participativo por representação. O grupo de Articulação e Representação (GAR) foi composto por 37 pessoas das diversas áreas administrativas e coordenações de cursos, as quais envolveram em suas atividades de diagnóstico organizacional cerca de 30% do quadro funcional e 18% dos alunos. O documento é datado de 21 de junho de 2005.
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – do CEFET-PE – Janeiro de 2005; Anexo: Organização Didático-Pedagógica do CEFET-PE –	O documento foi elaborado por uma comissão interna de oito pessoas. Está estruturado da seguinte forma: Apresentação; Introdução; Missão, Síntese Histórica Regional; Características Básicas; Estruturas, órgãos Colegiados e Organização Administrativa; Cenário; Ensino; Pesquisa e Pós-graduação; Organização e Gestão de Pessoal; Organização Didático-

Março 2004.	Pedagógica do CEFETPE; Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Institucional; Objetivos Estratégicos, Estratégias e Metas do PDI-CEFETPE; Quadro de metas e ações. Traz em anexo o documento Organização Didático-Pedagógica do CEFETPE – Março 2004.
Plano de Desenvolvimento do Ensino – PDE (referentes aos períodos de 1996 a 2006);	Não entregue pela instituição.
Plano de Ação do Departamento de Ensino - 2007	O documento é composto por um quadro estruturado com cinco colunas que discriminam os objetivos, estratégias, linhas de ação e indicadores, cronograma para os anos 2007/2008/2009/2010/2011.
Plano do Curso Técnico em Edificações – 1988 Vigência: 1988 a 1993	O documento é composto por: Grades Curriculares do Curso Pleno (normal) e Especial; Fluxograma; Dinâmica Curricular do curso Pleno; Programas de Disciplinas; que são formatadas em quadros e tabelas. O currículo pleno é destinado aos alunos egressos do 1º grau e traz dois blocos de disciplinas: educação geral; formação profissional. A dinâmica curricular é definida por disciplina em sistema de créditos e pré-requisitos, com carga-horária total de 4305h, sendo 1785h de educação geral e 2520h de formação profissional. Os programas de disciplinas são constituídos por conteúdos programáticos e definidas as cargas-horárias para cada conteúdo. A organização curricular é subdividida em oito períodos, perfazendo um total de quatro anos de curso, com certificação do 2º grau no final do 6º período. A certificação em nível técnico ocorre após a conclusão do 8º período e do estágio supervisionado que é obrigatório para a certificação de nível técnico, com carga-horária de 720h. Caso o aluno não realize o estágio supervisionado a certificação é de auxiliar técnico. O currículo especial é destinado para alunos que concluíram o 2º grau, por isso apresenta apenas disciplinas da formação profissional, perfazendo uma carga horária total de 2010h, sendo 1290h para as disciplinas de formação profissional e 720h de estágio supervisionado.
Plano do Curso Técnico em Edificações – 1994 Vigência: 1994 a 1999.1	O Plano de Curso não foi entregue pela instituição, apenas foi entregue as Grades Curriculares do Curso Pleno (normal) e Especial. O Plano de Curso não foi encontrado. Para o currículo pleno, a diferença entre as Grades Curriculares de 1988 e 1994 se constitui na exclusão das disciplinas: Orientação Educacional 1 (15h), Orientação Educacional 2 (15h); Educação Moral e Cívica (30h); O.S.P.B. (45h). São acrescidas as disciplinas: Língua Portuguesa 7 (15h); Língua Portuguesa 8 (15h); Matemática Aplicada 4 (15h); Matemática Aplicada 5 (15h); Matemática Aplicada 6 (15h). O estágio supervisionado permanece com carga-horária de 720h. A carga-horária total do curso passa a ser de 4275h, sendo 1710h de educação geral e 2565 de formação profissional. Para o currículo especial, as Grades Curriculares de 1988 e 1994, não possuem diferenças. A carga-horária total é de 2010h, sendo 1290h para as disciplinas de formação profissional e 720h para o estágio supervisionado.
Plano do Curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construção de Edifícios – 1999 Vigência: 1999.2 a 2002.1	O documento é composto por: justificativa e objetivos; requisitos de acesso ao curso; perfil profissional de conclusão dos egressos do curso; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação da aprendizagem; instalações e equipamentos oferecidos aos professores e alunos do curso, acervo bibliográfico; Corpo docente e pessoal técnico; certificados e diplomas expedidos aos concluintes do curso; atendendo a legislação educacional dos anos de 1990 – Lei nº 9.394/96, Decreto nº 2.208/97, Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99. A primeira página do documento apresenta a impressão da página do site do MEC/SIEP/CNCT – Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, com o Protocolo do Plano de Curso – NIC 23.002788/2004-57, emitido em 28/05/2004, no qual consta a aprovação do Plano de Curso, na área profissional de Construção Civil, Habilitação em Construção de Edifícios, com carga-horária de 1200h + estágio supervisionado de 450h, e três qualificações técnicas: Auxiliar em Projetos de Arquitetura (CHT: 418h); Auxiliar em Execução de Obras Cíveis (CHT: 391); Auxiliar em Manutenção e

	Reformas de Obras Civas (CHT: 405h). O curso está estruturado em três módulos: Planejamento e Projetos de Edifícios; Execução de Obras de Edifícios; Manutenção de Obras de Edifícios; independentes e com terminalidades específicas compondo as qualificações técnicas certificadas. O item organização curricular lista as práticas pedagógicas e detalha as competências, habilidades e bases tecnológicas que compõe as funções e subfunções de cada módulo, no entanto, a matriz curricular é estruturada agrupando disciplinas por módulo sem fazer relações com as competências, habilidades e bases tecnológicas detalhadas, confirmando os dados das entrevistas que revelam que essa formatação da matriz curricular foi realizada em 2002 visando resolver questões do sistema de registro escolar da instituição. O plano de curso não apresenta a matriz curricular original implantada em 1999.
Plano de Curso de Técnico em Edificações – 2002 Vigência: 2002.2 a atual. OBS: No 1º semestre letivo de 2007, foram realizadas observações de sala de aula de duas disciplinas deste curso: Serviços Preliminares de Obras; Planejamento e Controle de Obras.	O documento é composto por: dados gerais do curso; justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação da aprendizagem; instalações e equipamentos, acervo bibliográfico; pessoal docente e técnico envolvido no curso; certificados e diploma. A primeira página do documento apresenta a impressão da página do site do MEC/SIEP/CNCT – Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, com o Protocolo do Plano de Curso – NIC 23.003134/2004-67, emitido em 11/07/2005, no qual consta a aprovação do Plano de Curso, na área profissional de Construção Civil, Habilitação em Edificações, com carga-horária de 1215h + estágio supervisionado de 315h. O regime de matrícula é por módulo, com periodicidade letiva semestral. Apresenta um total de 90 vagas semestrais, em três turmas assim distribuídas: 30 vagas no matutino, 30 vagas no vespertino e 30 vagas no noturno. O limite mínimo da integralização da carga-horária é de três semestres e o limite máximo de 10 semestres. O curso está estruturado em três módulos subsequentes, mas sem pré-requisitos, os quais contemplam competências e bases tecnológicas relacionadas às funções de Planejamento e Projeto, Execução e Manutenção em Obras Civas, assim discriminados: Módulo I - Básico; Módulo II – Execução de Obras; Módulo III – Projetos de Obras. A prática profissional está definida como estágio supervisionado, que é realizado concomitante ou posterior ao III módulos. O item organização curricular detalha o fluxograma do curso e a matriz curricular, lista as práticas pedagógicas previstas e apresenta o plano de realização do estágio supervisionado. A matriz curricular é estruturada por disciplina que são agrupadas por módulo e em anexo estão as ementas das disciplinas. As ementas das disciplinas apresentam as competências desenvolvidas, as bases tecnológicas e a bibliografia, no entanto, não se referem às habilidades. As competências profissionais gerais certificadas são relacionadas no item perfil profissional de conclusão. Destaca-se que o detalhamento das bases tecnológicas assume uma configuração semelhante aos conteúdos programáticos do plano de curso de 1988, apresentando uma listagem de conteúdos e subconteúdos.
Plano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – 2006 Vigência: 2006.1 a atual.	O Plano de Curso não foi entregue pela instituição, apenas foi disponibilizada a Matriz Curricular do curso. A direção de ensino do CEFET-PE informou que o documento “Plano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – 2006” está em fase de elaboração, através da realização de reuniões com os professores para elaboração das ementas das disciplinas. O curso é destinado a alunos concluintes do ensino fundamental, por isso apresenta uma organização curricular integrada ao ensino médio. Destacamos que os documentos foram entregues em julho de 2007, e neste período o curso já possuía alunos concluindo o 3º semestre letivo. A Matriz Curricular apresenta um regime semestral, com 18 semanas letivas, e está estruturada em três blocos: Base Comum; Diversificada; Base Tecnológica. A Base Comum apresenta as disciplinas relativas às três áreas de conhecimento no ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A parte Diversificada é composta pelas disciplinas da Formação Complementar, nomeadas por Disciplinas

	<p>Profissionalizantes Comuns. O somatório da Base Comum (2106h) com a Diversificada (297h) compõe a Formação Geral, perfazendo uma carga-horária de 2403h. A Base Tecnológica (1012,5h) é composta pelas disciplinas da Formação Técnica, as quais só são listadas a partir do 3º semestre do curso. O 8º semestre do curso é composto por apenas disciplinas da formação técnica. A prática profissional é definida como estágio supervisionado (420h). O curso tem carga-horária total de 3835,5h. É apresentada a seguinte fundamentação legal: Lei nº 9.394/96; Decreto nº 5.154/04; Parecer CNE/CEB nº 16/99; Resolução CNE/CEB nº 04/99.</p>
<p>Proposta Pedagógica para Implantação dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado na Modalidade PROEJA – abril de 2006 Vigência: 2006.1 a atual.</p>	<p>O documento tem por objetivo a implantação de Cursos Técnicos Integrados - PROEJA em: Eletrotécnica; Refrigeração e Ar Condicionado; Mecânica Industrial. O documento é composto por: histórico da educação de jovens e adultos; justificativa e objetivos do curso; requisitos de acesso ao curso; perfil profissional de conclusão dos egressos dos cursos; organização curricular do curso; equipe técnica e docente; matrizes curriculares; referências bibliográficas e anexos. A organização curricular detalha as bases legais, a estrutura curricular, a estrutura pedagógica e o desenho curricular. O currículo do PROEJA é organizado por períodos e cada período corresponde a um semestre letivo.</p> <p>A Matriz Curricular apresenta um regime semestral, com 18 semanas letivas, e está estruturada em três blocos: Base Comum; Diversificada; Base Tecnológica. A Base Comum apresenta as disciplinas relativas às três áreas de conhecimento no ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A parte Diversificada é composta pelas disciplinas da Formação Complementar, nomeadas por Disciplinas Profissionalizantes Comuns. O somatório da Base Comum (1093,5h) com a Diversificada (162h) compõe a Formação Geral, perfazendo uma carga-horária de 1255,5h.</p> <p>No curso Técnico em Eletrotécnica a Base Tecnológica (1107h) é composta pelas disciplinas da Formação Técnica, as quais só são listadas a partir do 3º semestre do curso, perfazendo um total de sete semestres letivos. Os 6º e 7º períodos do curso são compostos por apenas disciplinas da formação técnica. A prática profissional é definida como estágio supervisionado (420h). O curso tem carga-horária total de 2782,5h.</p> <p>No curso Técnico em Mecânica Industrial a Base Tecnológica (1094h) é composta pelas disciplinas da Formação Técnica, as quais só são listadas a partir do 3º semestre do curso, perfazendo um total de sete semestres letivos. Os 6º e 7º semestres do curso são compostos por apenas disciplinas da formação técnica. A prática profissional é definida como estágio supervisionado (420h). O curso tem carga-horária total de 2769h.</p> <p>No curso Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado a Base Tecnológica (1126h) é composta pelas disciplinas da Formação Técnica, as quais são listadas a partir do 2º semestre do curso, perfazendo um total de sete semestres letivos. Os 6º e 7º semestres do curso são compostos por apenas disciplinas da formação técnica. A prática profissional é definida como estágio supervisionado (420h). O curso tem carga-horária total de 2702h.</p> <p>É apresentada a seguinte fundamentação legal: Lei nº 9.394/96; Decreto nº 5.154/04; Parecer CNE/CEB nº 16/99; Resolução CNE/CEB nº 04/99.</p> <p>Salientamos que os professores do Curso Técnico em Edificações não aderiram ainda ao oferecimento do PROEJA, portanto a análise deste documento será complementar para o entendimento das orientações presentes na atual política curricular para o ensino técnico integrado ao ensino médio.</p>

APÊNDICE E – Quadro Analítico do Discurso Pedagógico dos Professores

Observações de Sala de Aula CEFET-PE
Indicadores dos Modelos Pedagógicos

Recife, fevereiro de 2008.

Indicadores	Modelos Pedagógicos		Disciplinas Observadas			
	Modelos de Competência	Modelos de Desempenho	1. Serviços Preliminares de Obras (SPO)	2. Planejamento e Controle de Obras (PCO)	3. Materiais de Construção I (MT-I)	4. Sistemas Construtivos (SC)
1. Categorias discurso (fracamente classificado/ fortemente classificado)	O discurso pedagógico emerge na forma de projetos, temas, diversidade de experiências, uma base de grupo em que os adquirentes aparentemente têm controle significador sobre a seleção, seqüência e ritmo. As regras de reconhecimento e elaboração de textos legítimos estão implícitas. A ênfase recai na concretização de competências dos adquirentes. A estratificação desloca as diferenças entre os adquirentes. Fracamente classificado	O discurso pedagógico provém da especialização dos sujeitos, habilidades, procedimentos que são nitidamente marcados com respeito à forma e função. As regras de reconhecimento e elaboração de textos legítimos são explícitas. Os adquirentes têm relativamente menos controle sobre a seleção, seqüência e ritmo. São atribuídas notas aos textos dos adquirentes (desempenhos) e a estratificação desloca as diferenças entre os adquirentes. Fortemente classificado	Fortemente classificado	Fortemente classificado	Fortemente classificado	Classificação relativamente fraca.
1. Categorias espaço (fracamente classificado/ fortemente classificado)	Existem poucos espaços pedagógicos especialmente definidos, embora os locais facilitadores (por exemplo, um tanque de areia) possam ser claramente determinados. Fracamente classificado	O espaço e as práticas pedagógicas específicas são nitidamente marcados e explicitamente regulados. Fortemente classificado	Fortemente classificado	Fortemente classificado	Fortemente classificado	Fracamente classificado
1. Categorias tempo (fracamente	A dimensão do tempo da prática pedagógica é o tempo presente da	A dimensão do tempo da prática pedagógica é o tempo futuro.	Fortemente classificado	Fortemente classificado	Fortemente classificado	Classificação relativamente

classificado/ fortemente classificado)	perspectiva do adquirente. Fracamente classificado	Fortemente classificado				fraca.
2. Orientação pedagógica para avaliação (presenças/ausências)	Ênfase naquilo que está presente no produto do adquirente. Os critérios de avaliação do discurso instrucional são implícitos e difusos.	Ênfase naquilo que está ausente (faltando) no produto do adquirente. Os critérios de avaliação são explícitos e específicos. O adquirente toma consciência de como reconhecer e realizar um texto legítimo.	Ênfase nas ausências.	Ênfase nas ausências.	Ênfase nas ausências.	Ênfase nas presenças.
3. Controle pedagógico (implícito/explicito)	O controle tende a ser inerente às formas personalizadas (que variam de aluno para aluno), que são realizadas em formas de comunicação com enfoque nas intenções, disposições, relações e reflexibilidade do adquirente. Classificações e enquadramentos implícitos .	O discurso instrucional encerra os adquirentes em uma regulação disciplinadora que confere alta visibilidade a qualquer desvio. Classificações e enquadramentos explícitos	Controle explícito.	Controle explícito.	Controle explícito.	Controle implícito.
4. Texto pedagógico (adquirente/ desempenho)	Revela o desenvolvimento da competência do adquirente , de modo cognitivo-afetivo ou social, e esses são os enfoques. Os modelos de competência são regidos pela lógica da aquisição .	O texto pedagógico é essencialmente o texto que o adquirente produz, isto é, o texto pedagógico é o desempenho do adquirente. Esse desempenho é expresso por meio de notas. Os modelos de desempenho são regidos pela lógica da transmissão .	Desempenho do adquirente.	Desempenho do adquirente.	Desempenho do adquirente.	Competência do adquirente.
5. Autonomia pedagógica (elevada /baixa- elevada)	Esses modelos requerem um campo e um nível de autonomia elevado . Os recursos pedagógicos tendem a ser menos predeterminados na forma de livros didáticos ou rotinas de ensino. Os recursos geralmente são elaborados pelos professores e, para isso, é preciso ter autonomia.	No caso das modalidades introvertidas, enquanto o discurso especializado constrói – isso lhe é autorizado – autonomia , qualquer prática pedagógica particular e o desempenho do adquirente subordinam-se à regulação externa do currículo, no que tange à seleção, seqüência, ritmo e critério de transmissão .	Baixa autonomia.	Baixa autonomia.	Autonomia relativa.	Autonomia relativa.

		No caso das modalidades extrovertidas, a autonomia é nitidamente menor em virtude da regulação externa dos futuros do desempenho (exemplo: economia ou mercados locais).				
6. Economia pedagógica (custo elevado/baixo custo)	Os custos dos modelos de competência tendem a ser mais elevados . Os custos incorridos na formação de professores tendem a ser altos em virtude da base teórica desses modelos de competência. Existem custos invisíveis referentes a aspectos necessários para que o modelo de competência seja bem-sucedido em seus próprios termos. Os custos invisíveis referem-se principalmente ao tempo despendido em cada tarefa.	Os custos dos modelos de desempenho são relativamente menores . Nesses modelos a formação de professores requer uma base teórica muito menos elaborada, de forma que essa base não exige tanta provisão de pessoal. O caráter explícito da transmissão faz com que esses modos sejam menos dependentes dos atributos pessoais do professor. O planejamento e o monitoramento não geram custos invisíveis , devido às estruturas explícitas.	Baixo custo.	Custo mediano.	Baixo custo.	Custo elevado.
Modelos Pedagógicos			Aproximação dos Modelos de Desempenho	Aproximação dos Modelos de Desempenho	Aproximação dos Modelos de Desempenho	Aproximação dos Modelos de Competência

Fonte: BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Disponível: <<http://www.scielo.br>>

ANEXOS

ANEXO A – Dados Gerais sobre o CEFET-PE

DADOS GERAIS SOBRE A UNIDADE JURISDICIONADA	
Nome do Órgão	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Sigla	CEFET-PE
CNPJ	10.475.689/0001-64
Natureza Jurídica	Autarquia Educacional
Vinculação	Ministério da Educação (PE-MEC) / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC
Endereço	Av. Prof. Luís Freire, nº 500, Cidade Universitária, Recife -PE
Fones	(081) 2125-1603/ 1604/ 1605 – fax: 2125-1674
Endereço da Página (Sítio) Institucional na Internet	www.cefetpe.br
Código e nome do órgão	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco. Unidade Sede – UG: 153021 Unidade Descentralizada de Pesqueira – UG: 153560
Norma de Criação da Unidade Jurisdicionada	Lei 3.552 de 16/02/1959, Lei 8.948 de 08/12/1994, Decreto 2.406/97, de 27/11/1997, Decreto 2.855, de 02/12/98, Portaria 849, de 26/05/99.
Norma que estabelece a Estrutura Orgânica	Decreto 2.855, de 02 de dezembro de 1998, Decreto 5.224, de 01/10/2004, Decreto 5.225, de 01/10/2004.
Publicação no DOU do Estatuto da Unidade Jurisdicionada	03 de dezembro de 1998.
Tipo de Atividade e Situação	Autarquia Educacional em plena atividade

Fonte: Relatório de Gestão 2005 – CEFET-PE. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>>

ANEXO B – Titulação e Formação Pedagógica dos Docentes

Nome	C.H.	Cursos	Titulação	Formação Pedagógica
01. Professora A	DE	Graduação em Engenharia Civil. Licenciatura em Disciplinas Profissionalizantes do Ensino de 2º Grau – Esquema I. Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho.	Especialista	Sim
02. Professora B	40 20	Licenciatura em Disciplinas Profissionalizantes de Ensino do 2º Grau – Esquema II. Especialização em Capacitação Pedagógica de Professores	Especialista	Sim
03. Professor C	20	Graduação em Engenharia Civil. Mestrado em Ciências em Engenharia Civil. Doutorado em Engenharia Civil	Doutor	Não
04. Professor D	40	Graduação em Engenharia Civil. Mestrado em Engenharia Civil. Doutorado em Engenharia Civil.	Doutor	Não
05. Professor E	40	Graduação em Arquitetura. Licenciatura em Disciplinas Profissionalizantes do Ensino de 2º Grau (Esquema I). Especialização em Arquitetura e Urbanismo.	Especialista	Sim
06. Professor F	20	Graduação em Engenharia Civil. Suficiência para o Ensino de 2º Grau – Física. Especialização em Capacitação Pedagógica de Professores Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste	Mestre	Sim
07. Professora G	DE	Graduação em Engenharia Civil. Especialização em Supervisão Educacional	Especialista	Sim
08. Professor H	DE	Graduação em Engenharia Civil. Especialização em Saneamento	Especialista	Não
09. Professor I	DE	Graduação em Engenharia Civil. Especialização em Programação do Ensino de Pedagogia.	Especialista	Sim
10. Professor J	DE	Graduação em Engenharia Civil	Graduado	Não
11. Professor K	DE	Licenciatura em Matemática. Bacharelado em Matemática. Especialização em Matemática.	Especialista	Sim
12. Professor L	40	Graduação em Engenharia Civil. Especialização em Matemática.	Especialista	Não
13. Professora M	DE	Graduação em Engenharia Civil. Especialização em Engenharia da Produção. Especialização em Cartografia Aplicada ao Geoprocessamento	Especialista	Não
14. Professor N	DE	Graduado em Engenharia Civil	Graduado	Não
15. Professor O	DE	Graduação em Engenharia Civil. Especialização em Educação.	Especialista	Sim
16. Professor P	DE	Graduação em Engenharia Civil. Licenciatura em Engenharia de Segurança – Esquema I	Graduado	Sim
17. Professor Q	DE	Graduação em Engenharia Civil. Aperfeiçoamento em Análise de Aspectos Profissionalizantes das Técnicas de Ensino de Francês.	Aperfeiçoamento	Não
18. Professora R	DE	Licenciatura Plena Esquema II. Especialização em Capacitação Pedagógica de Professores.	Especialista	Sim
19. Professor S	40	Graduação em Engenharia Civil. Mestrado em Engenharia – Geotecnia/Transportes	Mestre	Não
20. Professor T	DE	Graduação em Arquitetura Licenciatura em Disciplinas Profissionalizantes do Ensino de 2º Grau – Esquema I. Especialização em Engenharia dos Transportes	Especialista	Sim
21. Professor U	20	Graduação em Engenharia Civil. Especialização em Saneamento.	Especialista	Não
22. Professora V	DE	Graduação em Engenharia Civil. Bacharelado em Relações Públicas. Especialização em Supervisão Escolar	Especialista	Sim

Fonte: Relatório de Gestão 2005 – CEFET-PE. Disponível em: <<http://www.cefetpe.br>>

ANEXO C – Matrizes Curriculares

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO

Curso: **Técnico de Construção de Edifícios**

Habilitação: Técnico em Construção de Edifícios

Fundamentação legal: LDB nº 9394/96,

Decreto nº 2208/97

Portaria nº 646/97,

Parecer CNE/CEB 16/99

Resolução nº 04/99 e

Diretrizes Curriculares Nacionais Profissional

Ano de Implantação: 1999

CHT: 1620 h/aula

Regime: MODULAR

MATRIZ CURRICULAR						
TÍTULO DO MÓDULO	Disciplinas	Código	Módulos			*CHT
			I	II	III	
PLANEJAMENTO E PROJETOS	Meio Ambiente	A301100	01			18
	Segurança I	A301101	01			18
	Organização e Normas I	A301200	02			36
	Topografia II	A301300	03			54
	Projeto de Arquitetura	A301400	04			72
	Projeto de Fundações	A301201	02			36
	Projeto de Estruturas	A301401	04			72
	Projeto de Instalações Elétricas	A301402	04			72
	Projeto de Instalações Hidrosanitárias	A301301	03			54
	Planejamento e Controle de Obras	A301500	05			90
	Estudo de Viabilidade	A301202	02			36
EXECUÇÃO DE OBRAS	Desenho	A302400		04		72
	Materiais de Construção	A302300		03		54
	Máquinas e Equipamentos	A302200		02		36
	Construção	A302500		05		90
	Segurança II	A302201		02		36
	Meio Ambiente	A302100		01		18
	Organização e Normas II	A302202		02		36
	Topografia I	A302401		04		72
	Instalações Elétricas	A302203		02		36
	Instalações Hidrosanitárias	A302204		02		36
	Gestão de Obras	A302101		02		36
MANUTENÇÃO DE OBRAS	Desenho	A303400			04	72
	Materiais de Construção	A303300			03	54
	Máquinas e Equipamentos	A303200			02	36
	Construção	A303500			05	90
	Segurança II	A303201			02	36
	Meio Ambiente	A303100			01	18
	Organização e Normas II	A303202			02	36
	Topografia I	A303401			04	72
	Instalações Elétricas	B303203			02	36
	Instalações Hidrosanitárias	A303204			02	36
	Gestão de Obras	A303101			02	36
	Técnica de Manutenção	A303102			01	18
Total			31	29	30	1620

* A CHT das disciplinas é produto de **CHS** (Carga Horária Semanal) X **18 Semanas Letivas** de cada módulo.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO
CURSO DE TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

Curso: **Técnico em Edificações**

Ano de Implantação: 2002.2

Habilitação: Técnico em Edificações

CHT: 1350 h/aula

Fundamentação legal: LDB nº 9394/96,

Regime: MODULAR

Decreto nº 2208/97

Portaria nº 646/97,

Parecer CNE/CEB 16/99

Resolução nº 04/99 e

DCNP (Diretrizes Curriculares Nacionais Profissionais da Construção Civil)

MATRIZ CURRICULAR					
TÍTULOS DOS MÓDULOS	DISCIPLINAS	MÓDULOS			*CHT
		I 18 sl	II 18 sl	III 18 sl	
BÁSICO	Desenho Técnico	06			108
	Computação Gráfica	03			54
	Topografia 1	04			72
	Meio Ambiente	02			36
	Segurança do Trabalho	02			36
	Serviços Preliminares de Obras	03			54
	Materiais de Construção	04			72
	Máquinas e Equipamentos	02			36
	Português Instrumental	02			36
	Matemática Aplicada	02			36
EXECUÇÃO DE OBRAS	Desenho de Arquitetura		06		108
	Mecânica dos Solos		03		54
	Organização e Normas		03		54
	Sistema Construtivo		05		90
	Acabamento de Obras		04		72
	Topografia 2		03		54
	Instalações Hidrosanitárias		03		54
	Instalações Elétricas		03		54
PROJETO DE OBRAS	Projeto de Fundações			03	54
	Projeto Estrutural			05	90
	Projeto de Instalações Hidrosanitárias			04	72
	Projeto de Instalações Elétricas			04	72
	Técnicas de manutenção			02	36
	Empreendedorismo			03	54
	Planejamento e Controle de Obras			06	108
	Gestão de Obras			02	36
	Orientação para Estágio			01	18
**Prática profissional (estágio supervisionado)					420
Total		30	30	30	1620

* A **CHT** das disciplinas é produto da **CHS** (Carga Horária Semanal) x **Semanas Letivas** de cada módulo.

** A **Prática Profissional** não se configura como disciplina conforme Parecer 16/99.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO

CURSO TÉCNICO INTEGRADO
REGIME: SEMESTRAL
CHT: 3.835,5 h/a

ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2006
SEMANAS LETIVAS: 18
HORA / AULA: 45 min

MATRIZ CURRICULAR – EDIFICAÇÕES

Fundamentação legal: lei nº 9394/96 – decreto nº 5154/04 – Parecer CNE/CEB nº 16/99 – resolução CNE/CEB nº 04/99

MATRIZ CURRICULAR												
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	SEMESTRES								CHT	
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	(h/a)	(h/r)
BASE COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	2	2		432	324
		Artes	2	2							72	54
		Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	2	2				180	135
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	2		252	189
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	2	2	2			216	162
		Geografia	2	2	2	2	2	2			216	162
		Sociologia		2							36	27
	Filosofia	2								36	27	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	3	3	3	3	2	2			288	216
		Física	3	3	3	3	4	4			360	270
Biologia		4	4	2	2	2	2			288	216	
Matemática		4	4	4	4	4	2	2		432	324	
SUBTOTAL			30	30	24	24	24	18	6	0	2808	2106
DIVERSIFICADA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (Disciplinas Profissionalizantes Comuns)	Língua Estrangeiras (Espanhol)					2	2	2		108	81
		Informática Básica				4					72	54
		Desenho			5						90	67,5
		Relações Humanas no Trabalho					2				36	27
		Empreendedorismo						3			54	40,5
		Higiene e Segurança do Trabalho I							2		36	27
	TOTAL – FORMAÇÃO GERAL			30	30	29	28	28	23	10	0	3204
BASE TECNOLÓGICA	FORMAÇÃO TÉCNICA	Topografia I			4						72	54
		Materiais de Construção I			3						54	40,5
		Topografia II				4					42	54
		Materiais de Construção II				3					54	40,5
		Tecnologia da Construção I					3				54	40,5
		Desenho de Arquitetura I					4				72	54
		Tecnologia da Construção II						4			72	54
		Desenho de Arquitetura II						5			90	67,5
		Resistência dos Materiais I						3			54	40,5
		Tecnologia da Construção III							4		72	54
		Mecânica dos Solos I							3		54	40,5
		Resistência dos Materiais II							4		72	54
		Instalações Hidrosanitárias							4		72	54
		Instalações Elétricas							3		54	40,5
		Máquinas Equipamentos								2	36	27
		Educação Ambiental								2	36	27
		Planejamento e Controle de Obras								5	90	67,5
		Orientação para Estágio								1	18	13,5
		Mecânica dos Solos II								3	54	40,5
		Projeto de Instalações Elétricas								4	72	54
		Projeto de Estrutura								5	90	67,5
	Manutenção Predial								2	36	27	
SUBTOTAL – FORMAÇÃO TÉCNICA			0	0	7	7	7	12	18	24	1350	1012,5
TOTAL GERAL			30	30	36	35	35	35	28	24	4554	3415,5
PRÁTICA PROFISSIONAL – ESTÁGIO SUPERVISIONADO (h/r)												420
CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)												3835,5

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO

CURSO TÉCNICO INTEGRADO - PROEJA

REGIME: SEMESTRAL

CHT: 2782,5 h/r

ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2006

SEMANAS LETIVAS: 18

HORA / AULA: 45min

MATRIZ CURRICULAR - ELETROTÉCNICA

Fundamentação Legal: Lei nº 9394/96 - Decretos nº 5154/04 e nº 5458/05 - Parecer CNE/CEB nº 16/99 - Resolução CNE/CEB nº 04/99

MATRIZ CURRICULAR											
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	PERÍODOS							CHT	
			I	II	III	IV	V	VI	VII	(h/a)	(h/r)
BASE COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4			360	270
		Artes	2							36	27
		Língua Estrangeira (Inglês)		2	2	2				108	81
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2							36	27
		Geografia	2							36	27
		Fundamentos Sócio-filosóficos	2							36	27
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	3	3	2				180	135
		Física	2	3	3	3				198	148,5
		Biologia	2	2	2					108	81
		Matemática	4	4	4	4	4			360	270
SUBTOTAL			22	18	18	15	8			1458	1093,5
DIVERSIFICADA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES COMUNS)	Informática Básica	3							54	40,5
		Desenho Técnico		3						54	40,5
		Relações Humanas no Trabalho		2						36	27
		Empreendedorismo			2					36	27
		Higiene e Segurança do Trabalho I		2						36	27
TOTAL - FORMAÇÃO GERAL			25	25	20	15	8			1674	1255,5
BASE TECNOLÓGICA	FORMAÇÃO TÉCNICA	Higiene e Segurança do Trabalho II			2					36	27
		Fundamentos de Eletrotécnica I			3					54	40,5
		Desenho Técnico - CAD				3				54	40,5
		Fundamentos de Eletrotécnica II				3				54	40,5
		Instalações Elétricas I				4				72	54
		Fundamentos de Eletrotécnica III					3			54	40,5
		Instalações Elétricas II					4			72	54
		Eletrônica Básica					3			54	40,5
		Medidas Elétricas I					4			72	54
		Máquinas Elétricas I					3			54	40,5
		Proteção de Sistemas Elétricos I						2		36	27
		Comandos Eletro-eletrônicos						4		72	54
		Desenho Técnico Aplicado						4		72	54
		Medidas Elétricas II						2		36	27
		Máquinas Elétricas II						3		54	40,5
		Manutenção de Máquinas Elétricas						4		72	54
		Controle e Acionamentos de Máquinas I						3		54	40,5
		Metodologia da Manutenção						3		54	40,5
		Proteção de Sistemas Elétricos II							2	36	27
		Instalações Elétricas III							4	72	54
		Máquinas Elétricas III							3	54	40,5
		Ensaio de Máquinas Elétricas							3	54	40,5
		Controle e Acionamentos de Máquinas II							3	54	40,5
		Projeto de Instalações Elétricas							8	144	108
		Conservação e Eficiência Energética							2	36	27
SUBTOTAL - FORMAÇÃO TÉCNICA					5	10	17	25	25	1476	1107
TOTAL GERAL			25	25	25	25	25	25	25	3150	2362,5
PRÁTICA PROFISSIONAL - ESTÁGIO SUPERVISIONADO (h/r)											420
CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)											2782,5

A Prática Profissional (estágio) - não se configura como disciplina conforme Parecer 16/99

Fonte: <http://www.cefetpe.br/cefetpe.br/novosite/matrizes_final/MATRIZ_PROEJA_ELETROTÉCNICA.pdf>

ANEXO D – Propostas Aprovadas na 1ª CONFETEC – 2006: Eixo Temático IV

Eixo Temático IV - Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica
<p>IV. 1 - Sistema de gestão</p> <p>Propostas aprovadas:</p> <p>Estabelecer, por meio de instâncias colegiadas, como conselhos e fóruns, e órgãos governamentais, tais como CGU e TCU, mecanismos de planejamento participativo, acompanhamento e controle das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica nas três esferas de governo, nas instituições públicas e privadas, bem como em organizações sindicais, organizações comunitárias e não governamentais, possibilitando a participação democrática dos atores envolvidos.</p> <p>Elaborar e propor ao Legislativo instrumentos jurídico-normativos, após consulta aos segmentos representativos, que incorporem os princípios, fundamentos, definições e políticas com vistas a desencadear ações inovadoras e consistentes na área da Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>Elaborar e implementar um modelo de gestão que promova a inclusão social.</p> <p>Construir mecanismos de gestão democrática em todas as instituições, envolvendo todas as redes que compõem a Educação Profissional e Tecnológica inclusiva e tecnologia assistiva.</p> <p>Envolver as comunidades e instituições afins, por meio de suas organizações representativas, nos processos de definição, estruturação e avaliação dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>Ampliar o acesso e permanência dos educandos à Educação Profissional e Tecnológica mediante a expansão das vagas nas instituições públicas, aperfeiçoando as condições de permanência nas escolas, inclusive para as minorias, assim como criando mecanismos de combate à evasão escolar.</p>
<p>IV. 2 - Proposta pedagógica</p> <p>Propostas aprovadas:</p> <p>Criar mecanismos (fóruns, seminários, jornais e outros) para a socialização de experiências pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pelas diversas instituições que integram as redes de Educação Profissional e Tecnológica, garantindo a participação dos diversos atores que constituem o processo educacional.</p> <p>Ofertar cursos atendendo às diversidades e peculiaridades regionais conforme identificação e análise de demandas que favoreçam a geração de trabalho e renda e a inclusão social, traduzindo-se nas matrizes curriculares.</p> <p>Elaborar currículos para as diferentes formas de articulação da educação profissional com os diversos níveis educacionais, priorizando o trabalho como princípio educativo, articulando ciência, tecnologia e cultura, considerando-se a realidade do mundo do trabalho.</p> <p>Propiciar a construção de currículos/cursos contextualizados e flexíveis, organizados a partir dos itinerários formativos estabelecidos.</p> <p>Estabelecer mecanismos e critérios de Avaliação Institucional periódica dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, bem como a divulgação dos resultados, visando à melhoria da qualidade do ensino.</p> <p>Criar sistema de avaliação de egressos da Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>Promover ações de intercâmbio nacional e internacional de experiências de formação de profissionais de EPT.</p>

IV.3 - Educação a Distância - EAD

Propostas aprovadas:

Promover e incentivar a adoção e implementação de novas metodologias no âmbito da EPT, por meio de diferentes sistemas e tecnologias de informação e comunicação.

Expandir, incentivar e democratizar o acesso às TICs, objetivando a ampliação da capacidade de inovação no âmbito da EAD, promovendo a inclusão digital e a atualização permanente dos recursos humanos e equipamentos dos espaços institucionais gratuitos.

Promover a articulação entre as diferentes instâncias governamentais e não governamentais que operam com a democratização das TICs, visando a uma participação mais ampla, ativa e permanente das redes e/ou sistemas de EPT em programas de construção e socialização do conhecimento e de oportunidades educacionais.

Estruturar de uma rede cooperada e integrada de EAD constituída por instituições governamentais, telecentros, pólos de inclusão digital, centros vocacionais tecnológicos, núcleos tecnológicos de EAD, escolas pólos, centro de disseminação e unidades móveis de EAD, a fim de ampliar, interiorizar e democratizar o acesso gratuito a programas de conscientização digital, capacitação e formação em EPT.

Estruturar programa de incentivo à criação de núcleos institucionais de pesquisa e inovação que objetive o desenvolvimento de novas metodologias que utilizem as TICs; software livre na implantação de plataformas de EAD e novos recursos das denominadas “gerações” de EAD.

Consolidar a infra-estrutura de EAD nas instituições de EPT e estimular a constituição de equipes multidisciplinares especializadas.

Estruturar programas de informação e atualização de gestores e profissionais de EPT nos princípios e metodologias relacionadas à EAD e no acesso às TICs.

Estruturar um programa de formação de educadores nas diversas “gerações” de EAD e incluir nos currículos das graduações de bases teóricas e metodológicas das novas tecnologias de EAD.

Estruturar programa de fomento de projetos de EAD desenvolvidos por meio do modelo de incubadoras físicas e virtuais.

Criar uma rede virtual temática para compartilhamento e busca contextualizada de conteúdos educacionais digitais validados, produzidos sob a forma de objetos de aprendizagem.

Incentivar a criação de redes e grupos virtuais que objetive o compartilhamento de experiências exitosas; material didático nas várias mídias; metodologias inovadoras; cursos e serviços virtuais.

Criar fóruns permanentes de discussão de políticas públicas, do ensino e de pesquisa e das experiências na área de EAD.

Criar um sistema nacional de avaliação da EAD.

IV. 4 - Formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica

OBS: Os Anais não apresentam propostas aprovadas.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, novembro de 2006. **Anais e deliberações.** MEC/SETEC: Brasília, 2007.

ANEXO E – Ementas das Disciplinas Observadas

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO
DIREÇÃO DE ENSINO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE LEGISLAÇÃO DE ENSINO

EMENTA

CURSO: TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

MÓDULO: BÁSICO

ANO: 2002.2

DISCIPLINA: MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO

CHT: 72

COMPETÊNCIAS:

- Identificar os materiais utilizados na construção civil.
- Avaliar as características físicas dos materiais de construção.
- Realizar ensaios tecnológicos de materiais de construção.
- Interpretar normas técnicas específicas de conformidade de materiais de construção.

BASES TECNOLÓGICAS	CARGA HORÁRIA
1-TECNOLOGIA DOS MATERIAIS - Introdução - Normalização técnica, certificação de conformidade	04
2- AGLOMERANTES - Definição e funções básicas - Aglomerantes aéreos e hidráulicos	04
3-GESSO - Gipsita/Anidrita - Gesso para construção - Características e propriedades (Normas Técnicas)	04
4-CAL AÉREA - Calcáreo - Cal virgem e hidratada - Características e propriedades (Normas Técnicas)	08
5- CIMENTO PORTLAND - Composição e constituintes mineralógicos - Tipos e classes resistentes - Características e propriedades (Normas Técnicas)	12
6-AGREGADOS PARA ARGAMASSAS E CONCRETOS - Definição, origem, classificação e emprego - Características e propriedades técnicas (Normas Técnicas)	08

7. MATERIAIS METÁLICOS – AÇO PARA CONCRETO ARMADO	08
<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de aços estruturais - Comportamento dos aços sob tensão - Critérios de aceitação - Recomendações de uso 	
7. MATERIAIS CERÂMICOS	08
<ul style="list-style-type: none"> - Cerâmica vermelha <ul style="list-style-type: none"> - propriedades mecânicas - propriedades térmicas - recomendações de uso - Cerâmica branca <ul style="list-style-type: none"> - propriedades mecânicas - propriedades térmicas - recomendações de uso 	
8. MADEIRAS NA CONSTRUÇÃO CIVIL	08
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicações/obtenção (consciência ecológica) - Propriedades físicas e mecânicas - Preservação e tratamento - Recomendações de uso 	
10. OUTROS MATERIAIS	08
<ul style="list-style-type: none"> - Vidro/plástico/tintas e vernizes <ul style="list-style-type: none"> propriedades físicas e mecânicas - recomendações de uso 	

BIBLIOGRAFIA:

- BASÍLIO, Francisco de Assis. **Agregados para Concreto**, São Paulo, Associação Brasileira de Cimento Portland, 1984.
- BASÍLIO, Francisco de Assis. **Durabilidade dos Concretos**, São Paulo, Associação Brasileira de Cimento Portland, 1984.
- CASCUDO, Oswaldo. **O Controle de Corrosão de Armaduras de Concreto**, São Paulo, Ed. PINE, 1997.
- GIAMUSSO, Salvador E. **Manual do Concreto**, São Paulo, Ed. PINE, 1992.
- GIAMUSSO, Salvador E. **Preparo do Concreto**, São Paulo, Ed. ABCP, 1983.
- HELENE, Paulo R. do Lago. **Manual de Dosagem e Controle do Concreto**, São Paulo, Ed. PINE, 1992.
- KLOSS, César Luiz. **Materiais de Construção**, Curitiba, Ed. CEFET-PR, 1991.
- MEHTA, P. Kumar. **Concreto: estrutura, propriedades e Materiais**, São Paulo, Ed. PINE, 1994.
- PETRUCCI, Elácio Gerard Requião. **Materiais de Construção**, Porto Alegre, Ed. Globo, 1984.
- SOBRAL, Hernani Sávio. **Propriedades do Concreto Endurecido**, São Paulo, Ed. ABCP, 1990.
- SOBRAL, Hernani Sávio. **Propriedades do Concreto Fresco**, São Paulo, Ed. ABCP, 1990.
- VERÇOSA, Ênio José. **Materiais de Construção**, Porto Alegre, Ed. PUC, 1975.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO
DIREÇÃO DE ENSINO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE LEGISLAÇÃO DE ENSINO

EMENTA

CURSO: TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

MÓDULO: BÁSICO

ANO: 2002.2

DISCIPLINA: SERVIÇOS PRELIMINARES DE OBRAS - SPO

CHT: 54

COMPETÊNCIAS:

- Fazer o layout do canteiro de obras de construção.
- Conduzir a implantação de infra-estrutura física do canteiro de obras.
- Implantar e gerenciar as equipes de trabalho de apoio ao canteiro de obras.
- Manter atualizada a documentação da obra.
- Fazer locação de obras.
- Acompanhar e fiscalizar os processos executivos utilizados em terraplanagem, sondagem e fundações.

BASES TECNOLÓGICAS	CARGA HORÁRIA
1- Canteiro de obras - Conceito - Dimensionamento - Lay-Out - Documentação	15
2- Locação - Conceito - Tipos - Execução	12
3- Movimento de terras - Escavações - Aterro e reaterros - Escoramentos	12
4- Fundações - Conceito - Sondagem ou Prospecção - Tipos: Fundações rasas Fundações profundas	15

BIBLIOGRAFIA:

Apostila de CANTEIRO DE OBRAS, dos professores do CEFET-PE/CCIV, 1998.
Apostila de MOVIMENTO DE TERRAS, dos professores do CEFET-PE/CCIV, 1999.
Apostila de LOCAÇÃO DE OBRAS, dos professores do CEFET-PE/CCIV, 1997.
Apostila de FUNDAÇÕES, dos professores do CEFET-PE/CCIV, 1997.
NR-18.
NR- 166

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO
DIREÇÃO DE ENSINO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE LEGISLAÇÃO DE ENSINO

EMENTA

CURSO: TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES MÓDULO: EXECUÇÃO DE OBRAS

ANO: 2002.2

DISCIPLINA: SISTEMAS CONSTRUTIVOS

CHT: 90

CÓDIGO DA DISCIPLINA:

COMPETÊNCIAS:

- Interpretar as plantas dos projetos de arquitetura, fundações, superestruturas, instalações complementares, acabamentos e suas especificações.
- Interpretar as normas técnicas específicas para utilização de materiais, máquinas, equipamentos e ferramentas para a execução de serviços de construção civil.
- Identificar e avaliar os processos executivos dos sistemas construtivos utilizados na construção de fundações, superestruturas, vedações, revestimentos, esquadrias, pintura, instalações complementares e cobertas.
- Interpretar orçamentos e cronogramas físico-financeiros de obras.
- Elaborar textos técnicos, planilhas, formulários, esquemas e gráficos com a análise dos indicadores apropriados nos serviços de construção civil.

BASES TECNOLÓGICAS	CARGA HORÁRIA
1- SISTEMAS CONSTRUTIVOS EM ALVENARIA - Tipos: Classes de alvenaria (vedação e estrutural) - Componentes: Elementos e Argamassas -Técnicas de execução - Indicadores de qualidade	24
2- SISTEMAS CONSTRUTIVOS EM CONCRETO ARMADO - Componentes - Ciclo de produção: Preparação, transporte, lançamento, adensamento e cura - Formas: Execução, estabilidade, estanqueidade, desforma - Armadura: corte, dobra, bitolamento, disposição - Pré-moldados leves - Indicadores de qualidade	36
3-COBERTURAS -Tipos -Estrutura das cobertas: madeira e metálicas -Telhamento: cerâmicas, fibro-cimento, metálicas (alumínio e auto-portantes) -Elementos de composição: platibanda, algeroz, rufos, beiral, ricão. -Elementos de esgotamento: calhas e tubos de queda -Elementos de iluminação e ventilação: água furtada, lanternin e domos -Tratamentos impermeabilizantes -Conforto ambiental	30

BIBLIOGRAFIA:

- SAMPAIO, José Carlos de Arruda. **Manual de Aplicação da NR-18**, Ed. PINE.
- SAMPAIO, José Carlos de Arruda, **PCMAT – Programa de Condições e Meio Ambiente do trabalho na Indústria da Construção**, Ed. PINE.
- AZEREDO. **O Edifício até a sua Cobertura**.
- AZEREDO, **O Edifício até seu Acabamento**.
- GABY, **Máquinas para Obras**.
- PICCHI, Flávio, **Impermeabilização de Coberturas**.
- CARDÃO, Celso, **Técnicas de Construção**.
- BORGES, Alberto de Campos. **A Prática das Pequenas Construções**, 1^o e 2^o volumes, São Paulo, Ed. Edgard Blucher LTDA.
- CHAVES, Roberto. **Manual do Construtor**, São Paulo, Ed Tecnoprint S/A
- YAZIGI, Walid. **A Técnica de Edificar**, Ed. PINE

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO
DIREÇÃO DE ENSINO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE LEGISLAÇÃO DE ENSINO

EMENTA

CURSO: TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES MÓDULO: PROJETO DE OBRAS

ANO: 2002.2

DISCIPLINA: PLANEJAMENTO E CONTROLE DE OBRAS - PCO CHT: 108

COMPETÊNCIAS:

- Desenvolver estudos preliminares para viabilização de investimentos na construção civil;
- Elaborar memoriais, especificações e projetos executivos para construção.
- Desenvolver orçamento de obras para construção, utilizando um software específico.
- Elaborar cronograma físico-financeiro de obras de construção, utilizando um software específico.
- Redigir propostas técnicas em observância aos editais e a lei de licitações e contratos.

BASES TECNOLÓGICAS	CARGA HORÁRIA
1-ANÁLISE DE VIABILIDADE TÉCNICO-FINANCEIRA DA OBRA - Projeto arquitetônico - Custos - Prazos	09
2-ORÇAMENTO: -Conceito e Tipos -Especificações -Orçamento sumário ou comparativo -Levantamento físico -Composição de preços unitários -Levantamento de insumos -B.D.I -Orçamento quantitativo -Orçamento físico-financeiro	60
3-CRONOGRAMAS: -Cronograma físico -Cronograma físico-financeiro	12
4-ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DE OBRAS -Procedimentos -Apropriação de custos -Análise estatística -Sistemas de qualidade	18

5-LEI DE LICITAÇÕES (Nº 8.666) -Conceito geral -Principais aspectos, sua interpretação e utilização	09
---	----

BIBLIOGRAFIA:

GIAMUSSO, Salvador. **Orçamento e custos na construção civil**, Edit, PINI.
GOLDMAN, Pedrinho. **Introdução ao planejamento e controle de custos na construção civil brasileira**, Edit PINI. 3a Edic. São Paulo, 1997.
TCPO – **Tabelas de composição de preços para orçamentos**, Edt. PINI, 1ª Edic-
São Paulo – 1999.
SAMARCOS, Moacyr. **Apostila de Orçamento do CEFET-PE**, 1995.

ANEXO F – Provas de Unidade das Disciplinas Observadas

PROVA DE 1ª UNIDADE – SERVIÇO PRELIMINARES DE OBRAS

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO

CURSO EDIFICAÇÕES (Modalidade: subsequente)

TURMA: MÓDULO BÁSICO

TURNOS: MANHÃ

ALUNO:

DATA: 05/06/2007

1ª AVALIAÇÃO

SERVIÇOS PRELIMINARES DE OBRAS

- 1) (2,5) “A falta de cuidados na estocagem pode provocar danos e extravio de materiais, além de comprometer a produtividade da mão-de-obra. Saber armazená-los corretamente significa evitar prejuízos e manter o canteiro organizado”. Analisando a afirmativa acima, descreva como devemos armazenar os materiais abaixo discriminados:
 - a) Cimento e Cal
 - b) Areia
 - c) Pedra britada
 - d) Material hidráulico
 - e) Madeira para as formas
- 2) (2,0) Diante do exposto em sala de aula e do planejamento do seu canteiro de obras, sinalizam os princípios básicos que foram considerados para a definição do seu “Layout”.
- 3) (1,5) Responda:
 - a) Como é conhecido o cercado de madeira utilizado para isolar e proteger a obra?
 - b) Quais os tipos de canteiro? Exemplifique.
- 4) (1,0) Determine, pelo método das lajes equivalentes, o volume de concreto para a obra abaixo:

Dados: 15 pavimentos (Pilotis térreo)

Fundação: 0,25m

Pavtº Tipo: 0,20m

Coberta: 0,15m

Casa de máq. e ex. d'água: 0,20m

Cronograma: 19 meses

Volume dos materiais: Cimento – 350kg/m^3

Areia – $0,60\text{m}^3/\text{m}^3$

Brita – $0,80\text{m}^3/\text{m}^3$

Forma – $12,0060\text{m}^2/\text{m}^3$
- 5) (2,0) Dimensione os depósitos dos materiais abaixo, em função do volume de concreto da questão anterior.
 - a) Cimento
 - b) Chapas compensadas (1,10x2,20x0,012m)
 - c) Brita

Dados: Período de armazenamento de 10 dias
- 6) (1,0) Considerando que uma obra “X” utilizará para a primeira etapa de serviços, um quadro de pessoal de 80 homens, especifique o quantitativo de bacias sanitárias, chuveiros e lavatórios necessários ao atendimento do referido quadro, bem como a quantidade de água necessária para uso de serviço e pessoal.

PROVA DE 1ª UNIDADE – PLANEJAMENTO E CONTROLE DE OBRAS

CEFET- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO
PLANEJAMENTO E CONTROLE DE OBRAS

1a. AVALIAÇÃO

TURNO:

1º SEMESTRE DE 2007

ALUNO:

DATA:

- 1) Calcular o volume de concreto estrutural e a área de forma da estrutura abaixo.

- 2) Calcular a área de alvenaria, de chapisco e massa única para as paredes apoiadas na estrutura de concreto da figura abaixo, considerando que as paredes são revestidas em ambos os lados

- 3) Calcular:

- Volume de escavação (folga na escavação = 1,00m para cada lado);
- Volume de reaterro;
- Volume de concreto estrutural;
- Área de forma.

PROVA DE 1ª UNIDADE – MATÉRIAS DE CONSTRUÇÃO I

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO
CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES

TURMA: III Semestre

TURNO: manhã

DATA: 24/05/2007

ALUNO:

1ª AVALIAÇÃO**MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO - I**

1ª Questão:

De acordo com os conhecimentos adquiridos por você durante as aulas, justifique a importância do estudo dos materiais de construção civil, tomando como base o conhecimento da ciência dos materiais. Explique as relações entre tais conhecimentos e a engenharia dos materiais.

Faça uma abordagem passando pelos aspectos técnicos, econômicos e meio ambientais. (este complemento é acrescentado à questão após o professor perguntar se entenderam a questão e os alunos responderem que não)

2ª Questão:

Sendo o usuário da construção civil muito exigente quanto ao desempenho do produto que ele adquire, comente sobre as exigências de segurança estrutural e conforto higiotérmico, e as medidas necessárias ao atendimento de tais exigências.

3ª Questão:

Qual a importância das propriedades químicas dos materiais e a durabilidade dos mesmos?
(esta questão havia sido prometida aos alunos na aula anterior)

ANEXO G – Resultado da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007

ANEXO I

PROPOSTAS APROVADAS NA ÍNTEGRA

UF	INSTITUTO FEDERAL	PROPONENTES	PROCESSO/DOCUMENTO
AL	INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS	CEFET AL	011288.2008-11
		EAF SATUBA	
AM	INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS	CEFET AM	010522.2008-85
		EAF MANAUS	
		EAF SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA	
BA	INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	CEFET BA	011533.2008-82
CE	INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ	CEFET CEARÁ	011045.2008-75
		EAF CRATO	
		EAF IGUATU	
ES	INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	CEFET ES	011023.2008-13
		EAF ALEGRE	
		EAF COLATINA	
		EAF SANTA TERESA	
GO	INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS	CEFET GO	011534.2008-27
MA	INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO	CEFET MA	011532.2008-38
		EAF SÃO RAIMUNDO DAS MANGABEIRAS	
		EAF CODÓ	
		EAF SÃO LUIZ	
MG	INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS	CEFET JANUÁRIA	010795.2008-20
		EAF SALINAS	
MG	INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS	CEFET RIO POMBA	009936.2008-61
		EAF BARBACENA	
		COLÉGIO TÉCNICO UNIVERSITÁRIO - UFJF	
MG	INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO	CEFET UBERABA	23000.138054/2008-16
		EAF UBERLÂNDIA	
MT	INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO	CEFET CUIABÁ	010675.2008-22
		CEFET MT	
		EAF CÁCERES	
PA	INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ	CEFET PA	011166.2008-17
		EAF CASTANHAL	
PB	INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA	CEFET PB	011186.2008-98
		EAF SOUSA	
PE	INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO	CEFET PE	009972.2008-25
		EAF BARREIROS	
		EAF BELO JARDIM	
		EAF VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	
PE	INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO	CEFET PETROLINA	011039.2008-18
			011168.2008-14
PI	INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ	CEFET PI	004402.2008-49
PR	INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	ESCOLA TÉCNICA - UFPR	011491.2008-80
			011903.2008-82

RJ	INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE	CEFET CAMPOS	074832.2007-47
		COLÉGIO TÉCNICO AGRÍCOLA ILDEFONSO BASTOS BORGES - UFF	
RJ	INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	CEFET QUÍMICA DE NILÓPOLIS	010734.2008-62
RN	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	CEFET RN	009124.2008-16
RR	INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA	CEFET RR	009522.2008-32
SC	INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	CEFET SC	011051.2008-22
SE	INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	CEFET SE	23060.000193/2008-55
		EAF SÃO CRISTÓVÃO	
SP	INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	CEFET SP	010671.2008-44
TO	INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS	ETF PALMAS	010676.2008-77
		EAF ARAGUATINS	

ANEXO II

PROPOSTAS APROVADAS COM ADEQUAÇÕES

UF	INSTITUTO FEDERAL	PROponentes	PROCESSO DOCUMENTO
BA	INSTITUTO FEDERAL AGROINDUSTRIAL DA BAHIA	EAF GUANAMBI	010898.2008-90
		EAF CATU	
		EAF SANTA INÊS	
		EAF SENHOR DO BONFIM	
GO	INSTITUTO FEDERAL AGROINDUSTRIAL DE GOIÁS	CEFET RIO VERDE	011146.2008-46
		CEFET URUTAI	
		EAF CERES	
MG	INSTITUTO FEDERAL CENTRO MINAS	CEFET OURO PRETO	011056.2008-55
MG	INSTITUTO FEDERAL SUL, SUDOESTE E VALE DO RIO DOCE	CEFET BAMBUÍ	011224.2008-11
		EAF INCONFIDENTES	
		EAF MACHADO	
		EAF MUZAMBINHO	
		EAF SÃO JOÃO EVANGELISTA	
RS	INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL	CEFET PELOTAS	012615.2008-44
RS	INSTITUTO FEDERAL CENTRO-NOROESTE DO RIO GRANDE DO SUL	CEFET SÃO VICENTE DO SUL	23000.137381/2008-42
RS	INSTITUTO FEDERAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL	CEFET BENTO GONÇALVES	011022.2008-61
		EAF SERTÃO	
SC	INSTITUTO FEDERAL AGROINDUSTRIAL DE SANTA CATARINA	EAF CONCÓRDIA	010950.2008-16
		EAF RIO DO SUL	
		EAF SOMBRIÓ	
		COLÉGIO AGRÍCOLA DE CAMBORIÚ – UFSC	
		COLÉGIO AGRÍCOLA SENADOR CARLOS GOMES – UFSC	