

Universidade Federal de Uberlândia

Elbo Lacerda Ramos

**CONSENSOS E DISSENSOS EM TORNO DA ALTERAÇÃO DO CENTRO DE
ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE ORIGEM AGRÍCOLA:
Representações do Trabalho Docente**

Uberlândia-MG

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R175c Ramos, Elbo Lacerda, 1959-

Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola \h [manuscrito] : representações do trabalho docente / Elbo Lacerda Ramo. - 2011.

150 f.

Orientadora: Mara Rúbia Alves Marques.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Política e educação - Teses. 2. Professores – Teses. 3. Ensino técnico - Goiás (GO) - Teses. 4. Educação rural – Brasil – Teses. 5. Ensino profissional - Teses. I. Marques, Mara Rúbia Alves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

37.014.53

CDU: 37.018.523

ELBO LACERDA RAMOS

**CONSENSOS E DISSENSOS EM TORNO DA ALTERAÇÃO DO CENTRO DE
ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE ORIGEM AGRÍCOLA:
Representações do Trabalho Docente**

**Tese com vistas à obtenção do título de *Doutor*
junto ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de
Uberlândia, Faculdade de Educação, na linha
de pesquisa: Políticas, Saberes e Práticas
Educativas.**

**Orientadora: Profa. Dra. Mara Rúbia Alves
Marques**

Uberlândia-MG

2011

Elbo Lacerda Ramos

CONSENSOS E DISSENSOS EM TORNO DA ALTERAÇÃO DO
CENTRO DE ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE
ORIGEM AGRÍCOLA: Representações do Trabalho Docente

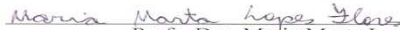
Tese com vistas à obtenção do título de *Doutor* junto ao
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de
Educação, na linha de pesquisa: Políticas, Saberes e
Práticas Educativas.

Uberlândia, 04 de abril de 2011

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores
Universidade Federal de Goiás - UFG



Profa. Dra. Sálua Cecílio
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Jefferson Hedefonso da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico a minha família, em especial a meus pais:
Joaquim Onofre de Lacerda (In Memoriam) e Domingas de Souza Ramos

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques, orientadora, pela paciência e convívio respeitoso tanto como orientadora, quanto como professora.

Aos professores da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, em especial, pelos conhecimentos proporcionados:

- Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima
- Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
- Profa. Dra. Gercina Santana Novais
- Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
- Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido
- Prof. Dr. Jefferson Ildefonso da Silva
- Prof. Dr. José Carlos Araújo
- Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca
- Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena e Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva por contribuições adicionais por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos também estudantes, companheiros nos estudos disciplinares, pelo convívio.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e Faculdade de Educação, sempre atenciosos no atendimento.

Aos colegas professores do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus de Rio Verde, pela concessão de entrevistas.

Aos Diretores do IF – GOIANO, Campus de Rio Verde, pela liberação para realização deste estudo.

RESUMO

Este trabalho investiga as representações (LEFEBVRE, 2006) de professores sobre o trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola, após a implantação de cursos de graduação, ocorrida fortemente nos anos 2000, que, alterando o centro de atuação dessas instituições, delega um novo mandato à Educação Profissional e Tecnológica e professores. Para alcançar esse objetivo realiza-se um estudo de caso no Campus de Rio Verde, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Na condição de método de estudo qualitativo (CRESWELL, 2007; PÁDUA, 2004; LAZZARINI, 1997; ANDRÉ, 1995) o estudo de caso é indicado em processos contemporâneos (GERGEN e GERGEN, 2006; VIDICH e LYMAN, 2006). Constitui como centro desta investigação, a análise de documentos (FRANCO, 2007) de fontes escritas – impressos e digitais – e de fontes orais, originados de entrevistas (SZYMANSKI, 2008; ANDRÉ, 1995). O interstício são os anos 2000, contudo a base de análise é a configuração do Estado Gerencial posto pela Terceira Via de governo, que entra no Brasil nos anos 1990. O estudo busca mostrar que nessa década, com a Reforma do Aparelho de Estado conduzida pelo MARE, institui-se a regulação de sujeição, processo facilitado pela mudança do conceito de propriedade do uso para a referência. Julga que são processos articulados a partir da globalização econômica, de onde deriva direcionamentos de uma suposta Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), que tem nas empresas multinacionais a via de legitimação da mudança de mandato da Educação Profissional e Tecnológica dos anos 1990. Nos anos 2000, depreende-se, por uma perspectiva de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), que a verticalização do ensino do governo de Luiz Inácio Lula da Silva reconfigura novamente esse mandato, mas agora com um processo de mediação mais intenso pelos atores locais, com dissensos e consensos em torno do contexto, do trabalho docente, da concepção de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e de Currículo. O estudo mostra que, tendencialmente, a política educacional interna passa a conviver com formas de controle mais descentralizadas; coexistência de centralização e descentralização do processo da administração do ensino, com reflexos no trabalho e no parâmetro de desempenho de professores; aumento da regulação burocrática para atender à regulação de sujeição com aumento de autonomia voltada para assuntos de pesquisa e de captação de recursos, com inclinação para afastamento dos processos pedagógicos, situação que leva à discussão do trabalho docente como uma atividade que exige saberes específicos, cumulativos, dinâmicos, contextualizados, originados não somente de pesquisas, formados a partir de oito eixos dinâmicos de saberes e organizados em um trinômio de memórias de onde são articulados por meio de um saber condutor. Ao fim, evidencia-se uma propensão de disputa pela visão de futuro institucional.

Palavras-Chave: Trabalho Docente. Regulação de Sujeição. Educação Profissional e Tecnológica. Flexibilidade.

ABSTRACT

This work investigates the representations (LEFEBVRE, 2006) of teachers about teaching work on the Professional and Technological Education, in the Federal Network of Education Professional, Scientific and Technological of agricultural origin, after the implantation of degree courses, happened strongly in the years 2000, that, by changing the center of actuation of those institutions, delegating a new mandate for the Professional and Technological Education and teachers. To achieve this objective takes place a case study in the Campus of Rio Verde, of the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano. In the condition of method of qualitative study (CRESWELL, 2007; PÁDUA, 2004; LAZZARINI, 1997; ANDRÉ, 1995) the case study is indicated in contemporary processes (GERGEN e GERGEN, 2006; VIDICH e LYMAN, 2006). Constitutes as center of this investigation the analysis of documents (FRANCO, 2007) of written sources - printed papers and digital - and from oral, originated of interviews (SZYMANSKI, 2008; ANDRÉ, 1995). The interstitial are the years 2000, however the analysis base is the configuration of the State Management put by the Third Way government, which enters in Brazil in the 1990s. The study intends to show that on that decade, with the Reform of the Apparel of State driven by the MARE, establishing the subjection regulation, a process facilitated by changing the concept of property use for reference. Judges that are articulated from processes of economic globalization, which derives from a supposed directions of Global Common Educational Culture (GCEC), which has in the way multinational corporations to legitimize the change of mandate of the Professional and Technical Education in the 1990s. In the 2000s, it appears, from the perspective of a Globally Structured Agenda for Education (GSAE), the vertical integration of education from the government of Luiz Inácio Lula da Silva again reconfigures this mandate, but now with a more intense mediation process by local actors, with dissent and consensus around the context, teaching work, the conception of Professional Education, Science and Technology and Curriculum. The study shows that, by tending, the domestic educational policy raisin to live together with more decentralized forms of control; coexistence of centralization and decentralization of the process of the teaching' administration, with reflexes in the work and in the parameter of teachers' acting; increase of the bureaucratic regulation to assist to the subjection regulation with autonomy increase gone back to research subjects and of capitation of resources, with inclination for removal of the pedagogic processes, a situation that leads to discussion of teaching as an activity that requires specifics knowledge, cumulative, dynamics, contextualized, originated not only from research, formed from eight axes of knowledge and organized in the dynamic triad of memories from where are articulated through a conductive knowledge. At the end, a dispute propensity is evidenced by the vision of institutional future.

Key-Words: Teaching Work. Subjection Regulation. Professional and Technological Education. Flexibility.

LISTA DE SIGLAS

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETRV – Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde
CEMC – Cultura Educacional Mundial Comum
CES – Câmara de Educação Superior
CNE -- Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONFEA – Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CREA – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CRMV – Conselho Regional de Medicina Veterinária
DEG – Diretoria de ensino de graduação
DPPG – Diretoria de pesquisa e pós-graduação
DEMT – Diretoria de ensino médio e técnico
EAF – Escola Agrotécnica Federal
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
IF GOIANO – Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia Goiano
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia.
MTb – Ministério do Trabalho

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

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

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária

SECTEC – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional,

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SINASEFE – Sindicato dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

TPA – Curso Superior de Tecnologia em Produção Animal

TPG – Curso Superior de Tecnologia em Produção de Grãos

UEP – Unidade Educativa de Produção

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
AS BASES DA RECONFIGURAÇÃO DO MANDATO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	23
1. Introdução	23
2. A Constituição do Estado Gerencial e a Emergência da Regulação de Sujeição	24
2.1 A Constituição do Autogerenciamento como Código Regulador	38
2.2 Mudança do Conceito de Propriedade do Uso para a Referência	43
2.3 A Relação Entre Educação e Globalização	50
CAPÍTULO II	
A NOVA GRAMÁTICA DA EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ORIGEM AGRÍCOLA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	58
1. Introdução	58
2. A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica do Governo de Fernando Henrique Cardoso	59
3. Direcionamentos Legais da Reforma da Educação Profissional e Tecnológica do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva: representações de Professores	66
3.1 Representações em Torno dos Cursos Técnicos e da Verticalização do Ensino	68
3.2 Representações em Torno da Recuperação do Mandato	85
CAPÍTULO III	
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO NOVO MANDATO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	93
1. Introdução	93
2. A Institucionalização do Novo Mandato: consensos e dissensos	94
3. O Novo Mandato e o Trabalho Docente	107
3.1 Do Poder do Conhecimento Científico ao Poder da Cientificidade do Trabalho Docente	114
4. Concepção de Educação Profissional e Tecnológica e Currículo	120
CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

En resumen, la máquina descubrió toda clase de aspectos de la realidad pasada y posible, tanto en los cuerpos físicos como en los cuerpos vivos y sociales (los dispositivos de autorregulación en particular). Evoca con vigor la segunda naturaleza producida por la práctica social, mundo humano colocado sobre el cosmos material. La naturaleza no “trabaja”; obra y crea “espontáneamente”. Lo mismo sucede con la segunda naturaleza, que no tiene nada que ver con la “naturaleza humana” de los filósofos. El enigma se desplaza y la problemática se transfiere de la naturaleza inicial (amenazada de destrucción por las técnicas) a la segunda naturaleza, la ciudad, lo urbano, las computadoras, los robots, el espacio producido, etcétera.

Henry Lefebvre

Este estudo de caso tem como objetivo identificar e analisar as representações dos professores sobre o trabalho docente, evidenciadas nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola, a partir da implantação de cursos de graduação, ocorrida fortemente nos anos 2000, que altera o centro de atuação e delega um novo mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e professores.

A fim de mais bem localizar o objeto de estudo faz-se uma reflexão sobre a experiência de implantação de cursos superiores no Campus de Rio Verde, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF GOIANO). Trata-se de uma reflexão do autor deste trabalho de pesquisa, que tem uma história na Educação Profissional, Científica e Tecnológica na condição de professor desde 1983, com atuação na Escola Agrotécnica Federal de Iguatu-CE, Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO e Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO. As duas últimas, depois de passarem pela forma institucional denominada Centro Federal de Educação Tecnológica, integram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Neste percurso, o autor ocupou cargos de docência e administrativos e participou de diversas comissões. Delas, em destaque as mais recentes porque têm ligação com o objeto de estudo: membro da Comissão Permanente de Seleção, Conselho Diretor, Presidente da Comissão de Elaboração do Projeto de Curso de Bacharelado de Zootecnia e Coordenador desse mesmo curso.

No cotidiano, os docentes mobilizam saberes que dão sentido ao ato de ensinar. Sentido e saberes que se materializam no trabalho do professor e na formação do aluno, no

consenso ou dissensão coletivo, na institucionalização de programas, disciplinas ou módulos e na conexão com o meio circundante.

Os saberes docentes envolvem além da capacidade cognitiva, uma história de vida, emoções, valores e crenças. Agrega também o modo de agir e a corporeidade material das consequências positivas de sua atividade, isto é, estrutura-se com a racionalidade de que sua ação tem destinatário e finalidade.

Percebe-se um ponto de inflexão dessa racionalidade para os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus de Rio Verde-GO (IF GOIANO - Rio Verde) a partir de 1996, momento em que são praticamente obrigados a oferecer cursos básicos, massificados em duas semanas técnicas anuais, que tinham como alunos, na maioria dos casos, os alunos matriculados nos cursos regulares. Tratavam-se de cursos de curta duração: 20 horas, 30 horas, denominados de nível básico. Para se ter uma ideia da massificação sem objetivação dessa situação, veja que no ano 2000 foram realizados 54 cursos básicos, no ano de 2001 foram 45 cursos básicos e no primeiro semestre de 2002 foram oferecidos 18 cursos básicos¹.

Os cursos técnicos que tinham a duração de três anos foram transformados em cursos de duração de um ano e meio e o regime de entrada de alunos que era anual passou a ser semestral. A insatisfação era notável, e crescia a resistência a esse tipo de atividade porque o professor não se objetivava, estava sendo desprovido dos últimos resquícios de seu mandato² original, voltado para uma formação mais consistente.

Também, porque a história parecia estar andando na contramão visto que havia uma expansão da oferta de cursos superiores privados na cidade de Rio Verde e de cursos superiores públicos nas cidades vizinhas. Nesse período, a Universidade Estadual de Goiás, que foi criada em 1999³, abria faculdades em várias cidades do estado de Goiás, e em algumas cidades com menor densidade populacional do que Rio Verde, como é o caso de Santa Helena, Iporá, Quirinópolis e Jataí, situadas em um raio de mais ou menos 150 quilômetros, foram instaladas faculdades, mas isso não ocorreu em Rio Verde, apesar da grande expectativa da população e da promessa política. Ao mesmo tempo, aconteceu mais uma etapa de interiorização das ações da Universidade Federal de Goiás com a criação do Campus de Jataí, também nessa transição da década de 1990 para a década de 2000.

¹ Conforme exarado no Projeto de Curso do Curso Superior de Tecnologia de Produção de Grãos, com registro de número 23000.014061/2002-20

² O mandato é mandato social, que está relacionado a expectativas em relação ao desejável que se realize através do sistema educativo, condicionam políticas e influenciam práticas educacionais (TEODORO, 2006, 2005, 2003; DALE, 2006, 2001).

³ <http://www.ueg.br/materia/ueg-10-anos-de-historia/1711>

O Campus de Rio Verde-GO está situado na região Sudoeste do Estado de Goiás, a 220 Km da capital do Estado e 460 Km da Capital Federal. Conta com uma área total de 219 ha, onde se encontra a sede administrativa e também todas as dependências e espaços próprios de formação profissional. Conta ainda com uma unidade descentralizada em Iporá-GO e oferece o curso técnico médio em agropecuária de modo descentralizado em Quirinópolis-GO, Montividiu-GO, Santo Antônio da Barra-GO e Hidrolândia-GO, e tem abrangência em outros 27 municípios.

A Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde que, como já informado, deu origem ao Campus de Rio Verde, foi criada em 1967, sob os auspícios da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária (SEAV), órgão do Ministério da Agricultura, com base na LDB de 1961, com a denominação de Ginásio Agrícola de Rio Verde. Em seguida, transformou-se em Colégio Agrícola de Rio Verde (CARV), autorizado a funcionar pelo Decreto nº 62.178, de 25 de fevereiro de 1968.

A Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde nasceu com o propósito de cooperar com o desenvolvimento da região, disseminar tecnologia, formar capital humano para acelerar a modernização e servir como espelho de uma empresa rural. O capital humano requerido configurava-se em um profissional polivalente, com capacidade de organizar e dirigir grupos de trabalhadores e também de mediar inserção/operação/execução de novas tecnologias. Com esse fim, foi oferecido o curso Técnico em Agropecuária, organizado com uma proposta de formação ampla mediante um vasto currículo.

Ao mesmo tempo em que ocorreu a mudança de denominação de Colégio Agrícola de Rio Verde para Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, em 1978, houve também a implantação do Sistema Escola-Fazenda, parâmetro de formação no curso Técnico em Agropecuária, de nível médio. Este curso era estruturado em séries anuais, com entradas e saídas também anuais, e permaneceu como único curso regular do Campus de Rio Verde até 1996.

A partir de 1997, por conta de convênio com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), entrou em curso a Reforma da Educação Profissional, projeto do MEC que teve o apoio financeiro internacional e contrapartida nacional. Com a reforma ampliou-se a oferta de cursos técnicos médios à comunidade: Agropecuária, Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, Administração, Contabilidade, Secretariado e Informática.

No ano de 2002, em 18 de dezembro, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde mudou novamente de denominação, e passou a chamar Centro Federal de Educação

Tecnológica de Rio Verde-GO, aspecto que expandiu as possibilidades para esta Instituição no que diz respeito à verticalização da oferta de cursos, e deu-se início à reconfiguração do mandato.

Sob a insígnia dessa nova denominação, o Campus de Rio Verde-GO passou a oferecer os cursos técnicos médios em Administração (vespertino e noturno); Agropecuária (matutino e vespertino); Alimentos (vespertino e noturno); Comércio (noturno); Cooperativismo (noturno); Informática (matutino) e Secretariado (noturno).

Além desses, também os cursos de graduação tecnológica em Agronegócio, Produção de Grãos e Saneamento Ambiental; graduação bacharelado em Agronomia, Zootecnia e Engenharia de Alimentos e Licenciatura em Química e Biologia.

Em 2008, ocorreu outra mudança de denominação, por força da Lei nº 11.892, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Mas o processo já estava em curso, visto que seguindo a lógica de implementar para depois regulamentar, em 2007, com base na minuta da Lei nº 11.892/2008 e orientados pelo anexo II da Chamada Pública 02/2007, de 12 de dezembro de 2007, com manifestação expressa e voluntária, as Escolas Agrotécnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as Unidades de Ensino Descentralizadas e a Universidade Tecnológica do Paraná, adquiriram a possibilidade de serem transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

Nessa esteira, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF GOIANO), com sede em Goiânia, composto pela integração dos campi de Ceres, Iporá, Rio Verde, Morrinhos e Urutaí. Sob essa nova insígnia, o Campus de Rio Verde passa a ofertar também a Especialização em PROEJA⁴, Especialização em Biodiesel e o curso de Mestrado em Produção Vegetal.

Após delimitar o percurso histórico institucional, adentra-se a questão que remete diretamente ao objeto deste estudo. No ano de 2002, a partir de uma reunião dos administradores do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde (CEFETRV) com os professores, foram elaborados três projetos de curso de graduação tecnológica. E um dos projetos, o do Curso Superior de Tecnologia em Produção de Grãos (TPG) é aprovado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), por meio de uma comissão verificadora/avaliadora em 13 de novembro de 2002.

⁴ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O TPG entrou em funcionamento e a primeira turma do curso apresentou-se com muita empolgação, mas, também, muita apreensão por ser um curso duplamente novo. Novo em uma instituição que tradicionalmente trabalhou com formação técnica de nível médio e cursos básicos, e novo por ser uma graduação tecnológica recortada da área de agronomia. Em face destas novidades o alunado do curso logo se divide em três grupos: um queria a continuidade do curso, outro queria transformá-lo em agronomia e outro queria fazê-lo de trampolim para outras instituições de ensino superior.

Essa divisão ficou mais forte após o retorno de uma visita que alunos do TPG fizeram ao Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Goiás (CREA-GO), onde, numa conversa com um dos diretores, conforme relato de alunos, o diretor afirmou que, em termos de competências definidas no Conselho, o profissional formado no TPG teria menos espaço do que um profissional formado no curso Técnico em Agropecuária, de nível médio.

A partir daí os alunos começaram uma queda de braço com o Coordenador do Curso no sentido de delimitar exatamente quais as atribuições desse profissional, e já não serviam aquelas expostas no projeto pedagógico do curso (PPC). Mas, de fato, o que sobressaía era o embate das propostas dos três grupos já mencionados. Por conta dessa queda de braço, formaram-se uma comissão composta de alunos, diretores e professores para ir à Goiânia conversar com o Presidente do CREA-GO, da qual este autor participou como professor de Metodologia Científica, quando o Presidente tranquilizou a todos dizendo que estava para ocorrer uma reunião do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA) e nessa oportunidade esta posição seria revista. Também enfatizou que o mal estar estava ocorrendo porque era uma situação nova dentro do conselho, mas que ainda assim não oporia ao acolhimento desse novo recorte profissional e que, de fato, quem acerta as contas com a imperícia profissional é o mercado.

Palavras ponderadas e tranquilizadoras, mas que não serviram para resolver o problema do cisalhamento que havia ocorrido, visto que a questão do registro no CREA era apenas a aparência, a ponta do iceberg, aquilo não representava a tensão gerada na coletividade.

O que os fatos revelam? Para além dos dissensos, resistências, avanços, retrocessos e intenções veladas e silenciadas, uma questão veio à tona: a autonomia institucional e o trabalho docente. Trata-se de uma questão aberta que está relacionada a

autogerenciamento profissional, que é um código⁵ da regulação da profissão do futuro profissional e alcança o profissional formador: o docente. Uma erupção desse aspecto pode ser vista no que está exarado no Parecer nº 60/2004, da Advocacia-Geral da União, Procuradoria-Geral Federal, Procuradoria Federal - CEFET-RS, onde se afirma que

Há muito tempo tem-se notícia da investida dos CREAs, em âmbito nacional, sobre os docentes de cursos profissionais ou que ministram disciplinas de áreas técnicas, exigindo registro e o correspondente pagamento de anuidade. Até então, o entendimento era de que se tratava de questão adstrita aos profissionais e ao órgão de classe. A novidade, agora, é que os CREAs, como estratégia para o alcance do objetivo, têm criado grandes problemas para os registros dos técnicos recém formados, sob a alegação de inconsistência no cadastro dos respectivos cursos. Por via indireta, com o prejuízo dos alunos, estão atingindo os docentes e as próprias instituições de ensino.

O ponto de discussão que aparece é a busca por maior arrecadação, contudo, sob a fumaça tem outra questão a ser percebida, mais intensa, que se estrutura na continuidade totalizante e homogeneizante da racionalidade técnica. Parece estar relacionada à natureza e concepção do ser, que distancia o contingente⁶, diluindo qualquer possibilidade de diferenciações na continuidade da essência que é o trabalho. Essa dimensão colocada em termos pragmáticos deságua no trabalho docente, no qual os saberes mobilizados no ato de ensinar tendem a ser considerados um fenômeno fora de sua essência.

Por essa via, a dissensão em torno da criação do TPG, colocou em evidência questões relacionadas com o contexto da globalização e da reconfiguração do Estado, que institui um novo mandato para a educação, com desdobramentos na Educação Profissional, Científica e Tecnológica e professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁷. A constituição desse novo mandato implica constituição de representações do trabalho docente porque tem consequências práticas na concepção de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, currículo e contexto do trabalho docente.

⁵ Um “código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra” significados relevantes, formas de realizações e contextos evocadores, mas que também, por oposição, pressupõe a existência de conceitos irrelevantes e, também, de forma de realização e contextos evocadores inapropriados. “O conceito de código é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe, assim, uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios” (BERNSTEIN, 1996, p. 29).

⁶ Contingente no sentido de uma realidade considerada imediatamente fenomênica, exterior ao objeto, e que se perde por meio da atividade prática do homem.

⁷ Doravante será utilizada a denominação atual “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (RFEPT) para referir-se à Rede, e Educação Profissional, Científica e Tecnológica para o escopo de ação da Rede, mesmo em momentos que ocorreram antes da Lei nº 11.892/2008.

Assim, para investigar as representações de professores das instituições de origem agrícola da REFEPECT sobre o trabalho docente, através da metodologia do estudo de caso, esta pesquisa foi realizada.

Trata-se de um estudo de caso no Campus de Rio Verde, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. A demarcação temporal é a década de 2000, porque é nessa década que ocorre mais intensamente a implantação de cursos de graduação nas instituições de origem agrícola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e altera o centro de atuação, que era o ensino técnico médio e passa a ser, também, cursos de graduação e pós-graduação, por isso, delega um novo mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e professores.

O estudo de caso é um método de estudo qualitativo (CRESWELL, 2007; PÁDUA, 2004; LAZZARINI, 1997; ANDRÉ, 1995). É um método indicado para estudar processos contemporâneos, nos quais os limites entre os eventos não são muito claros e requer interação com os sujeitos e contexto para mais bem compreendê-los. Significa um método que busca considerar aspectos gerais, mas com uma abordagem contextualizada para compreensão aprofundada (CRESWELL, 2007; PÁDUA, 2004; SZYMANSKI et al., 2008; ANDRÉ, 1995).

Pode-se dizer que o estudo de caso como método de estudo qualitativo é emergente, no sentido de que sua configuração prévia pode mudar no processo, porque é o percurso de pesquisa que indica o caminho, ou seja, privilegia-se o movimento do objeto, que precisa ser construído no processo de pesquisa.

Do mesmo modo que os estudos qualitativos possibilitam perceber a ação humana nos eventos do contexto, são também apropriados para estudar eventos onde o fator humano tem um peso relevante (GERGEN e GERGEN, 2006; VIDICH e LYMAN, 2006) e, por certo, tem expressão por meio de representações.

Representação cuja base é uma tríade composta por presença, ausência e representação, e expressão em um conjunto de referências que dão corpo e sentido às regras (LEFEBVRE, 2006).

Por meio da representação é possível (re)constituir uma realidade sociocultural, coletiva ou individual. A relação de representação é uma relação de objetos, conceitos e/ou pessoas para alguém de modo a (re)constituir sentido ao seu agir e existir.

Uma representação remete a outras representações, a outras ausências. Significa que as representações constituem muito concretamente o mundo histórico e sociocultural, e não se constitui na verdade positivista e tampouco numa “maquiagem da realidade”.

“A teoria das representações permite mostrar como a consciência e o pensamento, sem omitir o real, se orientam para o possível, não sem riscos, e constrói o objeto virtual, bordeando constantemente o impossível”⁸. Significa que as propriedades do representado é que permite construir as representações. Por outro lado, o objeto não existe senão por suas propriedades. Mesmo quando se olha rapidamente para o objeto e depois se distancia, indo para um local onde o objeto escapa ao campo visual, o que fica é a representação das propriedades que lhes dão forma. Significando que a representação faz presente a ausência. O objeto se perpetua nas representações. “Sem propriedade o ‘sujeito’ não é senão abstração vazia, oca; não é senão sombra, um eco que quer e crê ‘ser’”⁹.

A representação do trabalho docente a que se refere este estudo está em relação às atitudes. Significando reação ou maneira de ser em relação a pessoas, atividade cotidiana, objetos, contexto institucional e legislação. O trabalho docente é compreendido como aquele direcionado ao processo de aplicação do currículo, que “se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Trata-se de trabalho docente que realiza a contextualização e aplicação de currículos. Não é um estudo do currículo diretamente, mas das representações sobre o trabalho docente, onde se entrecruzam o currículo e o que é essencialmente próprio no sistema, com incorporação de práticas teóricas de outros sistemas, considerando, inclusive, as representações a respeito de “modelos alternativos do que deveria ser a educação, a escolarização e o ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

A pesquisa tem como premissas que a partir da oferta de educação superior pelas instituições de origem agrícola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) ocorre um deslocamento do centro de atuação dessas instituições em favor da educação superior, e que neste processo de deslocamento constitui-se outro mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e professores, que suscitem representações de professores sobre o trabalho docente.

Entende-se que a dinâmica do deslocamento ganha contornos decorrentes da ação dos atores locais, na medida em que são eles que fazem um processo de tradução¹⁰ da

⁸ LEFEBVRE, 2006, p. 63, tradução nossa.

⁹. “Sin propiedad, el ‘sujeto’ no es sino abstracción vacía, hueca; no es sino uma sombra, um hueco que quiere y cree ‘ser’” (LEFEBVRE, 2006, p. 186, grifos no original)

¹⁰ Para Santos (2008) o trabalho da tradução é uma alternativa à imposição de uma Teoria Geral, porque “Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea” (Ibid., p. 122). A tradução é um processo de inteligibilidade que ocorre nas zonas de contatos culturais, se desdobra em seleção de saberes e práticas que são resultantes da

mudança, por onde se realizam ajustes, disputam poder, redefinem rotinas e metas e criam regulamentações. Também que as políticas públicas e os processos associados às trajetórias institucionais têm dinâmicas diferentes, mas se interconectam e implicam existência de relações entre texto e contexto, inter-relação do todo com as partes, cujas conexões podem ser evidenciadas através das representações de professores sobre o trabalho docente.

No âmbito deste trabalho, tradução quer significar a inteligibilidade entre as experiências adquiridas em longos anos trabalhando a formação técnica média, no Sistema Escola-Fazenda, com as experiências resultantes do período de trabalho conforme a reforma dos anos 1990 e a proposição de verticalização total do ensino na RFEPCT, na condição de experiência possível, e seus desdobramentos no trabalho docente, presentes nas representações de professores sobre o trabalho docente.

Os sujeitos da pesquisa são administradores em exercício de docência e professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano em exercício no Campus de Rio Verde-GO.

A seleção dos sujeitos de pesquisa é intencional, assim como o Campus de Rio Verde porque em pesquisa qualitativa essa forma de seleção dá mais resultados do que a seleção aleatória (CRESWELL, 2007), sobretudo quando o pesquisador já tem certo conhecimento da realidade local.

O Campus de Rio Verde é selecionado porque dentre os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano é o que mais avançou no processo de verticalização, com presença no ensino médio integrado ao técnico na modalidade PROEJA, técnico com concomitância externa, graduação, especialização e mestrado. Portanto, abriga informações importantes que, talvez, nos outros campi não existam.

As entrevistas são direcionadas para duas divisões compostas de administradores e professores.

Os professores foram entrevistados com base em três grupos, com o objetivo de captar representações estratificadas, onde se cruzam tempo de serviço e nível de atuação profissional. Os nomes dos professores entrevistados foram omitidos na exposição desta pesquisa para evitar possíveis transtornos para estes profissionais.

“convergência ou conjugação de sensações de experiências de carência, de inconformismo, e da motivação para a superação de uma forma específica” (Ibid., p. 131); é possível de se realizar quando a zona de contato gera uma “conjugação de tempos, ritmos e oportunidades” (Ibid., p. 132); é realizado por representantes de grupos sociais que possuem saberes e exercitam práticas e resulta de um trabalho argumentativo, que exige capacidade intelectual e funda-se “na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha nosso saber ou a nossa experiência” (Ibid., p. 133).

Na divisão dos administradores foi entrevistado um diretor de ensino e na divisão dos professores foram realizadas entrevistas com um professor atuante simultaneamente no ensino técnico, na graduação e na pós-graduação com qualquer tempo de serviço, que corresponde ao grupo I; um professor com até três anos de serviço, independente do nível de atuação, que corresponde ao grupo II e dois professores com no mínimo 15 anos de serviço, independente do nível de atuação, mas que trabalharam na formação geral e especial do Sistema Escola-Fazenda, correspondendo ao grupo III. Essa estratificação visa a aproveitar experiências inteligíveis de um grupo de professores que vivenciam o trabalho docente com tempo de serviço e ministração de aulas em níveis de ensino diferentes, que tende a levar a uma percepção de tempos, ritmos e oportunidades diferentes.

O trabalho de entrevista foi individual, face a face, realizado pelo pesquisador, teve a organização prévia de um roteiro que envolveu uma sinopse do contexto da entrevista, declaração de abertura e principais questões de pesquisa, que foram orientadas por três eixos de investigação e pela análise documental (CRESWELL, 2007; FRANCO, 2007; PÁDUA, 2004).

As entrevistas foram gravadas através de um gravador digital, transcritas e colocadas para confirmação final de cada um dos entrevistados (SZYMANSKI et al., 2008; PÁDUA, 2004; ANDRÉ, 1995) e compuseram documentos escritos de fontes orais. Além da anuência verbal, cada entrevistado assinou um Termo de Autorização de Utilização da Entrevista.

Os documentos de fontes escritas – impressos e digital (FRANCO, 2007) –, que compõem o escopo legal, tais como leis, decretos, portarias, resoluções, estatutos e regulamentos foram analisados na perspectiva de constituição de interfaces com as representações e os indicativos de um novo mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e para os docentes.

Tanto as entrevistas (SZYMANSKI et al., 2008) quanto a análise de documentos (FRANCO, 2007; PÁDUA, 2004), conforme citado anteriormente, estruturam-se em torno de três eixos que alavancam o processo de investigação, o qual é distinto do método de exposição, embora se relacionem e se completem.

O primeiro eixo é arcabouço legal, que implica um conjunto de representações presentes e seus significados para a prática docente, e tem como questão central: Qual é o movimento em nível legal e institucional que, a partir do ano 2000, configura o deslocamento da fronteira entre educação profissional de nível técnico e educação superior, em favor da

educação superior nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

O segundo eixo é a referência tecnológica nas representações do saber, que tem como questão fundamental: Quais são os códigos da racionalidade da reforma que interferem nas representações da prática docente?

O terceiro eixo são as representações no cotidiano das instituições. Esse eixo tem como questão propulsora: Quais representações de prática docente estão presentes nas narrativas dos professores, metáforas e declarações e compõem um espaço de interseção dos diversos discursos que orientam o trabalho docente e o fazer institucional dentro do novo contexto?

A exposição não segue o percurso de pesquisa, é realizada em três capítulos mais a introdução e a conclusão, sempre procurando agregar elementos que possam ajudar a conformar o objeto, no sentido de que o objeto é sempre objeto construído com o concurso da teoria, ou seja, o objeto é objeto pensado.

No capítulo I, denominado “As Bases da Reconfiguração do Mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica” discute-se as bases da reconfiguração do mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e professores. Tem-se como ponto de apoio da discussão o Estado Gerencial que se configura, no Brasil, pela ação da Terceira Via de governo de Fernando Henrique Cardoso, bem como sua ênfase na regulação de sujeição. O contexto macro das análises é o momento histórico de forte expressão da globalização, que por meio de suas atividades econômicas, políticas e culturais promove ações no sentido da expansão flexível da acumulação.

Considera-se que como parte do panorama da globalização ocorrem direcionamentos de uma Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), que têm nas empresas multinacionais a via de legitimação. A proposição de uma CEMC tem consequências para a reforma da Educação Profissional, Científica e Tecnológica dos anos 1990, porque novos códigos de regulação são colocados como necessários ao processo de modernização do Estado, via configuração do Estado Gerencial.

Como parte dessa “modernização” o conhecimento científico e tecnológico são referidos como legitimadores tanto do processo como da reforma da Educação Profissional, passando a fazer parte do discurso do empresariado que reclama uma articulação dos currículos com os interesses do desenvolvimento. Com isso, apontam um novo mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No capítulo II, com o título “A Nova Gramática da Educação nas Instituições de Origem Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, busca-se identificar e analisar a reconfiguração do mandato da Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos professores. Primeiramente, considera-se a proposição desse mandato como uma representação de uma Cultura Educacional Mundial Comum, derivada de direcionamentos de organismos multilaterais, no bojo da reconfiguração do Estado Gerencial, que têm desdobramentos na reforma da Educação Profissional, Científica e Tecnológica dos anos 1990. Em seguida, a reconfiguração desse mandato na reforma da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do governo de Luiz Inácio Lula da Silva pela perspectiva de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).

A reforma do governo de Fernando Henrique Cardoso teve o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) como suporte financeiro da transformação. Essa reforma pautou pela busca de mais eficiência e eficácia de ações para qualificar e requalificar mão-de-obra e, com isso, contribuir para inserção de pessoas no mercado de trabalho, bem como para elevar a produtividade das empresas nacionais. Nessa direção, instalam-se referentes do mercado como parte da reconfiguração do mandato, por onde se desarticulam a forma de trabalho docente inerente ao Sistema Escola-Fazenda e rearticulam-na com um modo fragmentário de trabalho para consolidar a redução de custos e ampliação de vagas, estruturas de maior flexibilidade, que, por sua vez, é um elemento central da visão gerencial de educação.

A reforma da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva imprime representações do trabalho docente aliadas à possibilidade de verticalização do ensino nas instituições federais de origem agrícola da RFEPCT, que se estrutura no início dos anos 2000, e culmina com a Lei nº 11.892/2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica. Significa um novo mandato na medida em que a RFEPCT passa a ser reconhecida como local de produção da base científica da educação tecnológica que instala, juntamente com a cultura de formação de técnicos de nível médio, uma cultura de formação em nível superior, graduação e pós-graduação.

No capítulo III, “Representações de Professores sobre o Trabalho Docente no Contexto do Novo Mandato da Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, busca-se identificar e analisar as representações de professores sobre o trabalho docente, no contexto de reconfiguração do mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e de professores da RFEPCT. Consideram-se os dissensos e consensos em torno do contexto, do

trabalho docente, da concepção de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e de Currículo.

Depreende-se que o contexto é referido como espaço de democracia, que se constrói pela ampliação da possibilidade de verticalização dos estudos, com fundamento na igualdade de oportunidade de ingresso e igualdade de oportunidade de aprendizagens iguais em cursos iguais. O contexto torna-se competitivo e um espaço de disputas por poder, em razão dos referentes da ideologia da existência de uma direção incontroversa da ciência e tecnologia, por onde se legitima o parâmetro de financiamento por meio dos editais.

O trabalho docente é representado como uma necessidade de aliar teoria e prática, mas as práticas que se colocam em primeiro plano são aquelas vinculadas às dinâmicas de trabalho em laboratório, apesar de representações presentes nos textos orientadores de currículos indicarem que o trabalho docente deve ser realizado com interfaces com outras ciências e contextos. Com base em uma representação dissonante discute-se o trabalho docente como uma atividade que exige saberes específicos, cumulativos, dinâmicos, contextualizados, originados não somente de pesquisas, e formados a partir de oito eixos dinâmicos de saberes, que fundamentam as estruturas do trabalho docente e são mobilizados/conduzidos pelo *saber condutor de saberes*.

A concepção de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e currículo têm continuidades advindas dos dispositivos legais da reforma da década de 1990 e recortes diferenciadores postos a partir de 2004. Há forte ênfase na superação das dicotomias entre saber e fazer, teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento tecnológico e na busca de autonomia, que fazem surgir disputas pela visão de futuro institucional, posta pela perspectiva da não transigência em torno do fundamento da atuação nos diferentes níveis de ensino e outra pela transigência dessa forte indicação legal.

CAPÍTULO I

AS BASES DA RECONFIGURAÇÃO DO MANDATO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

1. Introdução

Nos anos 1990 a Educação Profissional, Científica e Tecnológica é intensamente permeada com referentes do contexto do capitalismo mundial e, com isso, ganha outra característica. Trata-se de um contexto mundial que imprime uma dinâmica na economia local, quando o investimento preferencial passa a ser bolsas de valores, seguros e títulos públicos ou privados, quer dizer, na contramão de uma ordem econômica convencional, que investe na produção e tem um tempo de rebate do capital investido para depois passar a gerar lucro, o investimento da ordem neoliberal que se impôs buscou o lucro aqui e agora, logo, o capital financeiro deslocou da posição de fator de produção e passou a ser referido como capital especulativo.

Na onda dessas tendências de ganhos rápidos os neoliberais constroem críticas a uma suposta morosidade do Estado em atender às demandas da sociedade. Essas críticas ganharam respaldo social, mas o ponto encoberto, de fato, foi a morosidade para facilitar a dinâmica especulativa, e nessa direção também concebem representações que esboçam uma visão de sociedade onde a flexibilidade e mobilidade extremadamente elásticas impõem-se como estruturas da produção, das relações sociais e das políticas públicas.

Entretanto esse movimento não é autopropulsionado, foi colaborado por intermédio do governo Fernando Henrique Cardoso, que cuidou de introduzir a Terceira Via de governo como forma de promover uma coalisão entre conservadores e neoliberais, que teve como desdobramento a configuração do Estado Gerencial. Essa configuração de Estado, por sua vez, tem desdobramentos na educação. Logo, como parte do processo, o governo imprimiu a reforma da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Entender o surgimento do Estado Gerencial passa pela compreensão da globalização¹¹. Conforme se apreende de Santos (2002) o fenômeno da globalização não é algo monolítico e unidirecional, visto que não se trata somente de uma globalização e sim de

¹¹ “A ‘globalização’ é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação” (DALE, 2001, p. 134).

pelo menos duas formas distintas e integradas de globalização. O localismo globalizado, que corresponde à globalização de fenômenos locais pela ação das empresas multinacionais e o globalismo localizado, que consiste “no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados” (SANTOS, 2002, p. 65-66).

A globalização é construída com base em atividades econômicas, políticas e culturais, que são inter-relacionadas (DALE, 2001). A atividade econômica é caracterizada pela busca da desregulação estatal para dar mais espaço para as ações da sociedade civil. A atividade política tem como característica a construção da governança, que aliada à desregulação estatal implica uma nova forma de regulação envolvendo Estado, sociedade civil e empresas privadas. E a atividade cultural implica em ganhar elasticidade no processo de consumo, inclusive transformando bens públicos em mercadorias e em construir processos de legitimação do conjunto.

No bojo dessa globalização as empresas multinacionais intensificam suas ações e a expansão flexível da acumulação, no processo, alavancam a ciência e a tecnologia como outros elementos construtores de legitimação do conjunto de características da globalização. Com base na ciência e tecnologia produzem-se formas de autoridade e novas formas de governança e regulação.

Contudo, é preciso entender e ponderar que a ciência em ambiente fortemente marcado pela expressão tecnológica do conhecimento empresta referentes aliados a um “positivismo acrítico” porque advém de um cientificismo alheio à história, que se faz presente nos discursos legitimadores de interesse ideológico. A legitimação ganha força com base na exaltação de um “pluralismo” inerente à ciência, que joga a favor dos “imperativos sociais gerais da ordem estabelecida” (MÉZÁROS, 2004, p. 243).

2. A Constituição do Estado Gerencial e a Emergência da Regulação de Sujeição

Por meio do pluralismo admite-se que existem relações de poder, integração de fatores, enfim, diferentes variáveis que determinam as decisões, contudo, advoga-se que a ciência e a tecnologia não têm outro fim que não o progresso científico. Quer fazer crer que se trata de estruturas autônomas, descoladas das determinações psicológicas, culturais, econômicas e suas inter-relações. Essa suposição vincula-se à outra idealização que diz respeito ao surgimento de uma sociedade asséptica no sentido de não ser direcionada por

interesses de grupos, mas por sua própria estrutura de direção científica, posição refutada por Mészáros (2004).

Não pode haver um “tipo totalmente novo de sociedade” criado pelo mecanismo pretensamente incontrolável e autopropulsionado das descobertas científicas e dos desenvolvimentos tecnológicos porque, na verdade, a ciência e a tecnologia estão sempre profundamente inseridas nas estruturas e determinações sociais de sua época (MÉSZÁROS, 2004, p. 265)

O que Mészáros (2004) nos ensina é que a relação entre a ciência e a tecnologia é mediada por intenções e que “A ideia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos”¹². Portanto, a autoridade da ciência e da tecnologia não deriva somente das “suas pretensões cognitivas. Depende, também, das condições sociais que formam o contexto da sua operação” (DALE, 2001, p. 161) e criam autoridades pela posse dos conhecimentos científicos.

O contexto de potenciação da ciência e da tecnologia como produtoras de autoridade é aliada da globalização e da necessidade de construir instituições de governança global¹³, para mediar, sustentar e difundir os modos de regulação dessa governança, que passa a ser objetivo central das organizações multilaterais, que introduzem e difundem as teses do consenso neoliberal para as reformas dos Estados. O fim último dessas reformas, portanto, significa a construção do Estado Gerencial, que, por seu lado, é alardeado como a única forma de configuração de Estado capaz de articular a necessária governança.

Paralelo à construção do Estado Gerencial, de cunho regulador, advém a crise da profissionalização proclamada pela elite econômica, que é justificada pela incapacidade dos

¹² MÉSZÁROS, 2004, p. 266.

¹³ Santos (2008) trabalha com os conceitos de globalização hegemônica e globalização contra-hegemônicas. A perspectiva da globalização hegemônica tem base na ideologia da diretividade neutra e incontroversa da ciência e tecnologia rumo ao progresso. Nem Santos nem Mészáros crêem nessa diretividade, muito menos que ao fim se alcançará, por meio do progresso, certa equidade social. Também não acreditam na superação do capitalismo pela esteira do pouco a pouco, ambos defendem o socialismo como modo de produção e organização social. Mészáros, contudo, defende uma ruptura total com o modo de produção capitalista e, citando Rosa de Luxemburgo, considera “socialismo ou barbárie”, no sentido de que fora do socialismo somente se encontrará a barbárie. Santos, igualmente a Mészáros, crê na historicidade e, por isso, não acredita no mesmo agora e sempre, e propõe estratégias de resistência aos imperativos “incontroversos” da ciência e tecnologia no padrão do norte. Analisando a relação norte-sul propõe diminuir a intensidade da globalização hegemônica por meio da globalização contra-hegemônica, que significa tornar global iniciativas locais de cunho social e transformar oceanos, florestas, patrimônios intelectuais e culturais em *patrimônio comum da humanidade*, como forma de proteger a apropriação privada dos espaços que considera de todos e da própria sobrevivência da humanidade (SANTOS, 2008).

currículos nacionais em atender às demandas globais. “O que isto significou ao nível nacional foi a emergência comparativa da influência dessas atividades regulatórias do estado e um declínio compensatório na influencia daqueles cujo trabalho está associado ao desenvolvimento do mandato – i.e, os cientistas e os profissionais” (DALE, 2001, p. 161).

São situações integrantes do contexto econômico e político do crescimento da acumulação flexível e do parâmetro gerencialista de configuração do Estado, que, no campo da educação, incorporam outras formas de fornecimento, outras estratégias de financiamento e gestão, bem como a ação de especialistas como direcionadores dos sistemas educacionais, contrastando com a situação pós-Segunda Guerra Mundial, onde, conforme Dale (2001, p. 162) não havia “um forte mandato para a educação”¹⁴, sendo esta sujeita a uma exclusiva governação¹⁵ centrada no estado¹⁶; o controle estatal da educação era levado a cabo através da manipulação da sua capacidade”.

De qualquer modo, o Estado não é um árbitro neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos.

Nem é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. O Estado é uma relação social. Neste sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e

¹⁴ O mandato está relacionado com “a ascensão da *sociedade tecnológica*, um tipo totalmente novo de sociedade humana, na qual a ciência e a tecnologia ditam as formas dominantes de pensamento e moldam cada vez mais quase todos os aspectos de nossa vida cotidiana”, discurso com teor de verdade, mas que segundo Mészáros (2004, p. 262) foi aceito de forma acrítica por intelectuais como Daniel Bell, Irene Taviss, Robert Nisbet, Karl Mannheim, David Riesman, Norbert Wiener, Carl Rogers, B. F. Skinner, C. Wright Mills, Lawrence K. Frank e Edward T. Chase, Jack D. Douglas e Englewood Cliffs. “A aceitação acrítica dessa visão foi particularmente favorecida pelo pós-guerra, período marcado pelo consenso e por sua irmã gêmea, a ideologia do “fim da ideologia”. Para Mészáros (2004), tornou-se moda falar sobre essa sociedade tecnológica acriticamente de maneira que “a imagem da tecnologia como o agente todo-poderoso e independente que interfere com a ordem estabelecida e seus valores foi pintada com alguma apreensão: ‘Como a tecnologia molda cada vez mais quase todos os domínios de nossas vidas cotidianas [...] ela poderia transformar ou destruir os fundamentos sociais de nossos valores humanos mais prezados’” (MÉSZÁROS, 2004, p. 2, 62, grifos no original)

¹⁵ No plano de reforma do Estado brasileiro idealizado pela Terceira Via de governo o termo “governança” é posto como governança.

¹⁶ Na verdade essa governança que redefine o mandato lida por educadores europeus, é contraposta ao Estado educador – veja: Barroso (2003). O Estado educador, que, por meio do ensino fundamental e médio, teria como missão inculcar na juventude os direitos humanos e a moral natural. Moral de tradição filosófica no sentido do domínio e do controle da razão sobre o desejo, que se fundamentaria na ação política, filosófica, moral e cultural e não na economia. A função econômica do Estado educador seria indireta no sentido de assegurar a ordem necessária para o desenvolvimento econômico da burguesia: esse Estado não foi construído no Brasil. Aqui se formou o Estado desenvolvimentista, cuja perspectiva é a da integração dos sistemas de ensino à lógica da inserção econômica, ou seja, formação de capital humano. Então o novo mandato no contexto brasileiro significa acentuar a inter-relação entre educação e mercado. Na atualidade, pela esteira neoliberal, sobretudo pela imposição da regulação de sujeição, a visão de educação para formação de capital humano não é mais de inserção, mas de geração de oportunidades de qualificação para a competição.

certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas (FALEIROS, 1987, p. 45).

As políticas sociais “representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais” (FALEIROS, 1987, p. 45). Apreende-se do pensamento desse autor que não existe política pública sem Estado, mas o Estado também não é uma instituição asséptica, no sentido de neutra e transcendente às ações humanas, muito pelo contrário, é uma instituição da modernidade, que sofre as influências das idealizações desse contexto. Por isso, as formas de desenvolvimento da ciência e tecnologia passam pelo crivo/incentivo da ação estatal, que é realizada por meio das políticas públicas. Por isso, a presença da ação humana é uma das particularidades que permite a representação tanto do Estado quanto da ciência e tecnologia.

O Estado, portanto, é onde condensam interesses, definem políticas sociais e destinam recursos para colocá-las em prática, bem como selecionam o modo e os órgãos da máquina governamental responsáveis pela aplicação.

Como parte desse arcabouço de elaboração e provisão de implementos das políticas sociais ocorre a regulação. O governo regulamenta a aplicação da política social pública, seleciona as instituições responsáveis pela sua aplicação e define o modo de administração, para que as instituições selecionadas possam conduzir a execução dentro de parâmetros padronizados da administração burocrática¹⁷, e, na década de 1990, com a reestruturação do Aparelho de Estado¹⁸ e seu o foco na administração empresarial, postula-se a flexibilidade como parâmetro de regulação das ações institucionais e dos indivíduos.

Nessa direção, ocorre intensa vinculação da educação com os parâmetros do mercado, na medida em que conceitos que foram importantes para o período de forte reivindicação popular, como a década de 1980¹⁹, são ressemantizados e enviezados para uma

¹⁷ A burocracia moderna tem uma forma de funcionamento específica, baseada na posição de funcionários, que é seu pressuposto. A burocratização apresenta como características: 1) separação da área financeira da administrativa, “2) desdobramentos quantitativo das tarefas administrativas, 3) transformações qualitativas destas, 4) superioridade técnica da organização burocrática, 5) concentração dos meios administrativos, 6) [...] Caráter permanente do aparato burocrático” (WEBER, 2004, p. 198), que determinam formas de regulação e posições de poder dentro da estrutura de dominação racional burocrática. Dominação racional burocrática determinada pela racionalização da estrutura e pela educação (Ibid., p. 198).

¹⁸ Termo utilizado por Bresser Pereira na reforma do Estado de 1995 (BRASIL, 1995). No Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado se faz distinção entre Estado e Aparelho de Estado. Compreende-se que o Estado é mais amplo porque envolve o conjunto de leis e as relações econômicas, e o Aparelho de Estado é formado pelos governos, instituições e corpo de funcionários (civis e militares).

¹⁹ Uma análise política dessas reivindicações de modo acumulado no embate em torno da constituição e pleito político posterior pode ser encontrada em: DREIFUSS, René Armand. **O jogo da direita na Nova República**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

adaptação aos padrões da administração empresarial²⁰. Com isso, esses conceitos passam a ser analisados e a constituir ambientes de análises por meio de perspectivas oriundas de um triplo gemelar:

- 1) busca-se fazer com que os conceitos se pareçam ao máximo com o original;
- 2) busca-se fazer crer que os padrões empresariais de administração conduzem a processos racionalmente executáveis, em contraposição a processos burocráticos e irracionais;
- 3) requer uma mudança de comportamento das pessoas para perceberem uma *nova realidade*, e, percebendo, integrar os novos preceitos dela decorrentes aos seus aparatos de referências e ajustarem suas tarefas e ações profissionais para serem mais efetivas em realizar os desígnios da máquina estatal.

Nos anos 1990, quando as particularidades de uma nova concepção de administração passam a representar o surgimento de outra configuração de Estado, como estrutura e estruturação desse triplo gemelar surge a regulação de sujeição, a qual incorporando a regulação burocrática imprime a cultura da regulação.

Por um lado, mantém-se a regulação burocrática dentro das instituições como forma de controle de processos internos e de atendimento aos procedimentos legais tradicionais.

Por outro lado, coloca-se a regulação de sujeição nas relações externas, entre indivíduos e instituições, que se constitui como uma particularidade caracterizadora da administração gerencial. Além de imprimir a marca da administração gerencial, essa nova dinâmica de regulação se institucionaliza fazendo crer no desaparecimento da regulação burocrática.

São estratégias que integram o *consenso do Estado fraco*. Este consenso neoliberal decorre do Consenso de Washington e constitui o pano de fundo para afirmação da

de-estatização dos regimes políticos reflectida na transição do conceito de governo (*government*) para o de governação (*governance*), ou seja, de um modelo de regulação social e econômica assente no papel central do Estado para um outro assente em parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais, para-governamentais e não-governamentais, nas quais o aparelho de Estado tem apenas tarefas de coordenação enquanto *primus inter pares* (SANTOS, 2002, p. 37-38).

²⁰ Como exemplo cita-se o conceito de contrato de trabalho, registro em carteira, que originalmente tem vínculo com seguridade social e motivação pela suposição de equiparação entre classes fundamentais e “procede de uma espécie de *transferência de propriedade* pela mediação do trabalho e sob a égide do Estado” (CASTEL, 2009, p. 387), que passa a representar rigidez e desmotivação ao desenvolvimento e à capacidade de iniciativa, dentre outros.

São mudanças políticas e sociais embutidas dentro de um compromisso para com a ideologia do mercado, que tem como objetivo o foco no consumidor, a perseguição da eficiência e efetividade e a ampliação do espaço para atuação da esfera do privado. Por meio dessa cultura da regulação de sujeição visa-se também a constituir autoridades fora do âmbito do contrato social²¹ e do Estado.

Trata-se de uma anteposição dos postulados da acumulação flexível ao modo de organização da produção fordista²², que, na educação, é ideologicamente colocada como uma superação dos postulados de Taylor pelos de Deming.

F. Taylor acreditava em estabelecer o controle da empresa por intermédio de pessoas, cuja eficiência derivada do poder da posição que ocupavam. Hoje, esse método não é viável. Na organização moderna (na Nova Escola), a eficiência do líder depende menos de credenciais, ou posição, do que da confiança e do respeito que ele adquiriu dentro da organização. Em nenhum lugar, isso foi demonstrado de maneira mais convincente do que nos recentes acontecimentos políticos da Europa Oriental, onde os que estavam no controle não puderam mais governar pela força. Segundo W. E. Deming, administração e liderança não são necessariamente a mesma coisa. Os líderes podem ser quaisquer empregados, de qualquer nível, que tenham uma visão. Os tomadores de decisão devem entender a situação atual, com respeito à visão da organização antes de tomar decisões (GUILLON, et al., 1994, p. 153).

Significa uma emulação, no bojo das críticas de má qualidade do ensino, para que os professores busquem, cada vez mais, a satisfação dos clientes (alunos, pais e comunidade), que, segundo os seguidores dos postulados de Deming, ocorrerá na educação se houver:

²¹ Sem visar à superação do contrato que é parte da estrutura do capitalismo. Por meio dele as relações deixam de ser entre pessoas e se tornam coisificadas, ou seja, desloca as relações entre classes para a relação entre posses (posse do ser que trabalha/conhecimento/empresa) para voltar a atenção completamente para o indivíduo. “A tentativa de eliminar o agente social e a consciência coletiva de suas equações mecanicistas (do behaviorismo ao estruturalismo) era parte essencial da mesma submissão consciente à reificação, que só podia compreender as relações entre as pessoas se elas fossem *relações coisificadas*. Daí a glorificação do ‘contrato’ capitalista e das relações de troca em qualquer contexto, até nos mais surpreendentes” (MÉSZÁROS, 2004, p. 256, grifo no original), sem desmerecer sua importância no ambiente capitalista como forma de proteção mínima aos trabalhadores.

²² Fordismo é um termo “relacionado a Henry Ford, empresário norte-americano, que, no início do século [século XX], aplicou e desenvolveu os princípios da organização do trabalho sistematizados por Taylor. Introduziu a esteira no processo de produção em linha de montagem, inovação que possibilitou intensificar ainda mais a produtividade do trabalho e diminuir os tempos mortos na produção” (FIDALGO et al., 2000, p. 161). O fordismo implicou uma nova forma de organização coletiva dos trabalhadores porque fez dos sindicatos uma estrutura importante do sistema de produção, ainda que tivesse como objetivo o controle e incentivo dos trabalhadores rumo a maiores produtividades, e, subjacente, também uma adequação da vida familiar e social dos trabalhadores aos interesses do capital. Ou seja, a sujeição dos instintos aos horários e rotinas como forma de ser do trabalhador, com a finalidade de aumentar a produtividade (CUNHA, 2005).

- 1 – Comprometimento com a qualidade por parte da alta administração da Escola.
- 2 – Educação e treinamento contínuo para todas as pessoas na Escola.
- 3 – Definição e esclarecimento dos papéis de todos os funcionários da Escola (inclusive dos professores).
- 4 – Autonomia para os professores como uma forma de aumentar seu poder de tomar decisões e melhorar seu desempenho.
- 5 – Mais informações e comunicação incluindo-se aí dados que antes só eram do conhecimento da alta administração.
- 6 – O estabelecimento de metas que atinjam todos os setores da Escola (por exemplo, suas Faculdades e os seus departamentos), com a aplicação de métodos científicos e com o uso da Estatística para se determinar a variabilidade, com o intuito de se melhorar o processo.
- 7 – Uma nova forma de classificar os alunos, os funcionários da escola e grupos externos, incluindo-se aí os pais, como clientes de uma Instituição de Ensino (IE).
- 8 – Maior responsabilidade para cada pessoa e para cada processo de instrução através do estabelecimento de elementos de qualidade e requisitos de conformidade que sejam mensuráveis (GUILLON, et al., 1994, p. 133-134).

Esses postulados requerem uma sociedade civil forte, por isso, inicialmente os neoliberais tenderam idealizar um estado fraco, mínimo, contraposto à sociedade civil para lograr a constituição dessa sociedade civil forte, que não mais fosse limitada pela ação do Estado. Ocorre que a desregulamentação do Estado somente pode ser feita pela sua própria ação e, da mesma forma, um Estado fortemente regulamentado não pode ser desregulamentado pela ação de um Estado fraco, visto que “desregular implica uma intensa atividade regulatória do Estado para por fim à regulação estatal anterior e criar as normas e as instituições que presidirão ao novo modelo de regulação social” (SANTOS, 2002, p. 41-42). Logo, a “ideia do Estado como oposto da sociedade civil foi substituída pela ideia do Estado como espelho de sociedade civil. A partir de então um Estado forte passou a ser a condição de uma sociedade civil forte”²³.

Por essa direção, a estratégia da Terceira Via para composição do Plano Diretor de Reforma do Estado considera a existência de uma crise do Estado e a crença neoliberal no mercado, contudo em vez de diminuir o Estado, como na proposta neoliberal, propõe-se a reformá-lo (PERONI, 2008).

É com base nesse contexto que a regulação de sujeição tem foco no padrão competitivo das ações individuais. A competição é potencializada para se tornar referencial de ação e de regulação mútua das ações dos indivíduos. Significa o estabelecimento de uma hegemonia política, como meio de se exigir que as pessoas avaliem direta ou indiretamente

²³ SANTOS, 2002, p. 41

uma às outras e a si próprias. Significa outra perspectiva de relações interpessoais com base em condições de troca regulada, por onde o indivíduo é coagido, mas assume a coação como elemento constituinte de seu próprio ser, realiza julgamentos e estabelece modos de participação social e profissional.

Portanto, essas duas perspectivas de regulação integram a estratégia de reestruturação do Estado, sobretudo na proposta da Terceira Via de governo, que se constitui como uma variante neoliberal de orientação das ações estatais.

É também esclarecedor desse processo compreender a composição político-administrativa e a perspectiva teórica da Terceira Via no bojo da análise que Santos (2002) realiza da globalização econômica pós-Consenso de Washington, onde, em um diálogo com Stiglitz²⁴, aponta os elementos críticos que esse autor faz desse consenso neoliberal.

Apreende-se de Santos (2002) que a posição de Stiglitz representa uma clivagem²⁵ do resultado do cruzamento do neoliberalismo e a social democracia, para reorganização sistêmica da administração estatal. Portanto, a Terceira Via de governo representa o cruzamento de conceitos do capitalismo mercantil e do capitalismo social democrático, “que revelam as fracturas no interior da globalização hegemônica criam o impulso para a formulação de novas sínteses entre as clivagens e com elas para a reconstituição da hegemonia”²⁶.

Significa, portanto, continuidades que permitiu a manutenção da hegemonia das elites políticas e econômicas, por meio de uma proposta de reorganização e modernização do Estado desenvolvimentista²⁷, que aliado ao desenvolvimento da ciência serviu de base para constituição da ideia de regulação centrada na competição.

A análise de Santos (1999) a respeito da contratualização²⁸ na periferia do capitalismo²⁹ – de cuja crise, no caso brasileiro, possibilita depreender a forte ênfase dos

²⁴ Na década de 1990, Joseph E. Stiglitz foi Vice-Presidente Sênior do Banco Mundial, e chefe dos economistas desse mesmo Banco. E, depois, passou a criticar as diretivas oriundas do Consenso de Washington, na direção da tese da Terceira Via de governo.

²⁵ O conceito de clivagem é emprestado da embriologia e leva à compreensão de que ocorre uma modificação morfológica e fisiológica da composição celular, mas também uma continuidade orgânico-genética que contém a possibilidade de recomposição estrutural-funcional.

²⁶ SANTOS, 2002, p. 85.

²⁷ Maior aprofundamento da questão sobre a relação entre educação e o Estado desenvolvimentista pode ser encontrada em Romanelli (1998), Germano (1993), Faleiros (1987). E mais especificamente sobre o Estado desenvolvimentista consultar Ianni (1996), Furtado (1992, 1974), Galbraith (1988), Cardoso (1978).

²⁸ “O contrato social visa criar um paradigma sóciopolítico que produz de maneira normal, constante e consistente quatro bens públicos: legitimidade da governação, bem-estar econômico e social, segurança e identidade coletiva. Estes bens públicos só são realizáveis em conjunto: são, no fundo, modos diferentes mas convergentes de realizar o bem comum e a vontade geral. A prossecução destes bens públicos desdobrou-se numa vasta constelação de lutas sociais, desde logo as lutas de classes que exprimiam a divergência fundamental de interesses gerados pelas relações sociais de produção capitalista” (SANTOS, 1999, p. 87).

neoliberais na flexibilização do contrato, que deságua na precarização do trabalho³⁰ –, permite-se afirmar que a configuração do Estado gerencial já estava sendo gestada no ceio do Estado desenvolvimentista³¹. Por isso, o Estado Gerencial constitui-se pela negação tanto do Estado desenvolvimentista quanto do Estado de bem-estar social, pelas mesmas razões: ineficiência do Estado em atender às demandas sociais, custo elevado da burocracia estatal, crise fiscal, dentre outros, como se pode ver no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.

No Brasil, embora esteja presente desde os anos 70, a crise do Estado somente se tornará clara a partir da segunda metade dos anos 80. Suas manifestações mais evidentes são a própria crise fiscal e o esgotamento da estratégia de substituição de importações, que se inserem num contexto mais amplo de superação das formas de intervenção econômica e social do Estado. Adicionalmente, o aparelho do Estado concentra e centraliza

²⁹ Immanuel Wallerstein desenvolveu a teoria do *sistema mundial*. “A emergência do capitalismo, como Wallerstein a analisa, introduz um tipo de ordem bem diferente, pela primeira vez genuinamente global em seu escopo e baseada mais no poder econômico que no político – a ‘economia capitalista mundial’. A economia capitalista mundial, que tem suas origens nos séculos dezesseis e dezessete, está integrada através de conexões comerciais e fabris, não por um centro político. Na verdade, existe uma multiplicidade de centros políticos, os estados-nação. O sistema mundial moderno se divide em três componentes, o centro, a semiperiferia e a periferia, embora a localização destes se desloque regionalmente através do tempo. Segundo Wallerstein, o alcance mundial do capitalismo foi estabelecido bem cedo no período moderno: ‘O capitalismo foi desde o começo um assunto da economia mundial e não dos estados-nação. O capital nunca cedeu às suas aspirações de ser determinado por limites nacionais’. O capitalismo foi uma influência globalizante fundamental precisamente por ser uma ordem econômica e não política; ele foi capaz de penetrar em áreas distantes do mundo onde os estados de sua origem não poderiam fazer valer totalmente sua influência política” (GIDDENS, 1991, p. 73-74, grifos no original).

³⁰ SCOCUGLIA (2010); ANTUNES (2005, 1995); FIDALGO et al. (2005); MACHADO (2002), FIDALGO (1999)

³¹ São questões que têm emergência nos governos do Regime Militar, visto que nesses governos ocorreu abertura do mercado brasileiro para entrada de multinacionais, que passaram a demandar formação de mão-de-obra mais especializada (SGUISSARDI, et al., 1998) e importação de modelos de organização das instituições e do trabalho nos parâmetros requeridos pelo fordismo, contudo, esse tempo histórico já gestava o Estado Gerencial. Afirmção que pode ser mais bem visualizada observando-se o que SGUISSARDI, et al., (1998) informa no número 93 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), de janeiro/março de 1964. Segundo esse autor nesse número da revista publicou-se os artigos “Plano e Finanças da Educação” e “A Cooperação entre a Universidade e a Indústria³¹”, respectivamente de Anísio Teixeira e Joaquim Faria Góis Filho, que demonstram preocupação “com as relações entre educação e modelo empresarial”. Essa relação se torna mais nítida, sobretudo no terço final do período do Regime, na medida em que no âmbito dos países centrais o parâmetro fordista de produção perdia foco, porque já se mostrava insuficiente para garantir as necessidades das elites (HARVEY, 2007). Na esteira, já se apontava uma reconfiguração do mandato da Educação, conforme apontava o IPES. Nesse período, por um lado, a formação de capital cultural e administrativo no Regime Militar está relacionada ao mandato posto para educação e, por outro, está em relação com a Ideologia da Segurança Nacional (GURGEL, 1975). São direcionamentos que se desdobram na educação e promovem mudanças na legislação. “Todas essas mudanças dentro do sistema educacional do País representam uma correspondência lógica ao modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado. Satisfizeram ao que se pretendia com o planejamento do setor, sua racionalização, a partir da própria reestruturação do seu órgão máximo dirigente: O Ministério da Educação e Cultura. Portanto, podemos dizer que de 1964 a 1975 veio se delineando um sistema educacional, cuja finalidade é a preparação dos recursos humanos para o desenvolvimento do País conforme o novo modelo de desenvolvimento adotado, correspondente a determinado modelo político-ideológico. Essa preparação consiste não só em treinamento e capacitação para as atividades produtivas em geral em todos os níveis, como também na orientação de toda a população para os fins propostos pelas grandes diretrizes políticas do Estado (SOUZA, 1981, p. 192)”.

funções, e se caracteriza pela rigidez dos procedimentos e pelo excesso de normas e regulamentos. A reação imediata à crise - ainda nos anos 80, logo após a transição democrática - foi ignorá-la. Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo. Ambas revelaram-se irrealistas: a primeira, porque subestimou tal desequilíbrio; a segunda, porque utópica. Só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11).

As particularidades caracterizadoras dessa nova concepção de administração surgem em meio a falsas polêmicas em torno da modernização do Estado, que são sustentadas por análises que confrontando o Estado da democracia social e o Estado configurado pelo neoliberalismo, nega o neoliberalismo, mas consolida suas teses no Aparelho de Estado (VIEIRA, 2001).

Conforme já afirmado, como parte da contradição desse momento histórico, no Brasil, consolida-se as teses estruturantes do neoliberalismo nas instituições estatais por meio de ações e reformas que têm como resultado efeitos concretos na forma de organização do próprio Estado, e de sua relação com a população, negando sua ideologia. Mas como ocorre a negação e, ao mesmo tempo, a afirmação do objeto negado?

A contraposição entre as duas configurações de Estado ocorre para fazer a afirmação da Terceira Via³² que, na condição de variante do neoliberalismo, agrega elementos do Estado da democracia social, mas, firmados em bases neoliberais (ANTUNES, 1999).

Nesse sentido, a negação e afirmação do objeto negado são totalmente coerentes, na medida em que se trata de uma configuração de Estado, cuja posição ideológica permite maior aproximação entre liberais e conservadores. Primeiro porque a regulação burocrática consolida a proteção dos direitos “naturais” de base contratualista, conservando e ampliando territórios³³ para a acumulação conservadora. Segundo, porque na esteira da afirmação da capacidade individual competitiva, que tem posição de estrutura estruturada e também de estrutura estruturante derivada das relações de trabalho flexibilizadas, afirma-se a regulação de sujeição que cumpre as funções de abrir espaço para a ação liberal pela ampliação do

³² A configuração de Estado posta pela Terceira Via adentra no Brasil pelas mãos do Partido da Social Democracia Brasileira. Bresser Pereira, ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado tornou-se, juntamente com Antony Giddens, um intelectual propagador dessa proposta.

³³ Do modo que aqui é utilizado, o conceito de território é pensado a partir da etologia, com suas implicações em torno de conceitos a ele agregados, sobretudo os relacionados à cooperação, escolhas, proximidades, percepção e domínio de espaço, que implica espaço estruturado (Le BOULTCH, 2001).

espaço do mercado, inclusive transformando bens públicos em mercadorias, como é o caso da educação.

Com essa orientação que Pereira (1997), no processo de dar direcionamentos para a reforma do Aparelho de Estado, da qual foi mentor e organizador, aponta a existência de três mecanismos institucionais de controle: o Estado, o mercado e a sociedade civil, para afirmar que se deve encontrar um equilíbrio entre estes três institutos de controle porque, segundo esse autor, a preponderância de um ou de outro tem levado a excessos indesejáveis, sobretudo para o momento atual onde se institui uma competição tecnológica crescente. Propõe, portanto, a utilização de um critério funcional de controle composto de três dimensões: um, o controle hierárquico ou administrativo, que deve ser exercido dentro das organizações públicas ou privadas; outro, o controle democrático ou social, que deve ser exercido em termos políticos sobre as organizações e os indivíduos; e, por fim, outro, o controle econômico por meio do mercado.

O conjunto dessas dimensões funcionais de controle compõe a regulação de sujeição e a regulação burocrática. O objetivo é retirar a exclusividade da regulação do espaço do Estado, para isso busca-se levar o controle ao nível pessoal. Significa fazer com que sejam internalizadas atitudes de autocontrole e autorregulação como formas de tornar o controle o mais geral possível, mas com capacidade de normalizar posições e manter os impulsos e desejos individuais sob domínio.

A intenção é fazer com que o indivíduo creia que todas as formas de insucessos ou sucessos são derivadas da menor ou maior capacidade de competição entre os indivíduos e instituições, significando uma coerência liberal que perpassa de Smith a Friedman e se incorpora às proposições do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE).

Segundo Pereira (1997) a reforma do Estado deveria ocorrer simultaneamente em quatro vertentes, que são: econômico-político, econômico-administrativa, redefinição do papel regulador e política.

Destaca que a redefinição do papel regulador é um problema econômico-político, mas que dada a sua importância tem de ser analisado isoladamente, mas de forma articulada com outras três ações necessárias: a) delimitação do tamanho do Estado; b) recuperação da capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas, que chamou de governança; c) recuperação da capacidade política para governar, que chamou de governabilidade – mediação de interesses e garantia de legitimidade.

Privatização, publicização e terceirização são as formas/ações indicadas para resolver o problema do tamanho do Estado, que descreve como sendo: superação da crise fiscal, superação da forma burocrática de administração do Estado para aumentar a governança e adequação das instituições políticas para a intermediação para restabelecer a governabilidade.

Também afirma que o Estado do século XXI, será gerencial e social-liberal, com as seguintes características:

- a) Mais os controles de mercado e menos os controles administrativos;
- b) Realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas;
- c) Tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis;
- d) Promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional (PEREIRA, 1997, p. 18).

São características do mercado vigentes no parâmetro da acumulação flexível, sob a égide ideológica neoliberal, que em maior ou menor medida são incorporadas ao pensamento da Terceira Via de governo e à tese do Estado Gerencial. Daí advém a valorização da flexibilidade, inovação, autonomia, competitividade, articulação, que exigem uma forma de regulação diferente e complementar à regulação burocrática.

Costa (2007) ao analisar os impasses atuais na discussão sobre a reforma do Estado faz uma leitura da posição do MARE a respeito da implantação da administração gerencial, que é proposta como uma configuração contrária à tese de Estado mínimo e favorável ao fortalecimento das ações reguladoras do Estado.

A administração gerencial seria mais eficiente, inclusive devido ao estabelecimento de concorrência interna, descentralização e redução dos níveis hierárquicos. Ainda na defesa da administração gerencial, o governo aponta as diferenças entre as esferas públicas e privadas. Enquanto no setor privado as rendas/receitas dependem da livre disposição dos clientes, ligados ao mercado onde o lucro é o objetivo maior, na esfera pública, a renda/receita depende dos impostos obrigatórios e deve voltar-se para o interesse público. O governo coloca que não se deve confundir o interesse público com o interesse do Estado. O foco dos interesses deve estar na coletividade, no atendimento das necessidades do cidadão-cliente (COSTA, 2007, p. 188-189)

A configuração do Estado pela perspectiva da Terceira Via tem a modernização das instituições do Estado como inscrição, representando uma racionalidade³⁴ com continuidade desde o governo Vargas. Isso guarda uma coerência fundamental com ideia de regulação na medida em que o desenvolvimento das condições de vigilância constitui uma das dimensões da modernidade³⁵. A regulação tem a vigilância como estrutura.

A vigilância se refere à supervisão das atividades da população súdita na esfera política – embora sua importância como base do poder administrativo não se confine a esta esfera. A supervisão pode ser direta (como em muitas instâncias discutidas por Foucault, tais como prisões, escolas e locais de trabalho abertos) mas, mais caracteristicamente, ela é indireta e baseada no controle da informação (GIDDENS, 1991, p. 63).

Por isso, pode-se afirmar que o Estado Gerencial tem como fundamento o desenvolvimento de formas de regulação que sejam pautadas na perspectiva do mercado, que propugna a existência de uma mão regulatória invisível, que não deixa de ser uma pressuposição de vigilância indireta com a necessária vigilância direta. Também, se pode inferir que a ideia de modernizar as instituições públicas pela reorganização do aparato de vigilância foi uma questão central para as proposições do MARE que, dentre outras, facilitaram conexões mais intensas entre o espaço nacional e o espaço globalizado.

A configuração do Estado Gerencial requer articulação entre o espaço nacional e o espaço da globalização, por conta da própria legitimação pela representação do gerente transnacional e também para garantir as formas laterais de relações sociais e econômicas.

Assim, reafirmando, a reorganização do aparato de vigilância pela articulação entre regulação burocrática e regulação de sujeição constitui elemento central para aprimorar essa conexão, que se traduz na intensificação e rearticulação da interação capitalista entre centro e periferia.

A intensificação das interações capitalistas ocorre pela relação entre Estados integrados no sistema capitalista, por onde organismos multilaterais têm a força suficiente para impor direcionamentos de interesse do sistema capitalista, mas também ocorre na forma

³⁴ Marques (2000) considera a modernidade como um padrão cultural de racionalidade das reformas e que o neoliberalismo, sintetizando os novos conjuntos de padrões culturais “reedita os modernos mecanismos de regulação social, institucional e individual nos atuais modelos de modernização e de reforma educacional, sustentados na retórica da flexibilização, da autonomia e da responsabilidade pessoal” (Ibid., p. 132).

³⁵ Conforme Giddens (1991) são quatro as dimensões da modernidade: desenvolvimento das condições de vigilância, capitalismo, industrialização e controle dos meios de violência. Para ele, a conexão entre o espaço nacional e o espaço global é realizada por intermédio dessas quatro dimensões da modernidade.

de rearticulação lateral das conexões sociais, através dos interesses institucionais e empresariais³⁶.

Portanto, regulação burocrática e de sujeição voltadas para a competitividade, *ipso facto*, constituem o elemento central da redefinição do papel do Estado brasileiro posta pelo pensamento ideológico da Terceira Via, na medida em que suprem o capital com a ideologia necessária para que ocorram mudanças nas relações de trabalho e nas formas de organização da produção.

Significa a promoção de uma base cultural não só para a ratificação, mas também para promoção das novas *configurações econômicas e sociais*, e integrando-as busca-se criar igualdade de oportunidades para que ocorra *competição em bases iguais*³⁷.

Trata-se de uma mudança significativa posta pelo Estado Gerencial, porque instala uma contradição, em relação à estrutura do modo de produção capitalista, que sempre foi orientado pela “relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado sem posse de propriedade, esta relação formando o eixo principal de um sistema de classes” (GIDDENS, 1991, p. 61). O entendimento dessa contradição é importante para a leitura das representações do trabalho.

A contradição significa a ressemantização do conceito de propriedade, que teoricamente altera a correlação de forças na estrutura de produção capitalista e, pragmaticamente, os entendimentos de democracia e cidadania.

No caso do Brasil, a democracia, que no Estado desenvolvimentista estava aliada à regulação burocrática e luta pela emancipação, a qual ocorreria por meio de políticas sociais públicas universais – pelo menos no marco dos embates das lutas políticas reivindicatórias dos anos 1980 –, agora tem uma conotação de propriedade, não somente de propriedade material, mas também de propriedades de códigos e referentes³⁸.

³⁶ Por essa direção “[...] as constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham papel decisivo na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito, conforme a centralidade dos países (TEODORO, 2003, p. 55).

³⁷ A competição em bases iguais é lida pela ótica da igualdade de oportunidade de aquisição de saberes portadores de códigos e referentes. Cabendo ressaltar que “Para os liberais (progressistas ou conservadores), o saber tem um interesse geral: o ‘bem da humanidade’. Eles não mostram a vinculação entre *saber e ideologia*. O pensamento pedagógico liberal esconde, astutamente, o quando a visão de mundo das classes sociais condiciona “a interpretação dos fatos, a formulação das teorias, a escolha do objeto de estudo, a definição do que é essencial e do que é acessório” (GADOTTI, 2006, p. 142).

³⁸ “O referente é um princípio de decodificação-codificação” (LEFEBVRE, 2006, p. 286). “[...] É por meio do referente que as representações que enchem o vazio e dissimulam tanto a presença como a ausência se dá a conhecer. As teorias da representação e da presença-ausência, da obra e da *ação poética* (individual) levam uma carência porém vai mais além dessa operação limitada. Preenchem um vazio no que se refere aos fins e finalidades da práxis; fixam como objetivo estratégico a longo prazo o espaço mundial como *produto e obra*

2.1 A Constituição do Autogerenciamento como Código Regulador

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, os adeptos da tendência liberal brasileira já insistiam na importância da educação para compor outra lógica de relação entre o trabalhador e o trabalho que tivesse “base nos reais valores sociais, políticos e empresariais” (SOUZA, 1981, p. 58). Relação entre o trabalhador e o trabalho vinculada a um tempo histórico de desenvolvimento, que, conforme Moreira³⁹ a universidade brasileira não estaria formando e indicava que a saída para essa “deficiência” seria construir universidades *modernas* em oposição às universidades *arcaicas* existentes⁴⁰.

A análise empreendida por Souza (1981) é referente a um Documento Básico de um Simpósio sobre a reforma da educação, promovido pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais⁴¹ (IPES), que tinha como objetivo dar subsídios para a reforma educacional dos anos 1970. Por meio desse documento sugere-se a participação dos alunos na responsabilidade da disciplina escolar como meio para formar a capacidade de *autogoverno*, que constituiria, por fim, um exercício de liberdade. A autora esclarece que por meio desse documento também se afirma que o ensino médio não poderia ser universalizado, logo, foi proposto que uma parte desse contingente deveria ser encaminhada para cursos práticos e profissionalizantes.

Trata-se da busca pela formação de uma cultura de fortalecimento de uma representação do indivíduo com capacidade de autogoverno, que, igualmente o conceito de autogerenciamento – sua versão ressemantizada –, aponta a liberdade de escolha como elemento fundamental do conceito de cidadania.

Esse é o ponto de encontro entre os interesses educacionais e de desenvolvimento econômico do empresariado brasileiro, capitaneada pelo Instituto de Pesquisas e Estudos

(totalidade concreta). Porém também se propõem mudar a consciência e a vida deixando de subordinar a vivência ao saber, a ação criadora à ação produtora, o cotidiano à tecnologia, a qualidade à quantidade, o individual ao homogêneo, etc.” (Ibid., p. 303, tradução nossa).

³⁹ “O autor João Roberto Moreira é conhecido nos meios educacionais por um importante trabalho sobre a educação brasileira em seus aspectos sociais, escrito nos Estados Unidos e destinado a americanos. [...] Moreira foi funcionário da UNESCO [...]. Dedicou-se, portanto, esse colaborador do IPES, aos estudos dos aspectos educacionais relacionados com os problemas de desenvolvimento social e econômico, no contexto latino-americano” (SOUZA, 1981, p. 50).

⁴⁰ Ibid., p. 57-58.

⁴¹ O IPES é considerado como intelectual coletivo do empresariado brasileiro e suas ações são analisadas no contexto da política educacional desenvolvida nos anos após 1964. O IPES foi “criado por homens de negócio de São Paulo e Rio de Janeiro – exerceu influência considerável no âmbito político-econômico da nova conjuntura que se seguiu ao movimento político-militar de 1964. Entre as diversas propostas que apresentou ao novo governo figurava a reforma da política educacional” (Ibid., p. 15).

Sociais (SOUZA, 1981), e que se estende no contexto neoliberal por meio da influência da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) (OLIVEIRA, 2005).

Mas por que no contexto mundial de organização fordista, fortemente marcado pelo controle interno há a preocupação em formar pessoas de comportamento adaptado ao *autointeresse*? Essa questão não tem resposta fácil, visto que está em relação com o esgotamento do fordismo e surgimento da acumulação flexível e a configuração do Estado Gerencial, anteriormente discutida.

As análises de Santos (1999) e de Pimenta (1998) a respeito da conjuntura econômica, política e social que se configura na década de 1980, que tem seu início já no final dos anos 1960, lançam luzes e estabelecem bases de entendimento das razões de, nesse tempo histórico, surgir essa preocupação e, também, emergirem reclames da elite empresarial brasileira pela elaboração de uma prática educacional capaz de formar o trabalhador autogestor.

Pimenta (1998) ao defender a reforma do Estado, desqualifica o Estado burocrático, configurado no período após a Segunda Guerra Mundial, ligando-o a “muitos problemas relacionados ao desempenho da gestão pública” à ampliação da “produção de bens e serviços para a sociedade”⁴², que culminou numa ineficiência dessa configuração de Estado para gerir os problemas relacionados às demandas sociais, à produção e às funções próprias do Estado. Informa que o Estado burocrático surge concomitantemente com o Estado do bem-estar social para fazer uma ilação com a crise de arrecadação ou de demanda para além da capacidade de financiamento do Estado, porque esse Estado assumiu a administração de bens e serviços que não são funções suas.

Também, considera a “ação direta, a impessoalidade, a padronização e controle de procedimentos preestabelecidos, nos moldes da dominação racional-legal conceituada por Weber” (PIMENTA, 1998, p. 175) como características do Estado burocrático, e conclui o raciocínio fundindo o Estado burocrático com o Estado de bem-estar, quando afirma que “É esse Estado do bem-estar, burocrático, que entra em crise nos anos 80, principalmente devido ao seu elevado custo de operação”⁴³, porque “passou a atuar diretamente na área social e a intervir no domínio econômico. Este Estado passou a ter gastos crescentes até sua crise nos anos 80, quando o gasto público atingiu patamares muitas vezes superiores a 50% do PIB de alguns países”⁴⁴.

⁴² PIMENTA, 1998, p. 175

⁴³ Ibid., p. 176

⁴⁴ Ibid., p. 175

Enquanto Pimenta (1998) analisa a conjuntura econômica e social que se configura na década de 1980 pelo prisma da crise de financiamento, Santos (1999) analisa essa mesma conjuntura sob o ponto de vista de uma crise do paradigma contratualista⁴⁵, que tem relação direta com as próprias contradições do modo de produção capitalista.

Entende-se que a anteposição desses dois modos de pensar essa conjuntura estrutura-se como ponto de entendimento do que ocorreu na periferia do capitalismo, visto que ambos apontam para o processo de reforma e redefinição do papel do Estado, mas, com premissas completamente diferentes. Nem um nem outro discorda de que o Estado de bem-estar social foi efetivamente estruturado para a expansão máxima da contratualização somente em alguns países do centro capitalista, tampouco que, apesar disso, o Estado burocrático foi consolidado também na periferia do capitalismo.

A questão então é entender como foi possível na periferia do capitalismo, configurar o Estado burocrático sem a devida complementação da configuração do bem-estar, considerando-se que Pimenta (1998), conforme já indicado, alia um ao outro. Entendimento para além de uma negação taxativa ou definição de características que não se fizeram presentes na periferia capitalista.

Apesar de o contrato social permear e direcionar as questões políticas, econômicas e sociais, neste caso significando seguridade (CASTEL, 2009), o momento de máxima aplicação do contrato social à proteção dos direitos dos trabalhadores ocorreu no período de vigência do Estado de bem-estar social. Contudo, o contratualismo máximo não logrou estabelecer amplamente essa proteção na periferia capitalista e entrou em crise nos países do centro capitalista (SANTOS, 1999), acentuando os processos de inclusão e exclusão.

Os processos de inclusão e exclusão são decorrentes da própria estrutura do capitalismo, e, dessa forma, não ocorre uma descontratualização absoluta assim como não ocorre a máxima contratualização, contudo, na esteira do pensamento de Santos (1999) não dá para negar que o neoliberalismo dos anos 1990 buscou diminuir o potencial de direitos relacionados ao contrato de trabalho via flexibilização.

⁴⁵ No Brasil, essa crise significou flexibilização nas relações de trabalho e aumento de contingente na economia informal e nos trabalhos sazonais. Rocha (2003, p.186) analisando a questão da pobreza pela insuficiência de renda no Brasil, decorrente, inclusive do deslocamento de trabalhadores de seus antigos postos de trabalho, afirma que “Infelizmente, pouco pode ser feito para a reinserção produtiva dos trabalhadores com baixa qualificação. As oportunidades se limitam essencialmente a subsetores da construção civil, em particular às obras de infraestrutura urbana e social”. Por isso, indica que no curto prazo, mesmo com desenvolvimento e por causa dele, existe a necessidade de políticas de cunho assistencial voltadas para os excluídos. Também, Mézáros (2005, p. 74) com base em dados das Nações Unidas informa que no mundo “Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não-agrícola esteja desempregada ou subempregada.

Dessa análise, apreende-se que desde a emergência do contrato social como fundamento da obrigação política moderna, no contexto do capitalismo, este se consolida como espaço de complexidade, contradição e tensões⁴⁶.

É no âmbito do Estado que se encontram sistemas de autoridade, tensões, forma de administração, aparato institucional, etc. É nesse espaço de disputas que ocorre a materialização das contratações, que têm como resultado a agregação de certo número de indivíduos ao mundo econômico como forma de garantir base de hegemonia e desenvolvimento econômico⁴⁷.

A incorporação de indivíduos à economia significa processos de inclusão e exclusão dos trabalhadores ao modo de produção capitalista. Os processos de inclusão e exclusão foram construídos por meio de ações hegemônicas no âmbito e através do Estado, seja regulando a economia, seja mediando os conflitos. A construção desses processos tem como resultado formas de regulação do Estado.

É no imenso arranjo de contratualização social, política e cultural, que ocorre a tensão entre capitalismo e democracia, que também emergem os critérios de inclusão e exclusão, os quais dão suporte explicativo para a lógica de configuração do Estado Gerencial. Do mesmo modo, para a busca de uma representação do trabalhador autogestor e para o interesse na mudança na visão de educação e de organização do sistema educacional.

São três os critérios de inclusão e de exclusão que integram o contexto capitalista, mediados pelo contrato social.

O primeiro critério informa que o contrato social não inclui a natureza⁴⁸, a não ser a natureza humana domesticada, individualizada ou associações de indivíduos.

O segundo critério de inclusão e exclusão do contrato social é a cidadania, que corresponde a um território bem delimitado e defendido, de onde são repelidos os que não estão na condição de cidadão, conforme concepção presente em cada configuração do Estado.

⁴⁶ Por isso dentro da organização capitalista são instituídos três pressupostos metacontratuais para dirimir as tensões e antinomias do contrato: regime geral de valores, sistema comum de medidas e um espaço de resoluções, que é o Estado nacional. O regime geral de valores diz respeito às interações entre os sujeitos livres e iguais, resultante da vontade geral e tem base no bem comum. O sistema comum de medidas, permite “por um lado, separar a natureza da sociedade e, por outro, estabelecer um termo de comparação quantitativo entre interações sociais massivas e muito diferenciadas. As diferenças qualitativas entre elas ou são ignoradas ou são reduzidas aos indicadores quantitativos que delas podem dar conta aproximadamente. O dinheiro e a mercadoria são as concretizações mais puras do sistema comum de medidas. Por via deles, o trabalho, o salário, os riscos e os danos são facilmente mensuráveis e comparáveis” (SANTOS, 1999, p. 86).

⁴⁷ Santos (1999) chamou de socialização da economia, numa perspectiva de incorporação de mais braços na economia capitalista com conseqüente auferição de renda. Já Castel (2009) entende que há a socialização por meio da seguridade, que, para ele, constitui uma *propriedade tutelar*. “Tem-se aí o ponto de partida do que a teoria da regulação enunciará sob a forma da socialização dos rendimentos, e que vai constituir uma parte cada vez mais importante dos rendimentos socialmente disponíveis” (CASTEL, 2009, p. 405)

⁴⁸ Primeira natureza nos dizeres de Lefebvre (2006).

O terceiro critério de inclusão e exclusão do contrato social é o interesse comercializável. Logo, tudo que é pessoal, que não interessa à rede de indivíduos da sociedade civil, está fora do contrato social e, nos dizeres de Castel (2009) da seguridade.

Os critérios de inclusão e exclusão têm como limites o espaço de inclusão inerente ao capitalismo. Quer dizer, a inclusão ou exclusão de indivíduos à economia gira em torno de desigualdades articuladas pelo sistema mundial moderno constituído por países centrais, periféricos e semiperiféricos (SANTOS, 1999).

Flexibilização e autogerenciamento tornam-se fundamentos que garantem “legitimidade” das exclusões, também, e por isso, são códigos fundamentais da ideologia neoliberal. Por meio deles ocorre a coalizão insólita entre liberais e conservadores⁴⁹, que buscou imprimir o Estado gerencialista em contraposição ao Estado burocrático e ao Estado desenvolvimentista. É uma questão que tem relação direta com a mudança da posição da posse, na medida em que o desemprego passa a ser considerado como falta da posse de habilidades e competências requeridas pelo mercado, conforme se depreende dos direcionamentos do consenso liberal.

O consenso liberal tem expressão no Consenso de Washington⁵⁰, que “se configura um contrato social, ele ocorre a nível internacional entre os países capitalistas centrais” (SANTOS, 1999, p. 95), por onde se efetivaram mudanças nas políticas públicas, que são embutidas dentro de um compromisso voltado para a ideologia do mercado e foco na liberdade de escolha (posse da liberdade de escolha), no consumidor, como forma de alcançar eficiência e efetividade.

Essa ideologia foi se constituindo como direção para a educação, na medida em que a cidadania foi sendo fincada na liberdade de escolha e produziu certo consenso necessário para garantir a legitimidade. Por essa via, o discurso oficial fez a ligação das práticas no campo educacional com práticas orientadas pelo mercado. Quer dizer, o mercado e

⁴⁹ Insólita porque desde a revolução 1848, na França, essa coalizão por meio de uma terceira via mostrou ser “insuficiente para uma e inaceitável para a outra: a aliança entre o liberalismo e o conservadorismo esclarecido que confunde intervenção social e ativismo moral” (CASTEL, 2009, p. 355).

⁵⁰ “Consenso de Washington diz respeito à organização da economia global, incluindo a produção, os mercados de produtos e serviços, os mercados financeiros, e assenta na liberalização dos mercados, desregulamentação, privatização, minimalismo estatal, controle da inflação, primazia das exportações, cortes nas despesas sociais, redução do déficit público, concentração do poder mercantil nas grandes empresas multinacionais e do poder financeiro nos grandes bancos transnacionais. As grandes inovações institucionais do consenso neoliberal são as novas restrições à regulamentação estatal, os novos direitos internacionais de propriedade para investidores estrangeiros e criadores intelectuais e a subordinação dos Estados nacionais a agências multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio” (SANTOS, 1998, p. 97-98).

seus referentes foram colocados como elementos constituintes das particularidades da educação e do seu objeto.

A modernização passa a ser a pedra angular do discurso oficial para educação e está presente nos textos legais ou de justificação/direção intelectual, compondo uma racionalização de acordo com os referentes do mercado. Um código importante dessa racionalidade é a pesquisa de mercado, que, nesse contexto, integra a representação de um sistema educacional eficiente e eficaz. Por meio desse código as políticas públicas são direcionadas para os pontos críticos das demandas sociais.

Assim, as políticas públicas perdem a perspectiva de universalização fundamentada nos direitos de cidadania, visto que a cidadania que antes tinha referentes no direito social coletivo, agora passa a ter referentes afirmativos no indivíduo e nos grupos de risco. A pesquisa de mercado é o elemento nuclear por onde passa a legitimidade, ou seja, aponta que a atenção deve ser voltada para determinado grupo. Nessa lógica, as demandas sociais são atendidas por meio de programas e projetos, com perspectivas emergencialmente afirmativas e conduzidas por meio de descentralização/desconcentração das ações do Estado.

O próprio voto passa a ser uma espécie de pesquisa de mercado na medida em que, no contexto do consenso liberal, significa referendo popular: legitimidade através do voto⁵¹. O voto popular representa a legitimação da modernização, motivação ideológica da reforma do Aparelho de Estado.

2.2 Mudança do Conceito de Propriedade do Uso para a Referência

A modernização do Aparelho de Estado é *leimotiv* recorrente da busca por reformas das instituições para garantir maior *racionalidade* das reformas institucionais no Brasil.

A modernização é o ancoradouro para palavras-força como eficiência, flexibilidade administrativa, formação de recursos humanos de alto nível para o país

⁵¹ Nesse contexto, o voto quer representar a soberania do povo. Contudo, na análise de Boron (1999) uma soberania relativa. “Ao mesmo tempo a democracia apresenta-se também como uma periódica teatralização da cena eleitoral, mas onde o ‘mandato’ dos eleitores tem baixíssimas chances de ser escutado exceto, isso sim, no tocante à determinação dos que serão os governantes ou os legisladores, mas não de que forma governarão ou legislarão. Nem cidadãos nem consumidores. Estamos, por conseguinte, no pior dos dois mundos: democracias sem soberania popular e mercados sem soberania do consumidor” (Ibid., p. 37, grifo no original). Significa que nessa perspectiva de democracia a soberania do povo não se iguala à soberania dos monopólios e das grandes empresas que votam diariamente no mercado e, portanto, têm “uma importância decisiva (e sem ter de enfrentar contrapesos democráticos de índole alguma) na arena onde são adotadas as decisões fundamentais da vida econômica e social” (Ibid., p. 43-44).

(MARQUES, 2000; SGUISSARDI et al.,1998) e, atualmente, agregam-se outras, tais como autonomia, inovação e articulação, que integram a pedagogia da reforma (POPKEWITZ, 1997).

Trata-se da construção de um discurso político, com o objetivo de construir o autogerenciamento e o aumento do controle externo, por meio do desenvolvimento de uma ideologia mercantil e capitalista direcionada para o interesse da rentabilidade, levada a cabo pela fundamentação tecnicista.

A conformação constrói subjetividades e a própria vida social. “Isto ocorre em múltiplos níveis da vida diária, desde a organização das instituições até a autodisciplina e regulação das percepções e experiências que regem os atos individuais” (POPKEWITZ, 1997, p. 38).

Para conformar novas subjetividades é necessário reformar o sistema educacional, para que as instituições educacionais incorporem a ideia de que a escola está ligada ao papel do Estado na produção de progresso e a reforma está associada ao conhecimento profissional, formando um campo discursivo que produz um indivíduo específico para uma forma institucional específica, através de práticas pedagógicas que colocam esses discursos como referenciais de códigos da regulação e legitimadores da própria reforma.

Nesse contexto, a democracia lida pela ótica da posse remete ao Estado a obrigação de induzir políticas que possibilitem a apropriação de códigos e referências, para produção de competências e habilidades formadoras de capacidade de competição com igualdade de oportunidade.

Defensores da civilização capitalista também argumentam que, mesmo que a avaliação de conforto e variedade de consumo individuais seja contraditória, a civilização capitalista criou e expandiu geometricamente, mundo afora, um benefício indiscutível: as instituições educacionais. Essa expansão, argumentam, permitiu que todos os indivíduos realizem melhor o seu potencial. Ao demonstrar suas capacidades, alguns deles conseguem cruzar barreiras de classe (WALLERSTEIN, 2001, p. 107).

São elaborações teóricas aliadas a uma imposição discursiva da verdade iluminista republicana. Verdade que a partir do século XVIII, muda de posição e não se encontra mais no seu uso, e sim no sentido, na forma, na referência (FOUCAULT, 1996).

Bosco Pinto (1981) ao discutir o desenvolvimento rural como elemento estruturante da formação de educação de adultos, faz uma leitura marxista do processo e considera que a concepção de desenvolvimento deve incorporar a transformação das relações

em torno do processo de produção, tais como relações de propriedade (como exemplo, a posse da terra), de organização do trabalho, da forma como se distribui a riqueza social e outras.

Essa questão é central para fazer um contraponto intelectual, porque qualquer que seja a concepção de desenvolvimento que se observe, pode-se verificar que a partir da mudança apontada por Foucault, o fato de a posse do conhecimento e seus referentes serem considerados uma propriedade, há uma propensão a representar o indivíduo como uma entidade isolada da sociedade, suposto a constituir *sua* propriedade, desde que realmente queira e o Estado proporcione iguais oportunidades.

As novas relações entre trabalho assalariado, seguridade e propriedade constituem-se como uma problemática advinda do Iluminismo e se estabelece no início do século XX. As discussões em torno da temática não logra consolidar o direito ao trabalho, e sim a constituição do *direito do trabalho*, contudo, “A única forma social que pode assumir o direito de viver, para os trabalhadores, é o *direito ao trabalho*. É o homólogo do direito de propriedade para os abastados” (CASTEL, 2009, p. 350, grifos no original).

Com a mudança de posição da posse a tensão entre direito ao trabalho e direito do trabalho ganha um ar pessoal, na medida em que a pessoa é instigada a uma busca incessante dos referentes da produção para se aquilatar aos demais em termos de posse de capacidade de competição. Então, a “equiparação” de possuidores e não-possuidores, nos dias atuais, passa a ser uma questão de competência individual.

Esses elementos estão relacionados com o que Elias (1994) denominou de individualização no processo social e mudança na balança nós-eu. Com base nessas duas estruturas este autor considera que no processo de desenvolvimento há uma mudança da identidade-nós para a identidade-eu, que faz aparecer conflitos de lealdade e consciência que são, ao mesmo tempo, conflitos de identidade pessoal. Nesse percurso, o Estado absorve a função de último refúgio ao indivíduo, lugar que era ocupado pela família, pela tribo, pelo grupo, em sociedades menos desenvolvidas.

O fato de o Estado ocupar o lugar de último refúgio para o indivíduo parece uma situação que a primeira vista se apresenta contraditória porque, por um lado, se propõe a eliminar as diferenças e, por outro, introduz o indivíduo numa rede de relações, mas não o trata como um indivíduo isolado, porque ligando cada um deles existe um *habitus*⁵².

⁵² O conceito de *habitus* pode ser mais bem compreendido em: BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. Tradução por Fernando Tomaz. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

O *habitus* é individual, mas também de classe, nesse caso, é o mesmo que falar de *cultura* (no sentido de capital cultural adquirido num grupo homogêneo). Nesse espírito, o *habitus* faz a mediação entre o sujeito e o campo social e se traduz em julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas e, dentro de certos limites, possibilita aos sujeitos elaborarem as suas estratégias de ação. Assim as ações são sempre produtos da condição de percepção do mundo, que, logicamente, *é condição dada pela posse de referentes*.

Ocorre que a ideologia neoliberal quer fazer crer na potencia individual, quer que o Estado considere a menor fração possível na sociedade, de preferência que essa fração seja o próprio indivíduo⁵³. Para tanto, por meio de discursos apropriados, recheados de códigos de sujeição, cria-se uma cultura nessa direção.

A pessoa existe como ser individual e este ser individual é indissociável do ser social. Contudo, a ideologia neoliberal quer fazer crer somente na existência de um *habitus* individual, como se os termos *sociedade* e *indivíduo* representassem dois objetos distintos. Ou seja, utiliza daquilo que une indivíduo e sociedade para construir o isolamento do indivíduo.

O processo utilizado visa a inculcar elementos universais (globalização) na estrutura da personalidade do indivíduo, de modo que desapareça a significação particular-grupo, subsumindo a identidade *nós* para as questões que dizem respeito aos direitos de cidadania. Daí porque há forte ênfase na flexibilização.

Significa a constituição de uma governamentalidade foucaultiana. Conformação que se constrói com a formação de um *habitus* individual e de classe que isola o indivíduo, por meio da ação de um poder instalado nas instituições e, sobretudo, no discurso bem elaborado, *confirmado* pela prática científica que movimenta o mundo da produção e ratifica critérios *justos* de inclusão e exclusão.

Esse processo instala um mal estar individual e contradições aliadas à orientação das relações sociais, sobretudo as relacionadas à base de produção, pela condição de potência individual. Ora, o indivíduo, por mais poderoso que seja, está enredado por tensões centrífugas e centrípetas que dão margem às decisões individuais, mas não é somente uma decisão particular, é uma decisão marcada por essas forças. A margem de decisão é maior ou menor, mas, é sempre resultado da rede de tensões. As ações individuais influenciam a sociedade, mas também é resultado das possibilidades e direções presentes no campo de atuação dos indivíduos dentro da sociedade, que é tudo menos imóvel. Deste modo, não se

⁵³ É com base nessa posição que a resolução de problemas é remetida aos níveis hierárquicos mais baixos, e também há a responsabilização das famílias por questões atinentes ao Estado como é o caso da educação.

pode mais fechar os olhos para o fato de que cada pessoa individualmente, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com outros membros de sua sociedade. Esse *habitus* individual, a composição pessoal, não é isolado e constitui o solo de onde brotam as características pessoais mediante as quais ocorrem as relações (ELIAS, 1994).

Em princípio parece que se forma uma contradição na medida em que a regulação de sujeição, além da autorregulação, pressupõe também a regulação externa. Nada mais coerente, visto que a autorregulação é intrínseca à legitimação da regulação externa, ou seja, uma é parte da outra. Essa é uma situação que somente se torna possível na medida em que se pressuponha que cada indivíduo seja proprietário dos referentes universais, para legitimar a flexibilização como código regulador das relações institucionais e individuais.

A propriedade dos referentes universais integra o rol de problemas centrais que constituem a base da operação dos fatores globais, que “enquadram a agenda do estado e de todas as suas partes componentes, incluindo a educação da sociedade capitalista: apoio ao regime de acumulação, assegurando o contexto que não inibe a sua contínua expansão e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo” (DALE, 2001, p. 148).

A mudança de posição da propriedade do uso para a referência, que se estabelece com a mudança de posição do valor da verdade do uso para o sentido, para a forma e para a referência constitui uma forma de “célula tronco” da contradição e integra uma agenda global estruturada para a educação, mas que se institucionaliza com mediações. Cinco derivações fundamentam essa afirmação:

1) A identidade mais vinculante é a posse. Por exemplo, é fácil perceber laços fortes em coletivos como usineiros, suinocultores, industriais, banqueiros.

2) Mesmo com a mudança de posição do uso para a referência; a formação da identidade permanece na posse, mas a posse não precisa mais ser o bem de produção (usina, animais, terra, equipamentos, implementos, máquinas, etc.), pode ser a posse da referência do discurso, da habilidade e da competência.

3) A mudança de posição do uso para a referência pode produzir identidades comuns entre desiguais. Por exemplo, em um embate político que envolva empresários rurais produtores de grãos, é bem plausível que haja uma agregação entre esses empresários e os profissionais da área de agrárias contra os opositores, pois mesmo que os segundos não possuam terra, capital e implementos para produzir partilham os mesmos referentes do discurso produtivo. Isto ocorre porque a mudança de posição do valor da verdade, do uso para a referência, é integrante do mesmo processo de disciplinamento, o qual se exerce numa

relação de poder, tem origem numa relação de poder, reproduz-se numa relação de poder e cria identidade com a cultura para a qual a disciplina fora criada (CHERVEL, 1991).

4) A mudança da posição do uso para a referência fortalece o sujeito advindo do Iluminismo, sujeito que *pensa, existe e pode*. No rastro da expressão de poder do homem iluminista, a partir do terço final do século dezenove, a ciência ganha forte expressão por meio da tecnologia que se enraíza no cotidiano das pessoas. Essa é uma questão paradoxal porque ao mesmo tempo em que se fortalece o sujeito advindo do iluminismo ocorre desconfiança no poder da razão⁵⁴ (situação que a extemporaneidade de Nietzsche já o fazia questionar a razão iluminista). A desconfiança não é no nível da capacidade de realização, mas na capacidade de arazoamento, ponderação, imposição de limite pela própria razão, com base numa condicionalidade humana⁵⁵ (já que o existencialismo coloca abaixo a possibilidade de uma luz humana antecedente). Essa desconfiança se acentua e alcança a própria essência do Iluminismo, ou seja, a promessa de liberdade, igualdade e fraternidade entre os homens. No tempo presente, essa situação torna-se mais complexa porque a liberdade que deveria fortalecer a cidadania, pela via da concorrência, pedra filosofal capitalista, tornou-se individualismo que ancora a regulação de sujeição.

O individualismo é fortalecido pela possibilidade de alguns garantirem privilégios (reserva de mercado, por exemplo). E qual é o problema? O problema é que nesse diapasão há uma pauperização e enfraquecimento da participação coletiva e da crença nas metanarrativas, porque elas normalmente apontam para uma explicação abrangente e a realidade mostra uma ação de proteção de grupos. Também, enfraquece a possibilidade de construção de um Estado que crie instrumentos de participação pública nos parâmetros da cidadania, onde os direitos coletivos sejam respeitados (e, também, os direitos do indivíduo dentro dessa coletividade). Nesse contexto, a vida pública e a própria vida familiar ficam debilitadas, e no processo o diferente é excluído. Cria-se a inclusão com exclusão.

⁵⁴ “O que torna as coisas um pouco complicadas a este respeito é que a própria ciência pode assumir funções muito diferentes nas confrontações intelectuais e ideológicas, segundo os contextos sociais em mudança. Afinal, não se deve esquecer que, poucas décadas antes da emergência do positivismo, a segunda metade do século XVIII marcou o clímax do envolvimento positivo da ciência em uma grande luta de emancipação contra as formas anteriores de controle ideológico obscurantista e interferência no desenvolvimento futuro, e também, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento prático da Revolução Industrial. Em consequência disso, nasceu um novo tipo de relacionamento entre ciência, tecnologia e indústria, que sustentou a realização das potencialidades produtivas da sociedade em uma extensão anteriormente inimaginável” (MÉSZÁROS, 2004, p. 246), que, ideologicamente, limitou a razão (que cria e reproduz a ciência e a tecnologia) para controlar ou direcionar politicamente a ciência e a tecnologia.

⁵⁵ Mas também é desconfiança na honestidade tão propalada no mundo dos negócios: quem pode garantir que o período de carência do medicamento ou do pesticida agrícola foi respeitado para depois o produto ir para a mesa do consumidor? Quem pode garantir que um determinado produto industrializado não é cancerígeno? E por aí vai. Nessa esteira, há uma fragilização dos coletivos protetores, “O que quer dizer e o que pode significar hoje ‘estar protegido’?” (CASTEL, 2009, p. 595, grifo no original).

5) A mudança de posição do uso para a referência possibilita falar não mais somente da escola como ambiente para se conseguir a posse de referentes. A apropriação ocorre na escolarização, na atividade do indivíduo na sociedade e nas relações que estabelece em diferentes espaços sociais, próximas ou distantes, presencial ou virtual, possibilitando uma identidade como ato performativo (SILVA, 2000 apud MOREIRA, et al., 2008).

A mudança do conceito de propriedade do uso para a referência constitui-se como um elemento emblemático da regulação de sujeição, na medida em que a posse de competências e habilidades específicas remete ao indivíduo um poder de competição, não mais como um trabalhador comum, mas como um trabalhador proprietário, descolado de processos sociais coletivos.

Para o pensamento gerencial significa a superação das contradições postas pelo contrato social e sua suposta relação de dependência, na medida em que a regulação social e o autogerenciamento, pressupostos da regulação de sujeição, são lidos como emancipação individual e social.

Nessa esteira, postula-se a superação do formato rígido do contrato social, logo a cidadania embora não prescindindo do controle e regulação burocrática, requer uma forma de controle mais individualizada, mais ensimesmada, visto que está relacionada à liberdade de escolha, à posse e competição, bem como à *salutar* consciência de consumidor (mesmo sem praticar o consumo por razões capitalistas), que requerem uma regulação de sujeição.

É por meio da imposição de uma Cultura Educacional Mundial Comum, que essa composição específica compartilhada faz ponte, no âmbito da existência de uma nova forma de propriedade (a posse dos referentes), com a existência de padrões mundiais para medida de qualidade, que alude à existência de um “‘padrão educacional correto’, implicando aparentemente um critério de sucesso; e aos ‘padrões dominantes de propriedade educacional’, implicando aparentemente algum tipo de norma (DALE, 2001, p. 153, grifos no original).

A perspectiva da Terceira Via abraça a abordagem da Cultura Educacional Mundial Comum para interpretação da relação entre educação e globalização, na medida em que deixa implícito que as “políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de, ideologias, valores e culturas de nível mundial” (DALE, 2001, p. 139), que se desdobra como fundamento da regulação de sujeição, afirmada fortemente pela posse de referentes específicos.

2.3 A Relação Entre Educação e Globalização

A relação entre educação e globalização pode ser analisada com o contraponto das perspectivas das abordagens da Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação⁵⁶. A CEMC tem base numa leitura internacionalizada da sociedade ou da política, que é considerada como constituída por Estados nacionais individuais autônomos, e a AGEE tem como base uma leitura especialmente centrada nas forças económicas que operam “supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (DALE, 2001, p. 132).

Dale (2001) confronta a abordagem da Cultura Educacional Mundial Comum, que defende “que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos”⁵⁷, com a abordagem da Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE), e explica que a partir do fim da Guerra Fria, especialmente simbolizada pela queda do Muro de Berlim, em 1989⁵⁸, ocorre uma “mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos”⁵⁹.

Enquanto para a perspectiva da abordagem CEMC a globalização é um reflexo, uma continuidade da cultura ocidental, que estende seus valores a todos os países e a todos os aspectos da vida moderna; para a AGEE a globalização tem carácter político e económico que visa à manutenção do modo de produção capitalista e, por isso, é também uma organização da

⁵⁶ DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Tradução de António M. Magalhães. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, Portugal, Porto, 2001, p. 133-169.

⁵⁷ Ibid., p. 135.

⁵⁸ “É também importante e útil notar que, antes de 1989, ou seja que data for, existiam formas de ‘governação’. Mas tínhamos como certas as formas que assumia, formas que se tornavam tão familiares que não reconhecíamos o que estava por trás ou por baixo delas. Posto de outro modo, um dos benefícios que se ganha em olhar com atenção para a governação é que isso revela até que ponto temos tido a tendência para transformar em fetiche o Estado social-democrata do pós-guerra e ver como patológicos os distanciamentos em relação a ele, em vez de tentarmos teorizá-los. Um primeiro argumento de peso, pelo qual tenho uma simpatia considerável, é que a ‘governação’ não deveria ser associada à ‘morte do Estado’. Insisto que o Estado tem ainda uma relevância central, mas que as suas formas e métodos mudaram. Um segundo argumento, que também considero convincente, é que os Estados ‘perderam’ poder em favor das organizações supranacionais, e que é aí que se encontra a ‘governação’. E o terceiro argumento, que também contém elementos convincentes, vê a governação como uma resposta de baixo para cima (*bottom up*), às mudanças na natureza das respectivas regras, alimentadas pelo capital social e pela sociedade civil” (Ibid., p. 70, grifos no original).

⁵⁹ Ibid., p. 147, p. 135.

economia global que tem caráter de ruptura com continuidades, porque passa a envolver não somente a exploração entre países, mas também uma preocupação com certo equilíbrio do mundo capitalista, significando que em todos os países passa a existir interesse na “existência de um mundo que seja seguro para o prosseguimento da procura do lucro [...]” (DALE, 2001, p. 147).

A abordagem da Cultura Educacional Mundial Comum foi “desenvolvida quando a era da Guerra Fria/keynesiana⁶⁰ começava a aproximar-se do seu fim, pois foi efectivamente uma era dourada para o florescimento da ciência com base no financiamento abundante por parte do governo”⁶¹. O que se coloca em evidência é a insistente imposição de uma cultura mundial comum de base científica, individualizada e competitiva, numa clara busca de homogeneidade cultural pelo padrão ocidental de cultura. O ponto de difusão dessa cultura são os especialistas institucionalistas (DALE, 2001).

Por essa via, as bases dessa ideologia legitimadora de uma cultura de caráter competitivo e excludente têm seu centro no desenvolvimento da ciência, ocorrido anteriormente⁶², por isso, os cientistas e especialistas constituem como figuras centrais do

⁶⁰ O que está sendo apontado é a estruturação de reformas dos Estados nacionais direcionadas pelo Consenso de Washington, que buscou imprimir a configuração do Estado mínimo nas questões sociais e máximo nas questões de regulação. O veículo dessa ideologia neoliberal foi exatamente a abordagem CEMC, por onde se tem por certo que as instituições nacionais em toda a sua diversidade não são apenas construções da experiência humana em contextos locais, mas, sobretudo algo que se desenvolve a partir de uma cultura histórica universalista dominante. Nesse sentido, “A ‘globalização’ é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação” (DALE, 2001, p. 134).

⁶¹ Ibid., p. 162.

⁶² Da primeira década do século XX para a última, o número de cientistas em atividade no mundo cresceu enormemente. Chegavam a cerca de cinco milhões na década de 1980, contra oito mil em 1910. Destes cinco milhões mais de três milhões e quinhentos mil se encontravam nos Estados Unidos, Europa e antiga URSS. E a cada década a proporção de cientistas em relação à população nesses países era aumentada. O centro difusor da *necessidade* de ciência foi então baseado nos Estados Unidos, que se tornaram a principal potência científica, após os países europeus como Itália, França, Alemanha, Inglaterra terem perdido a centralidade, sobretudo, por causa das consequências da guerra contra o nazismo e o fascismo. Nesse período já se constatava que a porta de entrada para o mundo da ciência se alargava em termos de expansão e afunilava tanto em relação ao rito de passagem para profissão de cientista, quanto aos critérios de classificação dos países mais bem situados em produção de tecnologias. Passou-se a exigir uma tese doutoral, houve a institucionalização do Prêmio Nobel e contagem do registro de patentes, que se tornaram emblemáticos da disputa e espelho de poderio científico. Para se ter uma ideia do poderio científico e tecnológico que faz dos Estados Unidos uma potência científica, basta observar que de 1901 – ano da entrega do primeiro Prêmio Nobel – até 1933 os Estados Unidos obtiveram sete prêmios, e de 1933 a 1970 foram setenta e sete prêmios. Em que pese essa concentração de capital científico, a produção de ciência e tecnologia foi se espalhando pelos demais países (HOBSBAWM, 1995). No Brasil, até à década de 1930, ocorreu modernização na eletrificação; portos, saneamento urbano, construção de estradas, siderurgia, indústria química, alimentos, fármacos e químicos, construção civil e comunicações. Quanto à área da pesquisa científico-tecnológica, apesar de pouco desenvolvida, ainda ocorreram avanços na área biomédica e tecnologia, destacando-se como polos de pesquisa o Instituto Agrônomo de Campinas, com o desenvolvimento de estudos físicos e químicos de solos e pesquisas contra pragas agrícolas; o Gabinete de Resistência de Materiais da Politécnica de São Paulo, atualmente Instituto de Pesquisa Tecnológica (IPT); e o Serviço Geológico e Mineralógico (CARNEIRO, 2009).

desenvolvimento da CEMC, mas que não foram eles próprios que promoveram a si mesmos, mas “as circunstâncias do tempo. Estas circunstâncias incluíam o financiamento abundante da ciência com fins militares” (DALE, 2001, p. 147).

A globalização é continuidade e também ruptura com o modo de expansão capitalista anterior. O foco principal é a busca do lucro tanto no período do desenvolvimentismo dos países de capitalismo periférico quanto da regulação keynesiana de países de capitalismo central. Trata-se de “transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo sistema”⁶³.

De modo geral, a globalização significou efeitos sobre o comportamento social, na medida em que a expansão capitalista é centrada no uso cada vez mais intensivo de tecnologias, que alteram o espaço do trabalho, o próprio trabalho, e imprimem novas exigências à educação legitimadas por indicadores estatísticos.

É na reunião promovida pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que teve como objetivo estabelecer padrões (metas) educacionais globalmente aceitos⁶⁴ e se desdobram na constituição de um mandato diferente para a educação, que Teodoro (2006) localiza o surgimento da forte interferência de indicadores internacionais nos sistemas educacionais nacionais.

No projecto desenvolvimentista, a assistência técnica das organizações era (é) activamente procurada pelas autoridades nacionais, sobretudo como forma de legitimação de opções internas; por outro lado, os múltiplos e variados relatórios produzidos pelas organizações internacionais constituíam(em) uma forma de mandato, mais ou menos explícito de acordo com a centralidade dos países. No projecto de globalização – e esta é a hipótese que se avança neste capítulo –, a *agenda globalmente estruturada* faz-se sobretudo tendo como centro nevrálgico os *grandes projectos estatísticos internacionais*, e, muito em particular, o projecto INES⁶⁵ do Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da OCDE. E, nesses projectos estatísticos a *escolha dos indicadores constitui, seguramente, a questão determinante na fixação dessa agenda global*. Pelo seu impacte nas políticas de educação dos países centrais (e em muitos países situados na semiperiferia dos espaços centrais), o projecto centrado em torno da construção e recolha dos indicadores nacionais de ensino, assume uma particular relevância (TEODORO, 2006, p. 196, grifos no original).

⁶³ DALE, 2001, p. 147.

⁶⁴ “Tendo como expressão pública mais conhecida a publicação anual de *Education at a Glance*, este empreendimento da OCDE foi decidido na sequência de uma conferência realizada em Washington, em 1987, por iniciativa e a convite do Ministério da Educação dos EUA e do Secretariado da OCDE, em que participaram representantes de 22 países, bem como diversos peritos e observadores convidados. O ponto principal da agenda da OCDE no campo da educação era, nessa época, a *qualidade do ensino*, que serviu como questão de partida para o lançamento do projecto INES, possivelmente a mais significativa e importante actividade dessa organização internacional em toda a década de 1990” (TEODORO, 2006, p. 196, grifos no original).

⁶⁵ Indicators of Educational Systems.

A constituição do mandato é feita pela via da racionalização que são impressas nas reformas e pedagogicamente passadas aos mais interessados naquele campo, podendo ser absorvido de forma mais direta ou sofrer um processo de *tradução e rearticulação* (SANTOS, 2008).

No caso da Cultura Educacional Mundial Comum, alardeada pelos institucionalistas e emergente no âmbito da globalização, a tendência é realizar a leitura não com tradução e sim absorvê-lo como via por onde se compreende que “os estados têm a sua actividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais” (DALE, 2001, p. 136). A ideação dessa Cultura Educacional Mundial Comum serve de condição essencial para se estabelecer uma relação entre educação e globalização, que passa a condicionar os currículos locais e a promover um mandato para a educação marcado por uma prática *universalmente aceita*.

É nesse enclave, conforme visto, que Dale (2002) refuta elementos básicos da proposição de uma Cultura Educacional Mundial Comum. Nesse sentido, analisa criticamente a relação entre educação e globalização e faz a proposição da existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – que não muda o sentido da busca por legitimar e criar espaço para se continuar a auferir lucro – por onde se procura estabelecer os seus efeitos nos sistemas educativos locais⁶⁶, mas estes são mediados pelo processo de tradução e rearticulação.

⁶⁶ Como exemplo de uma direção global incisiva para os sistemas educacionais locais cita-se o livro “**Beyond economic growth: an introduction to sustainable development**. 2^a ed. Washington, D.C., The World Bank, 2004”, escrito sob a coordenação de Tatyana P. Soubbotina, consultora do Banco. O livro foi preparado como parte de um projeto internacional de um Programa de Desenvolvimento da Educação do Banco Mundial. O objetivo principal foi criar um texto modelo, com diversos assuntos globais relacionados ao desenvolvimento sustentável (social, econômico e ambiental). A expectativa é que estudantes e outros leitores interessados em assuntos de desenvolvimento possam utilizar o modelo internacional sem adaptação, mas como uma fonte de dados estatísticos relativamente atuais e de conceitos de desenvolvimento amplamente aceitos, para pesquisas adicionais e discussões. A primeira edição do livro foi publicada em 2000 e postada no site do Banco Mundial. As cópias impressas foram distribuídas no EUA e internacionalmente, principalmente em países onde os estudantes estavam preparados para ler em inglês (Sri Lanka, Índia, Gana, Uganda, Lituânia e Estônia). A primeira adaptação nacional foi desenvolvida e publicada na Rússia como “*The World and Russia student book*”, oficialmente aprovado pelo Ministério russo de Educação Geral e Profissional para estudantes secundários. Houve três co-autores locais que fizeram a adaptação russa que representaram três pesquisas e instituições educacionais em Moscou. Os autores informam que a segunda edição é completamente atualizada e revisada, e que os assuntos relacionados ao desenvolvimento são intrinsecamente relacionados, o que permite os leitores começar por qualquer capítulo. Esclarecem que os capítulos 3 e 4 do crescimento populacional e econômico; o capítulo 9 da industrialização e pós-industrialização, os capítulos 5 e 6 de desigualdade de renda e pobreza; o capítulo 8 de saúde e longevidade e chama a atenção para os capítulos 12 e 13 que ajudam em estudos que envolvam a realização local da globalização, para o capítulo 11, que poderia ajudar a explorar as ligações entre privatização e eficiência de energia ou, também entre educação (Capítulo 7) e proteção ambiental (SOUBBOTINA, 2004).

Na década de 1990 a perspectiva da reestruturação da Educação Profissional, Científica e Tecnológica esteve bem mais perto da ideia de uma Cultura Educacional Mundial Comum do que de uma Agenda Global Estruturada para a Educação. Isso muito por conta de um contexto de forte presença dos grandes conglomerados internacionais que se tornaram os “novos leviatãs”⁶⁷ planetários, e passaram a servir de espelhos e via da proposição dessa *Cultura Educacional Mundial Comum* (CEMC).

A denominação dos grandes conglomerados internacionais como leviatãs planetários foi posta por Boron (1999) para dizer que nos anos 1990 a organização desses conglomerados, combinado com o contexto de forte ênfase na flexibilização, afasta da pressuposição de inclusão, significando contratos com mais informalidade, e também dos fundamentos teóricos do liberalismo clássico em relação à desigualdade.

O afastamento dos pressupostos do liberalismo clássico ocorre porque as desigualdades nos países capitalistas tornaram-se cada vez maiores, diferentemente do que a antecipação teórica do liberalismo que supunha, por um lado, “que as desigualdades econômicas e sociais próprias dos mercados livres e competitivos flutuariam dentro de limites razoáveis; por outro lado, sustentava-se também que, com o passar do tempo, essas desigualdades tenderiam a diminuir”⁶⁸. Mas também porque Adam Smith tinha por certo que os atores principais dos mercados “seriam os pequenos proprietários independentes. Jamais lhe ocorreu pensar que, dois séculos depois, os atores decisivos da vida mercantil seriam grandes firmas de proprietários anônimos, e muito menos empresas transnacionais atuando em escala planetária”⁶⁹.

Nesse panorama, surge não um Leviatã, mas sim vários Leviatãs privados representados pelas grandes empresas que acumulam poder econômico e implica poder político capaz de interferir na vida social. Esses novos Leviatãs, relacionando-se com “os governos que priorizam o mercado como locus definidor das relações políticas e econômicas de cada nação” (OLIVEIRA, 2003, p. 16) induziram à minimização da democracia pela via da defesa do mercado, quando as relações sociais passaram a ser entendidas e atendidas por relações que priorizam a diferença, contrariamente à democracia que prioriza a existência de iguais.

⁶⁷ BORON, Atílio A. Os “novos leviatãs” e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** BORON, Atílio A.; SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Este mesmo texto foi também publicado em: BORON, Atílio A. **A Coruja de Minerva** – mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Tradução por Ana Carla Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

⁶⁸ BORON, 1999, p. 29.

⁶⁹ Ibid., p. 30.

Nessa esteira, no Brasil, passou a ocorrer a defesa por parte do empresariado da abertura da economia ao capital estrangeiro, retirada do Estado do setor produtivo e de serviços possíveis de serem terceirizados, mas com aumento do poder de regulação (GERMANO, 2005; OLIVEIRA, 2003).

No governo Fernando Henrique Cardoso esses direcionamentos foram absorvidos postulando-se que a igualdade de direitos representa uma anomalia em relação aos princípios democráticos, na medida em que a igualdade de direitos tolhe as iniciativas e criatividade individuais (PEREIRA, 1997). Conforme analisa criticamente Oliveira (2005, p. 20) o pressuposto foi “que os ganhos sociais decorrem da aposta que cada um faz nas suas capacidades individuais”.

Portanto, como atores importantes no processo de globalização econômica o empresariado, por meio da FIESP e CNI, passaram a alegar a existência de um distanciamento entre os interesses reais da economia e do desenvolvimento industrial e as propostas de educação dos sistemas educacionais conforme informam Oliveira (2005), Germano (2005) e Ferretti, et al. (2000). O primeiro analisa que a FIESP constitui-se como espaço de onde emanam direcionamentos para o sistema educacional.

O sistema de ensino está afastado das verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas. Em um ambiente marcado pela introdução das novas técnicas de produção, este distanciamento poderá se agravar, na medida em que a demanda por trabalhadores mais qualificados aptos para funções complexas deverá aumentar (OLIVEIRA, 2005, p. 65)

Através do ideal da existência de uma Cultura Educacional Mundial Comum, que se estrutura no processo de globalização e consolida-se como estruturante do contexto do Estado Gerencial, o empresariado tornou-se postulante de mudanças nos sistemas educacionais para atender a uma ordem econômica mundial que requer, por sua vez, uma formação adaptativa, construída por meio de currículos flexíveis e dinâmicos como a própria evolução das relações econômicas internacionais praticadas pelos *novos Leviatãs*.

Como proposta do empresariado para direcionar as reformas da educação básica e do ensino superior indicava por meio de documento emitido pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) no ano de 1988 que o Estado deveria assegurar como prioridade, para a “conquista de uma nova cidadania [...], maiores investimentos em educação básica e na capacitação profissional dos jovens de famílias de baixa renda [...]”⁷⁰.

⁷⁰ OLIVEIRA, 2005, p. 71.

Seguindo as propostas do Banco Mundial para a educação, o empresariado passou a criticar os investimentos no ensino superior afirmando ser um reforço da desigualdade na medida em que os alunos dos cursos superiores eram alunos da classe alta que podiam pagar por seus estudos e estavam sendo financiados pelo Estado em detrimento da população realmente necessitada⁷¹.

De acordo com o documento em estudo [Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários (CNI, 1993)], em virtude das mudanças no mundo da produção, a diferença fundamental observada no interior do processo produtivo – visando ao aumento da produtividade industrial – não repousava mais no investimento intensivo em tecnologia, mas, principalmente, no capital humano, disponível no interior da empresa. Uma das formas de se garantir um aumento das competências dos recursos humanos era a garantia do acesso à educação básica, relacionando-a intimamente à educação profissional (OLIVEIRA, 2005, p. 82).

Esse é o corpo aparente de uma nova visão de mundo, que emerge a partir da ênfase na governança, que em boa medida não removeu os princípios básicos do Consenso de Washington, mesmo porque são elementos centrais que surgem em meio às reformas de base neoliberal e vão ao encontro do pensamento empresarial. É nessa direção que o empresariado, por meio da Confederação Nacional das Indústrias, em 1988, previu um aumento da demanda por mão-de-obra qualificada para realizar funções complexas que deveriam surgir com a introdução de novas técnicas de produção, ao mesmo tempo em que apontou que o “sistema de ensino está afastado das verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas” (OLIVEIRA, 2005, p. 65), como citado anteriormente.

Significa que se postula um declínio compensatório do mandato, na medida em que ao mesmo tempo em que aponta a ineficiência dos sistemas educacionais faz um chamamento à necessidade de formação de capital humano, mas de outra forma, significando indução de um novo mandato para a educação, instituições e professores. Isso ocorre porque intensifica a influência de atores internacionais no âmbito local. Por essa rota, há a afirmação

⁷¹ No Informe do Banco Mundial *Higher Education: the lessons of experience* (1994) – se afirma que “existe evidência de que os investimentos em educação superior têm taxas sociais de retorno mais baixas que os investimentos em educação primária e secundária”, por isto a educação básica ‘continuaram sendo prioridades para os empréstimos do Banco’. Entretanto, em um Informe recente *Higher Education in Developing countries: Peril and Promise* (2000) produzido por um grupo de trabalho do Banco Mundial e UNESCO, observa-se uma mudança substancial de posição. “Bom governo, instituições fortes, desenvolvimento de infra-estrutura são imprescindíveis para o desenvolvimento dos negócios e nada disto é possível sem pessoas com educação superior. Por outro lado, os estudos baseados na taxa de retorno não descartam a importância chave das investigações das universidades para a economia, o qual é um benefício social de largo alcance que justifica o desenvolvimento de fortes sistemas de educação superior” (WORLD BANK, 2000, p.39, apud SEGRERA, 2006).

de uma cultura/educação internacional alicerçada na ciência e o surgimento da abordagem teórica da Cultura Educacional Mundial Comum, que é alardeada na condição de *deve ser* implementada pelos sistemas educacionais, por meio de um Estado Gerencial eficiente e eficaz.

Como afirma Dale (2001) não é por acaso que a CEMC surge no momento em que ocorre o enfraquecimento da regulação fordista, e procura imprimir uma direção teórica que dá um forte mandato para a educação no sentido de construção do *habitus* individual e coletivo direcionado para os aspectos individuais e competitivos, bem como para a regulação, ao mesmo tempo em que diminui a influência dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento desse mandato porque eles mesmos são envolvidos pela competição e individualização.

Por isso que na reconfiguração do mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica dos anos 2000 forma-se um pano de fundo contextual, onde o conhecimento científico agrega poder em novos atores que estão na linha de frente do processo de trabalho. Há, portanto, dentro das instituições da RFEPCT atores que fazem a mediação do processo de reforma, rearticulando-a na forma de currículo e trabalho docente.

É por meio do currículo entendido como confluência de práticas (SACRISTÁN, 2000) que efetivamente se constitui e institui o mandato para a educação, instituições e professores.

CAPÍTULO II

A NOVA GRAMÁTICA DA EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ORIGEM AGRÍCOLA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

1. Introdução

Como parte da reconfiguração do mandato, com relação à educação básica, a educação foi reafirmada como direito pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Dakar, Senegal. Foram eventos promovidos pelo Banco Mundial, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), United Nations Children's Fund (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que enfatizaram a Educação Básica como nível de educação necessária ao desenvolvimento econômico e social dos países (HADDAD, 2008).

Nesse espírito, é que entram em cena diversos organismos multilaterais como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização Mundial do Comércio (OMC) (HADDAD, 2008; OLIVEIRA, 2006; CORBALÁN, 2002; BUENO, 2000; CORAGGIO, 1996) e passam a atuar como intelectuais orgânicos das reformas estruturais de orientação neoliberal dos anos 1990, as quais foram colocadas em prática nos países de capitalismo periférico.

A partir desses eventos a reestruturação dos sistemas educacionais colocou-se como prioridade para muitos países, ocorrendo na Argentina em 1993, Chile em 1995 e Brasil em 1996. Documentos oriundos do Banco Mundial, tais como *Issues in brazilian secondary education*, de 1989; *Educación técnica y formación profesional*, de 1992; *Prioridades y estrategias para la educación*, de 1996 e *Beyond the washington consensus: Institutions matter*, de 1998, são orientadores e indutores da *concertación* educacional (OLIVEIRA, 2006; CORBALÁN, 2002; BUENO, 2000).

Portanto, a reestruturação da Educação Profissional ocorrida no Brasil, na década de 1990, é a concreção dos direcionamentos presentes nesses documentos, que são instituídos por meio de processos aparentemente diferenciados, mas que são conduzidos pela mesma

lógica: fortalecimento do poder de regulação estatal, parcerias com setor privado, redução de despesas correntes, introdução da busca de maior eficiência e eficácia de estrutura física e humana das instituições educacionais e efetividade das ações individuais.

Por exemplo, a nova concepção de cidadania, de cunho neoliberal, que surge no bojo da arquitetura do Estado Gerencial posto pela Terceira Via, tem consequências concretas na cotidianidade, porque se constitui como fundamento do deslocamento da propriedade do poder de elaborar e executar políticas públicas do setor público para o público não estatal ou para o privado.

Esse é o pano de fundo da ideia que o processo de modernização é superação positiva da administração burocrática pela administração gerencial, e fundamenta-se em três condições: estabelecer objetivos a serem atingidos por cada unidade institucional, autonomia do administrador na gestão dos recursos e cobrança dos resultados. Essas três condições passam a constituir três frentes apontadas pelo MARE (COSTA, 2007).

2. A Reforma da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Governo de Fernando Henrique Cardoso

A administração gerencial na perspectiva da Terceira Via de governo, voltada para o alcance de objetivos, autonomia, gestão de meios e resultados adentra o campo educacional e promove uma mudança fundamental: o Estado passa a não ser mais o garantidor de políticas públicas educacionais e sim a sociedade civil.

Esse deslocamento ocorre através do Plano Diretor de Reforma do Estado, do MARE, que colocou privatização, publicização e terceirização como estratégias da Reforma do Estado. Essas estratégias foram justificadas pela suposta ineficiência do Estado para promover “maior justiça ou igualdade” (BRASIL, 1995, p. 12) e “estabilização e desenvolvimento”, cuja solução neoliberal foi “transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado”⁷². São estratégias que integram o processo de liberalização comercial.

Publicização corresponde a “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”⁷³.

⁷² BRASIL, 1995, p. 12

⁷³ Ibid., p. 12.

Terceirização é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. Essa estratégia, juntamente, com a privatização, foi posta em prática nos anos 1990, consentaneamente à implantação da reforma. Em pesquisa realizada nessa década por Ramos (2000) no campo da Educação Profissional, um entrevistado explica que

A manutenção das unidades de produção⁷⁴ vinha sendo feita com o pessoal da própria escola, os funcionários de apoio da própria escola, mas com a atual política do governo de não permitir que os servidores que se aposentam ou que se demitem sejam substituídos, é política do governo terceirizar este serviço, nós não tivemos como manter isso em função do reduzido número [de servidores de apoio], em função das aposentadorias existentes, então nós tivemos realmente que assumir essa postura que o governo quer, que é a da privatização desses serviços, hoje a manutenção das unidades está sendo feita com os serviços terceirizados, a escola contrata uma empresa que presta esse tipo de serviço, serviço de limpeza, de manutenção, e outros assim da área, e a empresa coloca lá seus funcionários para executarem essas tarefas, na verdade os alunos estão tendo realmente são aulas práticas, e as empresas estão cuidando desse trabalho [através de contrato] mantido com a escola. (10)

A privatização corresponde à transferência para o

setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 13).

A delegação de responsabilidades públicas para o setor privado via publicização ocorreu mais lentamente porque envolve mais a formação de elementos culturais, na medida em que implica regulação de sujeição, que exige a constituição de um modo de se comportar diferenciado porque é também autorregulação.

A estratégia da publicização integra a proposição de modernização do sistema educacional que tem diversas dimensões, contudo essa estratégia imprime uma direção que vai ao encontro do autogerenciamento profissional aliado aos conceitos de empreendedorismo

⁷⁴ Unidade de Produção é uma denominação da estrutura do Sistema Escola-Fazenda implantado nas Escolas Agrotécnicas Federais pela Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) na década de 1970. O sistema Escola-Fazenda pressupunha um currículo integrando o ensino médio e a educação profissional, em cursos oferecidos em tempo integral normalmente com três anos de duração. As escolas eram formadas com uma base estrutural administrativo-pedagógica, com poucas posições hierárquicas e centralizadas. Fundamentalmente compunha-se de duas divisões e oito seções administrativas, unidades educativas de produção e cooperativa-escola. O quadro de docentes era formado por aproximadamente 16 professores em regência de classe no núcleo comum e oito na parte diversificada (A divisão do currículo em disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada é estabelecida pela Lei nº 5.692/71), por curso oferecido (RAMOS, 2000).

e inovação, como formas de aumentar a eficiência. Além disso, a modernização do sistema de ensino na direção acima mencionada é referida como meio de aumentar padrões de qualidade, assegurar mais diversidade de oferta, promover a igualdade e avançar a democracia e liberdade, quando aliada à regulação de sujeição.

A modernização na condição de racionalidade da reforma cria uma aura de expectativa de mudança, deste modo “todo programa de reforma encontra rapidamente ecos e esperanças nos mais diretamente interessados na educação ou, ao menos, nos que vivem dela: os professores” (SACRISTÁN, 1996, p. 51). Isto porque os discursos das reformas, normalmente combinam elementos dos discursos dos professores e, no âmbito da administração gerencial, constituem códigos de regulação que de alguma forma são incorporados às práticas dos professores.

As modificações postas pelas reformas da Educação Profissional do governo de Fernando Henrique Cardoso tiveram como objetivo adaptar as instituições e os indivíduos nelas atuantes à concepção de que o mercado é equalizador de todas as funções sociais, portanto direcionou as ações dos docentes para incorporar à sua prática códigos da regulação de sujeição, que passaram a constituir um *habitus* institucional gerencial.

A organização da produção no parâmetro da acumulação flexível exige além da regulação burocrática, também a regulação de sujeição, quando o controle torna-se capilar e autorreferenciado. Nessa nova situação, ocorre a afirmação da hegemonia dominante na medida em que os trabalhadores passam a ser chamados de colaboradores, mas “O mando porém continua vindo de cima, e o interesse a ser perseguido continua sendo o do capital” (PARO, 1999, p. 114).

Com a regulação de sujeição a qualidade e o lucro aumentam porque o trabalhador passa a gerenciar o próprio processo de trabalho/produção, ao mesmo tempo em que torna conformado pela ideologia do sucesso, que produz um voluntarismo individual do autossucesso, baseado em uma concorrência contra todos, embora se enfatize uma relação de colaboração. Completando o ciclo ideológico, o problema do desemprego coloca-se como um problema de competências individuais. No processo, ocorre a apropriação do saber tácito⁷⁵ do trabalhador, que é incorporado aos ciclos produtivos, e o trabalhador é levado a pensar e agir

⁷⁵ “O termo tácito designa o conhecimento implícito e informal, que se encontra subentendido por várias pessoas, delas recebendo aprovação. Segundo HARRIS & HODGES (1994: 64), é o conhecimento que a pessoa tem, mas do qual não está ciente de modo consciente. É resultante da experiência, da história individual ou coletiva dos indivíduos. Os trabalhadores o utilizam no processo de trabalho e para expressar o seu poder sobre ele. As empresas buscam decodificar e se apropriar desse conhecimento, pois é elemento fundamental à resolução de problemas que surgem no dia-a-dia da produção e à melhoria do processo produtivo” (FIDALGO et al., 2000, p. 67).

sempre em favor do capital, cujo fundamento está na lógica da participação, consenso e envolvimento (ANTUNES, 2005; 1995).

As instituições educacionais são levadas a promover reorganizações do seu espaço escolar e de currículos para se aquilatarem às formas de organização das empresas, que no caminho da acumulação flexível redesenharam as suas estruturas, tanto que as organizações hierárquicas verticais foram substituídas por formas mais leves e horizontais.

Esse novo paradigma produtivo tende às seguintes implicações: gerência mais informal; produção sob encomenda; coalizão entre capital e trabalho; abertura dos mercados nacionais, expondo o trabalhador autóctone à concorrência global; e precarização do emprego com erosão dos salários, contraditoriamente, com a exigência de melhor qualificação, que, ao fim, é também questionável (KUENZER, 2006; FIDALGO et al., 2005; FIDALGO, 1999).

O contexto dessas idealizações *inspira* a educação profissional a buscar um novo modelo de trabalho, capaz de *melhor se adequar* ao processo produtivo e aos avanços tecnológicos, e, fundamentalmente, legitimar a nova visão de mundo, assim como outros padrões de gestão capitalista.

A reforma da Educação Profissional integrou a Reforma do Aparelho de Estado, posta pela Terceira Via nos anos 1990, e teve consequências concretas porque com base na administração gerencial promoveu modificações estruturais na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na medida em que buscou tornar a oferta de cursos flexível e direcionar as ações para cursos com menor duração e especializados.

A questão central foi constituir uma adaptação para o parâmetro de produção da acumulação flexível, seja pela via da especialização, seja pela possibilidade de o indivíduo formar habilidades e competências variadas, frequentando cursos diferentes, possibilidade posta pela menor duração dos cursos.

Para consolidar a reforma e empreender a nova postura da Educação Profissional, Científica e Tecnológica as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram inseridas no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), elaborado pelo MEC, em parceria com o MTb e o BID. Esse programa teve como objetivo reestruturar a Educação Profissional, imprimir eficiência e eficácia às instituições que trabalham com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, na forma de suporte financeiro para a reforma, apoiar a transformação das escolas selecionadas em Centros de Educação Profissional, objetivando fazer com que o ensino oferecido fosse capaz de responder com maior eficiência e eficácia ao propósito de criar condições de empregabilidade,

qualificar e requalificar mão-de-obra e contribuir para a elevação da produtividade das empresas nacionais e melhoria da qualidade de vida da população (BRASIL, 1997_a, p. 4).

A institucionalização desses referentes pode ser percebida nas características dos Centros de Educação Profissional concebidas pelo PROEP: estudos de demanda para oferta de cursos; flexibilidade de currículos; local de trabalho como referencial de formação; estágios de professores em empresas; integração de representantes do setor privado nos colegiados; integração com os mercados mediante convênios (parcerias) com empresas; integração de instituições de educação profissional em relação à oferta, capacitação de professores, assistência técnica; adoção de sistemas de contabilidade e custos; geração de receitas próprias significativas; progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos (BRASIL, 1997_a, p. 4-5).

A separação do ensino profissionalizante do propedêutico; observância das necessidades do mundo do trabalho para a confecção dos currículos, que devem conduzir à competência no exercício profissional; diversificação dos cursos ofertados; ampliação da oferta de vagas; flexibilização da estrutura dos cursos; avaliação institucional; adoção do modelo gerencial por estratégias, de forma a possibilitar que a instituição cumpra sua missão, compuseram o eixo orientador/conductor da reforma da Educação Profissional direcionada pelo PROEP nos anos 1990. Portanto, a reforma da Educação Profissional do governo de Fernando Henrique Cardoso teve viés econômico na medida em que se vincula ao mercado e tem como premissas a redução de custos e ampliação de vagas, estabelecendo um novo paradigma de ensino para as escolas, de maior flexibilidade em relação ao mercado de trabalho (RAMOS, 2000).

Mas é preciso entender que não se tratou somente de questões econômicas, visto que a emergência da configuração do Estado Gerencial postula mudanças culturais, para que se forme um *habitus* que compreenda a gestão como um processo que envolve a regulação de sujeição orientada por indicadores de desempenho, treinamento, motivação e flexibilidade estratégica para se atingir metas (BRASIL, 1995), que são códigos reguladores do processo.

A questão de formação do *habitus* gerencial está presente no Parecer CNE/CEB nº 16/99, que traz orientação de práticas pedagógicas dos professores porque indica que ao longo de todo o curso, devem ser desenvolvidas “atividades, estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício

profissional efetivo”⁷⁶, para mais bem atender às demandas do cidadão, do mercado e da sociedade.

As competências profissionais de cada profissão são também códigos reguladores, na medida em que têm como objetivo direcionar a montagem de currículos, mas, sobretudo, guiar as ações pedagógicas de sala de aula, local onde se realiza, de fato, a possibilidade de aquisição de competências.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 postula que a prática pedagógica dos professores deve ser na direção de aumentar a capacidade do aluno para perceber e resolver problemas. Significando aumentar a laboralidade, cuja finalidade é “apreender os sinais da reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção”⁷⁷, prestar atenção para com a diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes e para a construção de atitudes empreendedoras, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho. Também esclarece que, no exercício da autonomia escolar, são imprescindíveis as instâncias de prestação de contas e resultados, cujo funcionamento requer transparência das atividades pedagógicas e administrativas.

A autonomia da escola foi fator preponderante no contexto do PROEP, na medida em que este programa determina a área técnico-pedagógica, gestão escolar e integração escola-empresa como eixos por onde deve ocorrer a modernização da Educação Profissional, mas também estabelece o modo de ação como uma questão interna.

A área técnico-pedagógica foi considerada estratégica por excelência e teve direcionamentos para reformulação de conteúdos curriculares, métodos e técnicas de ensino e pesquisa, materiais de ensino-aprendizagem, processos de avaliação e organização didática pedagógica da escola (BRASIL, 1997_a).

As aulas práticas constituíram o ponto de tensão desse momento histórico. O centro do problema consistiu no embate a respeito da mudança no *modus operandi* do professor, que tenta resistir contra o que ele julga estar regredindo com a mudança. Ambos, professores e administradores, estão cientes de que para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica o saber fazer é de fundamental importância para a formação do aluno; entretanto, viram, ou foram levados a ver de formas diferentes a maneira de ministrar a aula prática. Nesse embate, os responsáveis diretos pela implantação da reforma desqualificaram o modo como as práticas eram ensinadas, e, por isso, ao mesmo tempo, desqualificaram a vivência como elemento pedagógico importante para a formação de técnicos (RAMOS, 2000).

⁷⁶ BRASIL, 1995, p. 34.

⁷⁷ PARECER CNE/CEB nº 16/99, p. 19.

A questão implícita foi o desgaste causado pelo aumento do número de turmas e alunos, que deslocou a relação professor/aluno do âmbito da produção, quase que exclusivamente, para o espaço formal da sala de aula, eliminando o controle dos processos produtivos e reduzindo as possibilidades de geração de situações pedagógicas práticas⁷⁸.

Essa questão é integrante da problemática da formação profissional técnica média apontada por Wermelinger et al. (2007), que é tratada de formas diferentes em nível internacional.

Primeiro, como um sistema que se caracteriza por abrigar dois processos de formação independentes, não equivalentes: um que prepara o indivíduo para prosseguir os estudos em nível mais elevado e, outro, que prepara para ingressar no mundo do trabalho ao término do curso realizado, ou seja, possui caráter de terminalidade; segundo, como um sistema que oferece uma grande variedade de cursos, sendo que todos eles permitem avançar a um nível mais elevado de ensino; terceiro, como um sistema que propõe uma educação geral com ênfase na ciência e na tecnologia e uma educação profissional complementar⁷⁹.

No conjunto, são questões que remetem ao entendimento do conceito de qualificação. Qualificação pode ser entendida pelo viés heurístico, caracterizado pelos aspectos cognitivos, que tende à “preparação dos trabalhadores para enfrentar o que Villavicencio denomina de dimensão aleatória do trabalho, ou seja, aqueles elementos que escapam ao âmbito do trabalho prescrito, cada vez mais presentes quando a produção se rege pela flexibilidade” (FERRETTI, 2004, p. 414), mas também pelo viés da expressão técnica pontual, com forte ênfase nos aspectos técnicos em detrimento de outros aspectos formativos.

⁷⁸ Esse debate não era exclusividade das instituições da RFEPCT, visto que seguindo a linha orientadora do empresariado a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), do Ministério do Trabalho, considerou “que a base para a educação profissional é a experiência prática, a partir da qual deverá desenvolver-se o aprendizado de conteúdos de formação adequados” (KUENZER, 1997, p. 77). Contudo, esse conceito de prática é diferente do conceito de prática da RFEPCT que era desenvolvida antes da reforma do PROEP, na medida em que no caso da REFPCCT a prática integrava uma proposta de formação técnico-científica e humana e se afastava do recorte estreito e pontual proposto pela SEFOR. A SEFOR por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) assume a tarefa de consolidar uma política pública de trabalho e de educação profissional, o que exige a modernização das relações trabalhistas e tende a ser a porta de entrada inicial e efetiva da flexibilidade na educação profissional. “Entretanto, antes que um marco do aprofundamento da cisão formação profissional/educação formal, o PLANFOR é a culminância de um processo que vinha se consolidando desde o início da década de 90, quando da adesão do país, via governo Collor, às proposições econômicas e políticas dos organismos internacionais e multilaterais, nas quais a questão da educação ganha um tom minimalista e marcadamente pragmático” (ANPED, 2011). Contudo, a proposta da SEFOR já tinha cunho anacrônico, na medida em que o empresariado absorvendo as teses de uma CEMC já apontava para a necessidade de aprofundamento científico-tecnológico na formação do trabalhador, que culmina numa diferenciação para cima, conforme será discutido mais adiante.

⁷⁹ WERMELINGER et al., p. 216-217.

São contextualizações maiores que influem na polarização em torno das práticas, e ocorreram porque a reforma impôs códigos de regulação de sujeição, estruturantes da administração gerencial, mas não logra superar a visão pedagógica tecnicista, que tem sua emergência no âmbito da administração burocrática do período do Regime Militar⁸⁰.

Com a teoria pedagógica tecnicista a prática docente é orientada para a organização conforme o parâmetro fordista de produção, que imprime uma racionalização por meio do planejamento para diminuir as interferências subjetivas dos sujeitos e imprimir mais eficiência. Pela mesma via, ocorre também a especialização, com enfoque sistêmico e padronizado a partir do planejamento educacional. Nesses termos, a pedagogia tecnicista tem base comportamentalista, produtivista, funcionalista e de objetivação para a relação metódica entre o homem e a máquina, que, por fim, coloca objetividade, racionalidade e neutralidade como condição da cientificidade (SAVIANI, 2008).

São elementos referenciais e processo constituído e constituinte da administração gerencial, que imprime práticas de administração na educação que combinam regras e direções, internas e externas, voltadas para o controle baseado em metas e resultados, frequentemente combinando também regulação e descentralização de decisões.

3. Direcionamentos Legais da Reforma da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva e Representações de Professores

Na década de 1990, o Projeto de Lei nº 1.603/96 foi matriz do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que direcionou toda a matéria da reestruturação da Educação Profissional. O Projeto de Lei nº 1.603/1996 correu paralelo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁸¹ (KUENZER, 1997_b), que, por ser pouco detalhista acomodou-o, assim, o PL, de certo modo, antecipou a LDB (FRIGOTTO, 1998).

Como realçado anteriormente, esse aparato legal levou à reestruturação da Educação Profissional, Científica e Tecnológica que implicou imposição de um modo

⁸⁰ Para maior compreensão da pedagogia tecnicista pode-se consultar Saviani (2008, 1994).

⁸¹ O projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio, que após receber emendas na Câmara dos Deputados constituiu o substitutivo Jorge Hage. Paralelo, transitou no Senado Federal uma proposta de LDB elaborada por Darcy Ribeiro. “A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), finalmente aprovada pelo Congresso, resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991) uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava. Coerentemente, então, como evidencia Saviani, em minuciosa análise dos projetos de LDB em disputa, deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e ‘compatível com o Estado Mínimo’ (Saviani, 1997, p. 200)” (FRIGOTTO et al., 2003, p. 110, grifo no original).

acelerado de formação no nível técnico, encurtando o tempo de formação, com reflexos na aculturação dos alunos⁸². Também criou elementos para provocar um deslocamento da fronteira entre educação profissional de nível técnico e educação superior, nas instituições de origem agrícola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que antes era amplamente direcionada para a formação de técnicos de nível médio e agora se coloca como integrante do Sistema Federal de Educação Superior.

O governo Lula, de modo mais efetivo promove uma reforma que reorganiza a RFEPCT, que ocorre a partir dos Decretos nº 5.154, de 23 de julho de 2004; nº 5.224, de 1º de outubro de 2004 e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que, finalmente, culminam na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esse conjunto legal, juntamente com outros dispositivos de mesma ordem oriundos do Conselho Nacional de Educação constituem os conceitos de autonomia, inovação e articulação como códigos portadores de princípios regulativos direcionadores para a educação superior e para o trabalho docente, bem como orienta a diferenciação para cima (CUNHA, 2000) que, no Brasil, foi a resposta à necessidade apontada pelos discursos advindos do sistema produtivo, que, com base numa suposta Cultura Mundial Comum para a Educação, fazendo voz, o empresariado clamava por maior qualificação dos trabalhadores na América Latina.

Essa tendência de diferenciação para cima primeiramente articulada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (CUNHA, 2000) é absorvida nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) não por meio de cursos pós-médios, como no SENAI, e sim por intermédio de cursos de graduação. Portanto, é nessa esteira que o movimento mais importante que determina mudança de perfil da instituição é posto pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ao instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

No percurso, há uma preocupação em marcar e demarcar conceitos, cujos processos são indicadores do deslocamento entre as fronteiras do ensino técnico e superior, assim como têm consequências nas representações dos professores sobre o processo de trabalho docente. Essa direção está conformidade com o triplo gemelar⁸³ do Estado Gerencial, que consagra uma materialidade interdiscursiva nos campos semânticos, constituída por uma

⁸² Aculturação como resultante da assimilação efetiva do curso, que consolida a apreensão da cultura que acompanha toda e qualquer disciplina (CHERVEL, 1990).

⁸³ Veja capítulo I, p. 27 e 28.

profusão de conceitos, que, no diálogo, na relação discursiva, são ressemantizados (ASSMANN, 1996) e constituem direções de processos estruturantes da realidade.

É em meio a essa busca por demarcação de conceitos que, logo de início, na Lei nº 11.892, de 2008, percebe-se que há preocupação em esclarecer que na estrutura da RFEPECT existe relação e vínculo com a ciência. Trata-se de um elemento emblemático na medida em que a ciência caracteriza fortemente o ensino superior. Esse nível de ensino está relacionado culturalmente à profissionalização e a sistemas especialistas de conhecimento, bem como a certas práticas e formas de racionalidade que geram distinções e diferenças (BECK et al., 2008; POPKEWITZ, 1992).

Mas, os elementos que mais bem configuram o deslocamento da fronteira entre educação profissional de nível técnico e educação superior, estão construídos em torno das representações sobre o modo de oferta de cursos técnicos, verticalização da oferta de cursos e representações do trabalho docente.

3.1 Representações em Torno dos Cursos Técnicos e da Verticalização do Ensino

Em 2004, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva por meio do Decreto nº 5.154 revoga o Decreto nº 2.208 e, ao mesmo tempo, faz nova regulamentação, mas agora incluindo o artigo 36 e excluindo-se o artigo 42 (FRIGOTTO et al., 2005). Este fato é um indicativo da intencionalidade de direção de integração da Educação Profissional e Ensino Médio, ou seja, do retorno da possibilidade de oferecimento de ensino técnico integrado ao ensino médio.

O Decreto nº 5.154/2004, mantém a mesma lógica organizativa em três níveis: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Institui a possibilidade de o ensino ser estruturado por meio de cursos e programas, permite o “aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” e abre possibilidades de diversas formas de organização da educação profissional de nível técnico, com observância das normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e de um projeto pedagógico. A letra do dispositivo legal considera que a educação profissional de nível técnico pode assim ser organizada:

- 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 - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio⁸⁴.

Na prática, o Decreto nº 5.154/2004, aumenta as possibilidades de formas de organização da integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e retira a necessidade de matrículas separadas que era imposta pelo Decreto nº 2.208/1997. Com isso abrem-se diversas possibilidades de articulação da oferta dessa modalidade de educação, significando ampliação da flexibilidade.

Essa questão passa pela definição do foco de atuação da RFEPCT. Inicialmente, até meados de 2004, a tendência foi entender que as instituições da Rede deveriam se diferenciar pelo foco nas graduações tecnológicas, mas com o advento dos Decretos nº 5.224, de 1º de outubro de 2004 e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, a discussão em torno do foco dessas instituições toma outra direção, assim como o conceito *tecnológico* se torna mais abrangente no escopo legal que veio depois.

O Decreto nº 5.773/06, tratando das funções dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) ratifica a condição dessas instituições como Instituições de Ensino Superior e o Decreto nº 5.224/2004, no artigo 3º, que trata das características básicas dos CEFETs, no inciso V, diz que os CEFETs têm por característica, dentre outras, a oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica. Já no inciso V, do artigo 4º, afirma que os CEFETs têm como objetivos, dentre outros, ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica

No Decreto nº 5.224/04 utiliza-se da expressão *tecnológica* como área e não como curso. Tanto que no parágrafo único, do artigo 3º, afirma que verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá o CEFET, mediante autorização do Ministério da Educação, ofertar os cursos previstos no inciso V fora da área tecnológica, ou seja, em outras áreas que não a tecnológica, inclusive a de humanas. Essa interpretação é corroborada na

⁸⁴ DECRETO nº 5.154/2004

medida em que, independente de qualquer condição, no inciso VII, do artigo 3º, é afirmado que é característica dos CEFETs ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica, ora se quando se refere à área tecnológica quisesse dizer cursos de tecnologia, far-se-ia uma ressalva aos cursos de licenciatura e não a outros cursos fora da área tecnológica.

No mesmo sentido, o artigo 77 do Decreto nº 5.773/2006 define o Centro Federal de Educação Tecnológica como uma instituição de ensino superior pluricurricular, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizado pela atuação prioritária na área tecnológica.

Detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, conforme artigo 1º do Decreto nº 5.224/2004. 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, conforme expressa o artigo 2º do Decreto nº 5.224/2004. Tem por objetivos, de acordo com o artigo 3º desse mesmo decreto:

- 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, Científica 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

É nesse contexto de possibilidades postas pela legislação específica que o trabalho nos diversos níveis de ensino, como diferencial da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, começa a ser construído no Campus de Rio Verde através de duas graduações tecnológicas.

Primeiramente o Curso Superior de Tecnologia de produção de grãos (TPG), depois, o Curso Superior de Tecnologia em Produção Animal (TPA), que foi transformado em bacharelado de Zootecnia.

O TPG, autorizado em 13 de novembro de 2002 por uma Comissão verificadora/avaliadora do MEC, foi condição para a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde alcançar a posição de CEFET.

Em 25/11/99, o Ministro de Estado de Educação baixou a Portaria Ministerial 1647/99, que dispõe sobre o credenciamento de Centros de Educação Tecnológica e sobre autorização de cursos de nível tecnológico de educação profissional, considerando o disposto na Lei 9131/95, na Lei 9394/96 e no Decreto 2406/97. Esta Portaria determinou que as instituições interessadas em credenciar-se como Centros de Educação Tecnológica deverão dirigir sua solicitação, sob a forma de projeto, ao Ministro de Estado de Educação, onde deverá constar o elenco de cursos que pretendem implantar, bem como aqueles de educação profissional de nível técnico já autorizados pelos respectivos sistemas de ensino. O credenciamento dos Centros de Educação Tecnológica se dará com o ato de autorização de funcionamento dos cursos de educação profissional de nível tecnológico elencados e aprovados no projeto referido (PARECER CNE/CES nº 436/2001, p. 314-315).

É com essas bases que o credenciamento do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde ocorreu três anos depois, em 17 de dezembro de 2002⁸⁵, aspecto que fincou as bases para a diferenciação para cima.

Em 2005, por meio da Portaria nº 112, de 31 de maio de 2005, o Diretor Geral do CEFET – Rio Verde, Professor Vicente Pereira de Almeida, constitui uma comissão formada

⁸⁵ IF GOIANO. Regimento interno do Campus de Rio Verde. Disponível em: <http://rioverde.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/arquivos/28.pdf>. Acesso em 2 de agosto de 2009.

pelos professores Elbo Lacerda Ramos, Elis Aparecido Bento e Ipojuca de Goiás Brasil⁸⁶ para elaborar o projeto⁸⁷ do Curso Superior de Tecnologia em Produção Animal⁸⁸ (TPA).

Grosso modo, a criação dos cursos de graduação teve como primeiro passo a constituição da comissão encarregada de elaborar o projeto de curso. Essa elaboração envolve planejamento dos seguintes itens do projeto: introdução; área de abrangência; características e tendências regional; justificativa do curso; objetivo geral do curso; objetivos específicos do curso; perfil de formação profissional; competências e habilidades; organização curricular; estágio supervisionado; aproveitamento de disciplinas; colação de grau; organização didática e pedagógica; formas de avaliação do curso; formas de avaliação do rendimento escolar; estratégias facilitadoras da aprendizagem; perspectivas educacionais do curso; normas de conduta do alunado; coordenação do curso; colegiado do curso; regime de matrícula; regime de funcionamento; vagas e acesso ao curso; recursos humanos: docentes e pessoal de apoio; infra-estrutura: dependências de atendimento ao curso e recursos de apoio didático, acessibilidade às pessoas portadoras de necessidades especiais, didático-produtiva e laboratorial, biblioteca, acesso *on line* de periódicos e revistas e bibliografia básica; e ementas das disciplinas⁸⁹.

As ementas constituem o ponto de maior tensão no processo de elaboração do projeto, porque nesse momento praticamente definem-se quem vai trabalhar na docência do curso e as necessidades de contratação, porque os elaboradores das ementas são prováveis

⁸⁶ Na elaboração do projeto a comissão contou com a valiosa contribuição da professora Jéssika Mara Martins Ribeiro e para composição de sua arte final também com as contribuições das professoras Karina Rocha Freitas e Karen Martins Leão.

⁸⁷ Em 2002, este projeto já havia sido elaborado, numa perspectiva de organização modular, por uma comissão formada pelos professores Elbo Lacerda Ramos, Rodrigo Afonso Leitão e Antônio João Fontes. Após 2006 outros cursos foram criados, já com uma tendência constante de verticalização da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁸⁸ O TPA iniciou em 2006 e no segundo semestre, por causa de problemas de credenciamento junto ao CREA enfrentados pelo TPG, e que não seria diferente com o TPA junto ao Conselho Regional de Medicina Veterinária (CRMV), por meio do OF/GAB/CEFET-RV/SETEC/MEC/Nº 206/2006, de 31 de outubro, encaminhado ao digníssimo Secretário de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco, conforme instrução da Coordenadora de Cadastro Institucional DEAES/INEP, propõe-se a mudança de nomenclatura para Zootecnia, que implicou reestruturação do curso.

⁸⁹ Essa estruturação está em acordo com o Parecer CNE/CES nº 67/2003, de 11 de março de 2003, que trata dos referenciais para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, onde se informa resumidamente a direção para composição dos cursos de graduação: “Desta forma, foram estabelecidas, a partir das orientações gerais contidas nos Pareceres CNE/CES 776/97 e 583/2001, bem como nos desdobramentos decorrentes do Edital 4/97-SESu/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, por curso, considerado segundo a respectiva área de conhecimento, observando-se os paradigmas, níveis de abordagem, perfil do formando, competências e habilidades, habilitações, conteúdos ou tópicos de estudos, duração dos cursos, atividades práticas e complementares, aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares, interação com a avaliação institucional como eixo balizador para o credenciamento e avaliação da instituição, para a autorização e reconhecimento de cursos, bem como suas renovações, adotados indicadores de qualidade, sem prejuízo de outros aportes considerados necessários”.

professores das disciplinas. Apesar das tensões e apreensões a colaboração existiu sempre, e se constituiu como processo de reconstrução do mandato.

Após elaboração, cada projeto foi encaminhado ao Diretor Geral, que o remetia ao Conselho Diretor. Na reunião desse Conselho, os professores elaboradores se faziam presentes, quando expunham o projeto e sua viabilidade. Caso o projeto fosse aprovado o Conselho emitia uma resolução para esse fim. O processo de constituição dos primeiros cursos constituiu como aprendizado, por isso, os primeiros cursos foram constituídos apenas com uma ata de reunião para criação do curso. Hoje, com a estrutura IFET os projetos passam pela reitoria, que delibera através do conselho superior⁹⁰.

Como parte do processo de verticalização, fez-se necessário a criação e instituição de um aparato de normalização burocrática: projetos de cursos de graduação, projetos de cursos técnicos, normas de distribuição da carga horária dos docentes, norma de realização de concurso público para docentes, norma de realização de concurso público para professor substituto, normas para colaboração esporádica de docente, plano de desenvolvimento institucional, normas para participação de docentes em congressos, seminários e similares, regulamento geral dos cursos técnicos, regulamento de monitoria, regulamento de conselhos de cursos, regulamento dos cursos de graduação, normas para reaproveitamento de disciplinas externas, normas para aproveitamento de disciplinas internas, normas para inserção e exclusão de disciplinas, formulário para requerimento de matrícula em disciplinas de outros cursos, formulário para requerimento de transferência, desistência ou trancamento, formulário para solicitação de rematrícula semestral, termo de desistência de vaga, termo de responsabilidade – entrega de documentos, modelo para registro de projetos de pesquisa, normas de bolsas de estudo, normas para registro de diplomas, normas para especialização *lato sensu*, normas do comitê de conduta ética para o uso de animais experimentais, formulário para avaliação do estagiário pelas empresas, dentre outros.

No que diz respeito à organização da dinâmica da verticalização, o espaço pedagógico foi dividido em torno do ensino médio e técnico, graduação e pós-graduação, cada um com suas secretarias próprias, e vínculos com as coordenadorias de cursos⁹¹.

Como o espaço físico é o mesmo, e também porque muitos professores atuam em cursos e níveis de ensino diferentes, não há uma determinação de espaços para esse ou aquele

⁹⁰ O Conselho Superior é um órgão consultivo e deliberativo, da reitoria, composto por dois titulares e dois suplentes dos segmentos discente, docente, técnico-administrativo, egressos, sociedade civil, diretores gerais e ainda pelo reitor e por um representante do Ministério da Educação (MEC), designado pela Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SETEC) (http://www.ifgoiano.edu.br/?page_id=44).

⁹¹ Essa estruturação funcionou até o início de 2011, quando se constituiu a Diretoria de Ensino e a Diretoria de Ensino Médio e Técnico passou a ser uma Gerência da Diretoria de Ensino.

nível de ensino: os alunos transitam e interagem no mesmo espaço. Além da presença de diversos níveis de ensino e a interação dos alunos desses diversos níveis, o modelo é parecido com o que já funciona nas universidades, onde o aluno tem um prazo para concluir o curso, e existem disciplinas ofertadas semestralmente, com pré e co-requisitos, organizadas por áreas e administradas por departamentos específicos, cabendo ao aluno administrar sua formação, segundo suas possibilidades.

Para consolidar essa forma de funcionamento o Campus de Rio Verde conta com a estrutura administrativa assim composta:

1. Diretoria geral, com chefia de gabinete e secretaria.

2. Auditoria interna.

3. Vice-Diretoria Geral do Campus, com coordenadoria de biblioteca, coordenadoria de esportes e lazer, coordenadoria de registros escolares de ensino médio e técnico, de graduação e pós-graduação.

4. Diretoria de administração e planejamento (DAP), integrando gerência de recursos humanos, chefia de seção de cadastro, lotação e pagamento, gerência de administração e finanças, chefia de seção de protocolo e movimentação, chefia de seção de execução orçamentária e financeira, chefia de seção de contabilidade, chefia de seção de patrimônio, coordenadoria de licitação e compras, chefia de seção de cadastro de fornecedores, chefia da seção de almoxarifado, coordenadoria de serviços de apoio, chefia da seção de transportes, chefia de seção de urbanização, chefia de seção de vigilância, gerência de tecnologia da informação, coordenadoria de redes e telecomunicações.

5. Diretoria de ensino (DE), integrando:

- 5.1 Gerência de ensino médio e técnico, coordenadoria do curso técnico em administração, coordenadoria do curso técnico em agropecuária, coordenadoria do curso técnico em alimentos, coordenadoria do curso técnico em comércio, coordenadoria do curso técnico em cooperativismo, coordenadoria do curso técnico em informática e coordenadoria do curso técnico em secretariado.

- 5.2 Gerência de ensino de graduação, coordenadoria do curso superior de tecnologia em agronegócio, coordenadoria do curso de agronomia, coordenadoria do curso de ciências biológicas, coordenadoria do curso de química, coordenadoria do curso de engenharia de alimentos, coordenadoria do curso de engenharia ambiental e coordenadoria do curso de zootecnia.

6. Diretoria de pesquisa e pós-graduação (DPPG), integrando gerência de pesquisa, seção de divulgação científica, seção de laboratórios, gerência de pós-graduação,

coordenação de curso *lato sensu* em biodiesel: das oleoginosas à produção e análise da qualidade, coordenação do curso *lato sensu* em educação profissional integrada à educação básica na modalidade de jovens e adultos e coordenação do programa de pós-graduação em ciências agrárias;

7. Diretoria de extensão (DIREX), integrando gerência de extensão, coordenadoria de projetos de extensão, chefia de seção de empregos e egressos, chefia de seção de estágios e chefia de seção de cursos;

8. Gerência de suporte institucional, integrando coordenação de assuntos estudantis, seção de residência e apoio ao educando, seção de ambulatório médico/odontológico e coordenação de inclusão e serviço social

9. Gerência de produção e comercialização, integrando coordenação de produção e comercialização, seção de mecanização agrícola, seção de zootecnia I, seção de zootecnia II, seção de zootecnia III, seção de agricultura I, seção de culturas anuais e seção de culturas perenes.

Essa ainda é uma forma organizacional pertencente à estrutura CEFET, que tende a permanecer na medida em que a situação de Campus não mudou fundamentalmente a organização burocrática.

Estruturalmente e como delimitação de campos de atuação, as diretorias dividiram e agregaram responsabilidades afetas ao seu território, e, no conjunto, o que aparece é a forte ênfase nas questões de *gerência*, decorrente da estruturação do Estado Gerencial discutido anteriormente.

A Diretoria de Ensino por meio da Gerência de Ensino Médio e Técnico e demais estruturas administrativas a ela vinculadas tem como função mais fortemente ligada às questões pedagógicas: submeter ao Diretor-Geral propostas de alteração ou implantação de cursos presenciais e/ou à distância, currículos e disciplinas; indicar a composição de bancas para seleção de docentes; organizar a distribuição das aulas pelos professores daqueles cursos sob responsabilidade dessa gerência; elaborar planejamento pedagógico dos cursos baseados nessa gerência; responsabilizar-se pelo controle do cumprimento e pela atualização dos programas de cursos; participar de estudos para criação ou extinção de cursos de nível técnico; programar junto aos professores, visitas técnicas e demais eventos técnicos e pedagógicos, em organizações que sejam de relevância para o aprendizado do discente; estimular os professores a realizar estudos que visem seu aprimoramento; avaliar o ensino e os planos de ensino, objetivando a melhoria da aprendizagem e a prevenir a evasão e a reprovação de alunos; atender coletiva e individualmente os alunos dos cursos técnicos;

acompanhar o desempenho dos discentes; propor mecanismos de avaliação de produtividade e desempenho docente; acompanhar diariamente a frequência dos docentes, providenciando, inclusive, a reposição de professores quando da ausência do titular da aula; elaborar o plano de ação da Coordenação Pedagógica em consonância com o Projeto político pedagógico e com o Plano de Desenvolvimento Institucional; planejar, executar e acompanhar o trabalho pedagógico com foco coletivo e participação efetiva dos docentes e discentes; zelar pelo cumprimento do calendário escolar; dinamizar a formação pedagógica do corpo docente, programando e estimulando as atividades de aperfeiçoamento e atualização didática; organizar e coordenar, periodicamente, reuniões de estudo com a equipe escolar; manter o corpo docente e técnico administrativo atualizado quanto às leis, resoluções, pareceres e portarias referentes ao trabalho técnico e pedagógico (IF GOIANO, 2009).

A Gerência de Ensino de Graduação e demais estruturas a ela agregadas tem como funções mais vinculadas ao trabalho docente: supervisionar a qualificação docente e emitir parecer nos processos de afastamento para graduação e pós-graduação; coordenar e supervisionar o funcionamento dos cursos, de acordo com cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Regulamento-Geral dos cursos de Graduação; distribuir disciplinas das matrizes curriculares entre os respectivos docentes; elaborar o planejamento pedagógico dos cursos de graduação; responsabilizar-se, juntamente com os coordenadores de curso pelo controle do cumprimento e atualização dos programas de cursos de graduação; colaborar nos estudos que visem planejar cursos, atualização e aprimoramento dos recursos humanos da área docente e administrativa; participar de estudos para criação ou extinção de cursos de nível superior; apoiar a programação de coordenadores e docentes em visitas técnicas e demais eventos técnicos e pedagógicos, e em organizações que sejam de relevância para o aprendizado do discente; avaliar o ensino e os planos de ensino, objetivando a melhoria da aprendizagem, redução da evasão e reprovação de alunos; programar reuniões bimestrais com os docentes para avaliação de desempenho dos alunos; propor mecanismos de avaliação de produtividade e desempenho docente; acompanhar o cumprimento do conteúdo programático e da carga horária das disciplinas do curso; realizar reuniões pedagógicas, bimestralmente, com a participação dos docentes e discentes do respectivo curso; identificar possibilidades de parcerias; propor a extinção de curso (IF GOIANO, 2009).

A Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação e demais estruturas a ela vinculadas têm por função: zelar pelo cumprimento dos objetivos, programas e regulamentos institucionais; estabelecer normas e políticas para a gestão da Pesquisa e Pós-Graduação; otimizar a organização administrativa para um melhor fluxo da pesquisa; supervisionar a definição das

linhas de pesquisa para cada unidade; negociar com a Gerência de Produção caso haja necessidades de novas áreas para instalação de experimentos fora do campo experimental; responsabilizar pela distribuição e oferta de instalações e salas ambiente para condução de experimentos; identificar editais de fomento à pesquisa e divulgar junto aos professores; buscar convênios junto a fundações e empresas privadas e públicas que possam financiar projetos de pesquisas; receber mensalmente lista de produtos químicos controlados pelo Exército e Polícia federal, utilizados nos respectivos laboratórios, e encaminhar os laudos à Direção Geral; acompanhar a elaboração de projetos pedagógicos de cursos de *Lato* e *Stricto sensu*, seus funcionamentos e emitir relatórios de avaliação; diagnosticar problemas existentes nos cursos e promover ações visando à sua superação; estimular a participação de discentes em projetos de pesquisa, iniciação científica, monitorias e estágios em suas diversas formas; implementar um sistema de avaliação do curso em consonância com os parâmetros gerais estabelecidos pelo Colegiado do Curso; estruturar mecanismos que ofereçam visibilidade às pesquisas e projetos desenvolvidos; instaurar processos de divulgação que mantenham o foco institucional, sem se prestar a interesses individuais e/ou comerciais; efetuar a correção de trabalhos que já estejam em sua versão final, oferecendo revisão completa de Língua Portuguesa, desde aspectos gramaticais à reescrita (IF GOIANO, 2009).

Por esses direcionamentos apontados, depreende-se que a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica promovida pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva ao mesmo tempo em que complementa e intensifica os conflitos entre os elementos estruturais existentes antes da reforma FHC e os elementos postos por essa reforma – conflitos com as tradições educacionais, com implicações na forma de relação com o saber e o poder entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – também se diferencia para fundamentar a reestruturação em direção à verticalização, assim como, com base nos conceitos de autonomia e articulação, possibilita um vislumbre da reorganização da educação profissional em nível de estado, que pode ser inclusive numa direção da escola unitária⁹².

Até chegar a essa determinação legal houve um debate ideológico-legal em torno da identidade das graduações tecnológicas⁹³. A discussão em torno da identidade do

⁹² Essa possibilidade decorre do curso de Especialização em Proeja, que formou três turmas em 2010. Este curso não pode ter um fim em si mesmo, não pode ser apenas uma experiência, assim como os cursos de mestrado e doutorado realizados pelos professores da RFEPC na década de 1990, na contramão do que indicava o PROEP (RAMOS, 2000), deram poder aos agentes locais para pleitear uma rearticulação do mandato, pode levar a uma reestruturação orgânica do ensino técnico médio no estado.

⁹³ Situação ainda lacunar tanto que o deputado Federal Reginaldo Lopes, do PT de Minas Gerais, apresentou o Projeto de Lei nº 2.245/2007 para tratar da regulamentação da profissão de tecnólogo e o relator, deputado

bacharelado de tecnologia é integrante da correia de transmissão que aciona o deslocamento da ação formativa das instituições da RFEPCT na direção do ensino superior. Tem origem numa tensão gerada pela Lei nº 8.948, de 1994, que ao criar o Sistema Nacional de Educação Tecnológica coloca uma duplicidade de organização, regulamentação e controle dentro do Ensino Superior⁹⁴.

A intenção de implementar a Reforma da Educação Profissional já havia sido sinalizada com a lei nº. 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com a finalidade de permitir melhor articulação da Educação Tecnológica em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo (BRASIL, 1994). O art. 3º desta lei estabeleceu a transformação de várias Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), cuja regulamentação definitiva somente ocorreu em 1997, com o decreto nº. 2.406. Os primeiros Cefets foram criados em 1978 com a lei nº. 6.545/78, a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais no Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Essa lei também autorizou, além da implantação dos cursos de engenharia industrial e dos cursos técnicos de 2º grau, cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 1978) (JACOMETI, 2008, p. 238-240).

Contudo, essa lei não logrou induzir a implantação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. E a reforma que veio depois, baseada no Decreto nº 2.208/1997, alicerçou base de duas críticas:

- a) A separação entre o pensar e o agir se torna mais acentuado porque ocorre a legalização da dualidade estrutural;
- b) Acentua-se a crítica aos cursos de graduação, bacharelado e engenharia, que são vistos como cursos com estrutura curricular extensa, pesada e muitas vezes desfocada do mercado de trabalho, assim como sem a flexibilidade⁹⁵ requerida pelos novos tempos (PARECER CNE/CP nº 29/2002).

Vicentinho, do PT de São Paulo, apresentou substitutivo que, depois de vários senões, volta à condição de indefinição própria dos cursos de graduação tecnológica que por causa da característica de flexibilidade não têm um campo específico.

⁹⁴ Conforme analisa Frigotto (2007, p. 1140, grifo no original) “No âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o governo, na década de 1990, valeu-se, como mostra Lobo Neto (2006), do discurso da tecnologia e da ‘tecnologia’ do discurso para organizar um sistema paralelo e dissimular sua efetiva natureza tecnicista”.

⁹⁵ Significa uma flexibilidade com foco na regulação de sujeição, que pode ser mais enfaticamente percebida quando o relator do parecer CNE/CP nº 29/2002, busca na Lei nº 5.540, de 1968, e na Lei nº 4.024, de 1961, a força necessária para expressar que a flexibilização posta pela Lei nº 9.394, de 1996, é uma inovação necessária, mas que tanto nas leis de 1968 e 1961 quanto na lei de 1996 a realização da inovação depende da administração local e, sobretudo, do trabalho docente. “Esta limitação é muito mais dramática em relação à atual LDB, a qual preconiza que o projeto pedagógico do estabelecimento de ensino, concebido e elaborado pela comunidade

É nesse enclave de críticas, que se postula que o profissional dos tempos atuais tem de ser formado com capacidade técnica, mas com o parâmetro da flexibilidade fundado na polivalência (Parecer CNE/CP nº 29/2002; Parecer CNE/CES nº 436/2001; Lei nº 10.172/2001). Portanto, informa-se que as habilitações profissionais, “em função das condições locais e regionais [devem ser] sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional” (Parecer CNE/CP nº 29/2002, p. 43).

Para formação dessa polivalência “É fundamental o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento criativo, estimular a ousadia e criar as condições de monitorar seus próprios desempenhos”⁹⁶, o que significa capacidade de se articular com a regulação de sujeição, de modo a promover o autogerenciamento como código regulador capaz de promover ganhos de produtividade. A promoção do autogerenciamento se torna possível com a mudança de posição da posse, que possibilita ao trabalhador a propriedade de referentes tecnológicos e científicos alinhados com o interesse do capital, conforme visto no capítulo I.

No centro dessas questões encontra-se em conflito dois direcionamentos para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, um dado pelo governo FHC e outro pelo governo Lula. O governo FHC reconhece a Educação Profissional Tecnológica e o governo Lula a Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No primeiro caso o discurso é relacionado com a polivalência, e, no segundo, com educação tecnológica, que nos textos legais desse governo é igualado ao conceito de politecnia.

Na introdução do Documento Base, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, já aparece essa questão quando informa que nos seminários de 2003 e 2004, realizados em Brasília, para discussão do Ensino Médio e das Políticas Públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, já se evidenciavam “duas concepções de educação profissional, a primeira ancorada nos princípios do Decreto nº. 2.208/97, que na sua essência separava a educação profissional da educação básica, e outra que trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politecnia” (BRASIL, 2007_b, p. 6).

Quando se tem em foco a polivalência, vislumbra-se uma mudança constante de competências para se ganhar habilidades de adaptação ao ambiente da acumulação flexível. A formação está calcada na ideia da formação do técnico médio, “especialistas no conhecimento aplicado e no conhecimento dos ‘meios’ instrumentais relativos a certas áreas práticas das

escolar, em especial pelos seus docentes, é a expressão da autonomia da escola, mas está sendo trabalhado de maneira burocrática por muitos diretores e professores que temem a responsabilidade inerente à autonomia e limitam a sua ação educacional ao âmbito da mediocridade (PARECER CNE/CP nº 29/2002, p. 9)”.
⁹⁶ Ibid., p. 35.

ciências (eletricidade, mecânica, análise química, processos petroquímicos, instrumentação, etc.)” (AGIER, 1995, p. 45, grifo no original).

Embora o outro documento base de 2007_a, que trata do PROEJA, não se refira expressamente à Educação Profissional, Científica e Tecnológica como politécnica, ao caracterizar a Educação Profissional, Científica e Tecnológica delimita-a ao âmbito da politecnia defendida no outro documento de 2007_b.

A Educação Profissional, Científica e Tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007_a, p. 34)

Por esse caminho a tentativa tende a produzir um afastamento da interpretação do empresariado. O empresariado considerou a formação no modelo do Sistema S como capaz de responder à necessidade de articular a educação à formação profissional⁹⁷, que deveria ter como foco a constituição de uma polivalência profissional⁹⁸, que, ao fim, significa multifuncionalidade. Apropriaram da produção crítica a respeito do trabalho, descartaram o conceito de politecnia e o ressemantizaram, igualando-o ao de polivalência (OLIVEIRA, 2005).

Com essa apropriação defendiam a formação “politécnica” dentro do contexto da educação básica, contudo, não havia consenso, tanto que parte do empresariado utilizando de discursos contendo termos como *paralela* e *complementariamente* defendia a separação entre a educação básica e educação profissional, denotando “que, se a educação básica era fundamental para os trabalhadores poderem assimilar as novas tecnologias existentes, seria com o ensino profissionalizante que, de fato, existiriam atividades de treinamento visando à apropriação de conhecimentos específicos” (OLIVEIRA, 2005, p. 93).

Na verdade, a forma que se organizam os cursos técnicos atualmente suscita representações que indicam essa divergência e remete à formação mais abrangente para o espaço da graduação.

O que difere a ação pedagógica no curso técnico ou na graduação é que no curso técnico eu trabalho de uma forma mais elaborada, de modo que o

⁹⁷ Infere-se que seja essa a direção que levou à massificação da educação profissional e, sobretudo, à propensão para oferta de cursos básicos no Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde-GO nos anos 1990, conforme citado no memorial dessa tese.

⁹⁸ A polivalência proposta foi absorvida pelo Parecer CNE/CP nº 29/2002, conforme já se discutiu anteriormente.

aluno possa sair dali com um produto daquela aula. As aulas têm um cunho muito maior no aspecto prático. Minha preocupação é que o aluno possa sair dali com um produto. No superior eu trabalho mais o pensar, estimular o aluno para que ele faça o seu caminhar, que ele possa mudar alguma coisa que está estabelecida. Por exemplo, práticas agrícolas que já estão estabelecidas, eu estimulo o aluno a pensar no que ele está fazendo (ENTREVISTADO II).

Os consensos e dissensos em torno do conceito de politecnia são resultantes de conflito que têm base em dissenso epistemológico, na medida em que o conceito de politecnia tem origem em Marx e implica afinidade com a perspectiva socialista, que o torna sem encaixe com o capitalismo. Contudo, há que ressaltar que Saviani (2007) considera que há equivalência entre educação politécnica e educação tecnológica.

Com a nova situação o conceito de politecnia está em relação a uma formação calcada na ciência e na tecnologia, mas com viés formativo integrando cultura tecnológica, cultura humanística e artes.

A politecnia, assim compreendida, deve ser uma aprendizagem capaz de articular teoria e prática, possibilitando ao aluno conhecimento do trabalho produtivo, forma de extinguir a indesejável ruptura entre o trabalho manual e o intelectual. De modo geral, a concepção da educação politécnica funda-se no pressuposto de que essa forma educativa faz emergir um novo homem: um indivíduo plenamente desenvolvido, em oposição àquele qualificado unilateralmente para o mercado de trabalho (FIOD, 1999, p. 103).

Esse conceito é base de divergências porque em torno dele gira a expressão de visão de mundo. Em um “Manifesto em Favor da Importância e Necessidade da Oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio Integrado e Proeja – na Rede Pública Estadual do Paraná” assinado por Acácia Zeneida Kuenzer, Dante Moura, Domingos Leite Lima Filho, Edaguimar Orquiza Viriato, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Mário Amorim, Marise Nogueira Ramos, Monica Ribeiro da Silva e Roberto Antonio Deitos, defende-se uma Educação Profissional, Científica e Tecnológica articulada na esfera estadual e federal, com investimentos específicos para colocar em funcionamento práticas já iniciadas, como “construção de 18 Centros de Educação Profissional; reformas; ampliações; acervo bibliográfico específico aos cursos técnicos; laboratórios básicos e laboratórios específicos” (PARANÁ/MANIFESTO, 2010, p. 1). Esse manifesto comparado com as discussões presentes no Texto para discussão das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, elaborado pela Coordenação de Política Educacional e Cultural do Sindicato dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE-DN), mostra uma

expressão de Educação Profissional, Científica e Tecnológica onde o ensino técnico médio é integrado ao ensino básico, por onde se resgata o conceito de escola unitária⁹⁹.

No texto do SINASEFE-DN informa-se que nos textos originados de fóruns onde esse sindicato participou a opção pela escola unitária, onde “a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não só viria após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade” (SINASEFE, 2010, p. 17) foi abrandada por função conjuntural, mas que houve uma convergência mínima em torno da opção pela integração do ensino médio ao técnico que “edificaram as bases que deram origem ao Decreto 5.154/04 e, posteriormente, permitiram a incorporação de seu conteúdo a LDB, pela Lei 11.741/08” (SINASEFE, 2010, p. 18). Uma “perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção”¹⁰⁰.

A direção e os princípios dessa construção é a possibilidade de um “itinerário formativo do trabalhador para fins de prosseguimento de estudos e ou certificação sem que isto signifique o *aligeiramento* da formação nem sua subordinação restrita a dimensão econômica”¹⁰¹.

Mas não se esgota nesse ponto porque requer uma estruturação institucional e de aplicação de currículos que caminhe nessa direção. Essa estruturação já foi apontada no manifesto citado anteriormente e implica uma lógica organizativa que articule as esferas municipal, estadual e federal.

A concepção dos Institutos Federais pode ser entendida como parte dessa estruturação. E fundamentalmente para atendê-la, as atuações dos campi jamais poderão ser homogêneas. Com a Lei nº 11.892/2008 a possibilidade de verticalização, que era dos CEFETs passa a ser especialmente dos Institutos Federais, logo, a possibilidade de articulação do ensino técnico médio pela perspectiva de uma formação mais fundada no conceito de currículo integrado está dada, porque as estruturas das antigas Escolas Agrotécnicas não foram desmontadas de igual modo. E isso introduz uma possibilidade de construção inventiva singular na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bastando apenas que os atores

⁹⁹ Ao cunhar o conceito de escola unitária “Gramsci fala com base em um momento histórico de desenvolvimento da sociedade industrial, que passa a exigir uma escola diferente daquela de orientação humanista e cultura geral, de tradição greco-romana, e idealiza uma escola que envolve trabalho intelectual e manual, com conhecimentos desinteressados também para o trabalhador, quer dizer, com conteúdos técnicos entrelaçando-se com a ciência e com a cultura, possibilitando a profissionalização e a autonomia intelectual, e denomina-a: escola unitária” (RAMOS, 2000). A respeito da concepção de escola unitária em Gramsci e suas interlocações consultar: Kuenzer (1997_a, 1997_b); Frigotto (1996); Gramsci (1995); Manacorda (1990).

¹⁰⁰ SINASEFE, 2010, p. 18.

¹⁰¹ Ibid., p. 19.

em processo compreenda que ao invés da competitividade para se tornar *primus inter pares* se estabeleça uma tomada de consciência da interdependência das partes em relação ao todo.

Essa pode ser a grande tarefa das reitorias: por meio do diálogo, coordenar e articular as políticas internas dando uma direção e sentido da interdependência das partes em relação ao todo.

Complementando essa possibilidade, existem, no estado de Goiás, centros de educação profissional¹⁰², construídos com investimento do PROEP, que podem ser articulados nessa mesma direção por meio de uma política que envolva também os Institutos Federais, como apontado pelo PARANÁ/MANIFESTO (2010).

Como parte do processo, constrói-se também a perspectiva de educação politécnica/tecnológica que está presente nas representações dos docentes, conforme se pode ver na expressão do entrevistado II, quando se refere ao profissional requerido pelo mercado como sendo aquele que “tem que ter um bom relacionamento, boas relações humanas, rapidez para resolver problemas, boas relações com as pessoas. É isso que o mercado de trabalho quer hoje, ele não quer um profissional essencialmente especializado, que faça aquele serviço e vai embora”.

O conceito de politecnia/tecnologia por ser percebido como o oposto à monotecnia, conforme o apresenta (FIDALGO, et al, 2000), tende tanto à concepção de polivalência quanto às atividades que têm múltiplas conexões decorrentes da base técnico-científica. O que se pode apreender das representações dos docentes indica que, com base nos postulados neoliberalizantes, o profissional é politécnico no sentido de ser capaz de transitar da teoria à prática, perceber e anotar picos de produção advindos da aplicação de

¹⁰² A Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC) informa a implantação dos seguintes centros de educação profissional no estado de Goiás: 1. Centro de Educação Profissional de Goiânia Sebastião Siqueira (CEPSS), localizado em Goiânia, com os cursos de educação profissional técnica média em Informática, Secretariado, Administração, Contabilidade, Gestão Hoteleira e Zootecnia; 2. Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França (CEPABF), localizado em Goiânia, com o Curso Técnico Médio em Artes; 3. Centro de Educação Profissional de Caiaponia (CEPC), localizado em Caiapônia-GO, com os previsão de implantação gradativa de cursos técnicos médios de Agroindústria, Gestão, Hospitalidade e Turismo, Informática; 4. Centro de Educação Profissional de Anápolis (CEPA), localizado em Anápolis-GO, com os cursos técnicos médios de Informática, Logística e Secretariado; 5. Centro de Educação Profissional Cidade de Goiás (CEPCG), localizado na cidade de Goiás-GO, com o curso técnico médio de Restauração, Turismo com Habilitação em Gastronomia; 6. Centro de Educação Profissional Governador Otávio Lage (CEPGOL), localizado em Goianésia-GO, com previsão de implantação de cursos técnicos médios nas áreas e Química, Informática, Gestão e Design; 7. Centro de Educação Profissional de Piranhas (CEPP), localizado em Piranhas-GO, com o curso técnico médio de Enfermagem; 8. Centro de Educação Profissional de Porangatu (CEPP), localizado em Porangatu-GO, com previsão de implantação de cursos técnicos médios nas áreas de Saúde e Comércio; 9. Centro de Educação Profissional de Ceres (CEPC), localizado em Ceres-GO, com previsão de oferta de educação profissional técnica média, mas ainda sem definição de áreas e cursos; 10. Centro de Educação Profissional de Goiatuba (CEP), localizado em Goiatuba-GO, com os cursos técnicos médios de Gestão em Agronegócios e Suporte e Manutenção em Informática.

conhecimentos tácitos e ter bom relacionamento. Por fim, “As reformas vinculam as mudanças sociais ao conhecimento que as pessoas têm sobre o mundo, de forma a possibilitar que os indivíduos confiem nos processos, acreditando que eles atingirão tanto os fins pessoais como os fins sociais” (POPKEWITZ, 1997, p. 228).

Por isso, o conceito de politecnia/tecnologia presente nos textos legais aponta para o desenvolvimento de competências profissionais que permitam a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, assim como o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade.

Também, decorrente da imprecisão entre a concepção e o exercício da polivalência leva à interpretação de que os cursos técnicos não se colocavam mais como respostas às demandas econômicas e sociais, por conta de exigência de mais base de conhecimento científico das novas tecnologias, conforme aponta o Parecer CNE/CES 436/2001, na afirmação de que à educação profissional compete a formação da capacidade de execução e “compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisão¹⁰³”.

Ocorre que a nova configuração econômica marcada pela presença de empresas multinacionais, que têm nos anos 1970 e 1980 o processo de consolidação (OLIVEIRA, 2005; BORON, 1999), passou a demandar mais mão-de-obra em nível superior (PALHARINI, 1998), cujos postos de trabalho abertos foram ocupados pela classe média (SGUISSARDI, et al., 1998), robustecendo a coalizão conservadora. Essa é uma questão importante, pois se os cargos mais *interessantes* do ambiente capitalista são ocupados por quem tem mais escolarização é justo que as classes populares possam obter essa formação. O problema é o uso e direção que se dá à estrutura legal e física existente e como rebate no mandato do professor.

Nesse contexto, a politecnia relaciona-se com “*domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno*” (SAVIANI, 2003, p. 140). De acordo com essa visão, a educação escolar, particularmente o 2º grau [ensino médio], deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico (SINASEFE, 2010).

¹⁰³ PARECER CNE/CES 436/200, p. 2.

Essa direção se torna interessante para o ambiente educacional dos Institutos Federais porque em um ambiente onde há o convívio de alunos de diferentes níveis de ensino no mesmo espaço e tempo, com professores atuando em diferentes níveis de ensino está posta a possibilidade de uma formação técnica propositiva e crítica com maior permeabilidade entre o ensino técnico médio e a graduação, sobretudo no que diz respeito à superação da compartimentalização do curso técnico médio.

É na tensão entre os interesses da classe média e necessidades e reivindicações da população menos garantida que uma educação mais crítica tem lugar, na medida em que “*a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65, grifos no original) se põem no tempo presente como desafios à sociedade, visto que “nenhuma das duas é viável sem a outra”¹⁰⁴.

Essa direção tem importância porque o capitalismo com suas crises estruturais imprime uma dinâmica sempre cambiante na expectativa da população, assim, uma educação tecnológica deve articular ações que visem a preparar o cidadão formado para o trabalho, mas sem prescindir da razão crítica, para que possa compreender e agir no seu contexto de inserção com maior autonomia intelectual.

Esse é um mandato que surge como necessidade contextual e até mesmo por conta da apropriação do pensamento pedagógico crítico pelo empresariado (OLIVEIRA, 2005), que não deixa de ser um cavalo de tróia em ambiente conservador.

3.2 Representações em Torno da Recuperação do Mandato

Emergente nesse mesmo contexto de reforma da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do governo de Luiz Inácio Lula da Silva é o processo de tradução como forma de recuperação do mandato dos professores e da RFEPCT. Significa um processo que se torna premente porque a reforma dos anos 1990 desarticulou uma formação mais substanciada e em seu lugar deixou o recorte de cursos técnicos médios de curta duração e cursos básicos de baixa carga horária, num momento histórico que o próprio SENAI já se organizava para fazer uma diferenciação para cima conforme informado anteriormente.

A recuperação desse mandato passa pela rearticulação legal, mas, sobretudo, pela recomposição, em nível local, da autoestima institucional, visto que as reformas do PROEP fragmentaram o ambiente de trabalho dos docentes, incorreram na impossibilidade de agregar

¹⁰⁴ MÉSZÁROS, 2005, p. 65.

sentido social mais substanciado ao trabalho pedagógico dos professores, sobretudo os das instituições de origem agrícola da RFEPECT, porque essas instituições perderam importância, no sentido de objetivação mais duradoura do seu *existir para* uma realização socialmente necessária.

A situação é complexa. Integrando essa complexidade as atuais representações sobre o mandato do professor indicam que se busca a objetivação do trabalho de docência numa direção que imprime uma racionalidade de ação e participação, por onde se modificam noções sobre política de pesquisa e investimento, formas de avaliação, ensino e aprendizagem. Todas essas impressões na prática são absorvidas como se fossem atos próprios, porque há a articulação com a regulação de sujeição.

Nesse contexto, enquanto no nível técnico médio a situação ainda é um tanto indefinida, no âmbito das graduações o mandato da Educação Profissional, Científica e Tecnológica tende a se consolidar como o desenvolvimento de qualificações capazes de permitir ao egresso a *gestão* de processos de produção de bens e serviços resultantes da utilização de tecnologias e o desenvolvimento de aptidões para a pesquisa e para a disseminação de conhecimentos.

Tal direção objetivada aparece nos dispositivos legais como a Lei nº 11.892, de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, sobretudo, no documento Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais, de 2009, como indicativo de que os professores devem transpor a ideia de currículos e método tradicional de ensino focado no professor.

No corolário do documento Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais há um forte realce das interfaces da tecnologia com a cultura, desenvolvimento humano sustentável, questões regionais e comunitárias, mas não esconde o ponto central do interesse diretivo para a valorização do conhecimento tecnológico, sobretudo da tecnologia aplicável, que denotam modos de dizer da reforma que têm forte poder de convencimento.

São códigos da regulação de sujeição que imprimem uma representação que o docente faz de si, promovendo a introjeção da realidade institucional posta por uma forma de organização e financiamento que vai ao encontro da diferenciação profissional hoje existente, que, por seu lado, está relacionada ao nível de formação, mas também sobressai a capacidade de *autofinanciar* as atividades que o professor desenvolve fora do espaço formal da sala de aula.

A reforma da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do governo de Luiz Inácio Lula da Silva coloca as instituições da RFEPCCT, não mais somente como locais de reprodução do conhecimento, e sim também como locais de produção da base científica da educação tecnológica, que implica selecionar possuidores dessa base, e caracteriza uma representação da educação profissional mais bem fundamentada cientificamente, condição que remete a uma cultura de formação superior, graduação e pós-graduação, *lócus* tradicional de iniciação no mundo científico.

Na verdade, ocorre mudança de mentalidade dos professores. Inovação que “é pouco custosa, requer poucos meios (além dos necessários para difundir a reforma) e parece fácil e relativamente rápido” (SACRISTAN, 1996, p. 53). Significa uma direção que na mesma linha do Parecer CNE/CP nº 29/2002, trata de orientações que carregam uma pedagogia da reforma caracterizada por certo modo de dizer dela, que forma e conforma a interpretação da aplicação do currículo harmonizada com a ideia de inovação, autonomia, participação e responsabilidade.

O currículo é movimento, é prática educativa e social emanada de um modelo pretensamente coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças, jovens e adultos, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas ou no projeto de curso. Por ser prática carrega uma visão de sociedade e de mundo, se estabelece e produz relação de poder (FORQUIN, 1993_a). Ao estruturar as práticas pedagógicas e sociais por meio do currículo, compõe-se o que é denominado de ensino e afloram disputas ideológicas.

Situação que gera consensos e dissensos dentro das instituições, conforme podem ser vistos nas representações do entrevistado V, sujeito dessa pesquisa, sobre a nova forma de organização institucional e atuação dos docentes.

Hoje existe certa seguimentação do ensino ofertado, ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação. A seguimentação gera conflitos na medida em que alguns professores querem atuar somente na pós-graduação ou somente na graduação, o que deveria ser apenas uma questão de posição e foco, gera formação de grupos.

Mas os consensos e dissensos não ficam apenas por conta da seguimentação da atuação, alcança também a concepção de educação, de ensino e de futuro da instituição, que, ao fim, quer representar visões de formação para o mundo da produção em conflito. Nesse cenário, o entrevistado IV, sujeito desta pesquisa, lamenta a mudança de foco da instituição.

Nós atacamos um problema que não era nosso: o ensino superior. Mas agora é nosso e temos que fazer da melhor maneira possível. E estamos deixando de lado pessoas que eram nossas, que eram nossa responsabilidade, como exemplo a formação de técnicos. A questão central é entender se precisa de técnicos ou não nesse país. Do jeito que vai, chegará o dia em que a formação técnica vai ser renegada, vai ser deixada a cargo da prefeitura ou da associação de bairro. Na atualidade tem a garantia legal de 50% das vagas, mas que pode ser diminuída para, por exemplo, 10%, dependendo apenas de uma ação deliberativa da cúpula ministerial. A ideiação é que o povo está tão inteligente que não precisa mais de técnicos. Nós precisamos de quê? De ensino superior, de mestrado, de doutorado... Vamos fazer uma instituição que somente tem curso de doutorado? E assim vai, vai passando...

Essa discursividade pode ser lida em duas direções. Primeira, trata-se de disputa de poder, ou seja, uma forma de desqualificar os novos atores que surgem alavancados pela posse de referentes aliados à pesquisa. Segundo, um discurso relacionado com a visão de futuro do fazer educacional da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Contudo, se nessa direção, o discurso ainda fica preso no pelo do coelho, na medida em que, ao fim, vislumbra a formação de técnicos para robustecer o modo de produção capitalista, somente coloca em questão se é de nível superior ou de nível médio. Dissenso que esteve presente também entre os empresários, conforme aponta Oliveira (2005). Não se questiona no sentido de construção de uma “transformação progressiva da consciência em resposta às condições necessariamente cambiantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65) do modo de produção capitalista. E, por ser de mesma ordem, o discurso acaba por ter que capitular diante da ideiação de neutralidade.

Percebe-se outro dissenso nesse mesmo sentido nas representações do confronto entre a atenção dispensada aos cursos técnicos e aos cursos de graduação, mas, sobretudo com relação à pós-graduação, que tende a ser mais bem assistida por conta do paradigma de financiamento por meio de editais.

Continuando a analisar a situação o entrevistado IV considera que “Podemos ter um aluno do técnico precisando de um professor que não é contratado, vamos ter um aluno do PROEJA¹⁰⁵... mas a resposta passa por um pensamento depreciativo ...” . Também, o

¹⁰⁵ O Proeja é integrante do Programa Brasil Profissionalizado, tem como objetivo a formação integral do trabalhador, por meio de uma educação científica e humanística, mas que articule “formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais [...]” (BRASIL/PROEJA, 2007, p. 4). O PROEJA foi instituído através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que revogou o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 e instituiu, no âmbito federal, o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). Como modalidade de ensino, o PROEJA visa a atender às políticas públicas que apontam necessidade de qualificar e inserir profissional e tecnologicamente essa parcela de excluídos. Para isso, têm a articulação entre o ensino profissional e propedêutico como caminho, tendo em vista garantir o acesso de todos à educação básica, para o desenvolvimento socioeconômico reduzindo as

entrevistado V informa que na utilização dos laboratórios a preferência é sempre para os cursos de graduação e pós-graduação, em detrimento dos cursos técnicos, especialmente, na modalidade PROEJA.

Isto ocorre porque a visão de mundo é a do desenvolvimento constante e da ciência e tecnologia como motora do processo. O dissenso fica por conta da disputa pelas condições e *status* de trabalho, que agrega força política interna a quem os possui, sobretudo em relação aos alunos.

Ocorre que está em construção um círculo de ações e definições, com base nos argumentos presentes nos documentos legais, que imprimem a nova dinâmica da RFEPCT, que se constitui como espaço de relação de conhecimentos e poder, e formam o horizonte intelectual pelo qual se elaboram discursos de interseção de conhecimentos múltiplos que direcionam as práticas dos professores. Trata-se de uma disposição indutiva que surge no bojo do Estado Gerencial e que imprime o autogoverno como código da regulação de sujeição. Significa não somente cultivar a autonomia cognitiva, mas também a produção de normas e regulamentos por meio dos quais se regulam as ações e dirimem-se os conflitos, mas também referendam princípios pelos quais os indivíduos avaliam seu trabalho e realizações, bem como criam novas bases de formação profissional e realiza a tradução do seu mandato.

É também com base nessa diretriz do currículo e na regulação de sujeição que, no contexto institucional do Campus de Rio Verde, a responsabilidade pela administração de recursos em termos de prioridade de investimentos, capitação de recursos e prestação de contas tem sido dividida com professores que atuam na pós-graduação e participam apresentando projetos para conseguir recursos financeiros junto às agências de fomento. A legitimação dessa atividade é muito bem articulada e suscitam representações que constitui essa capitação como imprescindível para o momento atual da instituição.

Em relação à pesquisa, o que a gente percebe é que a instituição em si não tem condição de bancar, não tem porque pesquisa tem um custo elevado. Por isso, quando se tem professores atentos, a possibilidade de conseguir

desigualdades sociais. O PROEJA se tornou possível porque o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208/97 possibilitando a estruturação curricular articulada entre ensino médio e profissional. Trata-se, em grande medida, de uma resposta política às críticas veementes contra a formalização da dualidade estrutural no âmbito educação profissional realizada através do Decreto nº 2.208/97 (KUENZER, 1997; RAMOS, 2000). E também de uma intencionalidade legal, porque visa a atender ao artigo nº 40, da Lei nº 9.394/96 (LDB), onde se determina que “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”. Integram ainda o Programa Brasil Profissionalizado: Escola de Fábrica, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Universidade para Todos, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil).

financiamento da pesquisa por meio do CNPq, CAPES, FINEP, FAPEG e até mesmo de outras instituições de cunho privado, que possa financiar pesquisa, considero que esses professores podem contribuir muito para o crescimento da instituição, dando melhoria ao serviço que se presta, tanto em nível de serviço, quanto ao nível de prestação de serviços, e mesmo de avaliação e análises do próprio crescimento e da relação com a sociedade (ENTREVISTADO I).

Pavan (2005) analisa o incentivo à pesquisa no contexto da educação como forma e base cultural do desenvolvimento de um país, se relacionada com a ciência e a tecnologia. Nesse intento defende a ciência e tecnologia como formas de “acompanhar a evolução mundial da ciência nas áreas básicas e naquelas que propiciam os avanços de setores de alta tecnologia, considerados como o ‘combustível da economia’, e nesse sentido não podemos poupar investimentos”¹⁰⁶.

Ocorre que, hoje, uma forma relevante de investimento em pesquisa se dá pela via dos editais de órgãos de fomento, situação que incorpora a responsabilidade de captação desses recursos ao mandato do professor, se pesquisador. Situação que gera representações com pontos positivos e negativos.

O entrevistado I analisa o contexto do Campus de Rio Verde, e seguindo na direção desse novo mandato realça a importância dos editais universais com cotas de investimentos regionais definidas, porque possibilita alavancar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em regiões mais necessitadas de meios para acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Destaca também a importância de uma cultura institucional que mobilize a todos: estímulo e apoio dos administradores e contrapartida institucional¹⁰⁷.

Trata-se da formação de uma cultura institucional carregada de representações distintivas, conforme regras de reconhecimento e classificação (BERNSTEIN, 1996), por conta do perfil das pessoas que estão envolvidas, sobretudo o acadêmico, as quais têm que ter as condições para fazer a mediação entre as agências de fomento e o ambiente interno, ou seja, que absorvam com eficiência as regras de regulação externa, as quais se tornam efetivas por meio da prestação de contas do projeto.

Logicamente os órgãos fomentadores exigem prestação de conta. A prestação de conta de um projeto tem duas naturezas, uma é a prestação financeira, que informa se o desembolso do projeto está em acordo com a previsão de desembolso, ou seja, se como você gastou está de acordo com a previsão que se encontra no projeto. Essa é a prestação financeira, você só

¹⁰⁶ PAVAN, 2005, p. 96, grifo no original

¹⁰⁷ Como justificativa dessa argumentação cita que o Campus de Rio Verde já conseguiu aprovar via somente no último edital da FINEP, “1 milhão e 350 mil reais, que vão ser exclusivamente para o Campus Rio Verde”.

pode gastar, conforme informado nas rubricas de custo. Então se eu digo que vou comprar determinado equipamento eu tenho que comprar aquele equipamento. [...] Há que se ter uma conta bancária aberta exclusivamente para aquele fim, não é uma conta pessoal é quase uma conta de pessoa jurídica, por meio da qual o pesquisador está autorizado a movimentar aquela conta e o órgão que financia tem o controle total sobre ela. [...] A prestação de contas que considero que exige mais é a prestação de contas científica, é aquela que quando você manda o projeto você diz nas metas e nos resultados esperados que aquele projeto possibilitará, por exemplo, a publicação de 3 ou 4 artigos científicos, ou então, além disso, vai se permitir que se seja gerada uma dissertação ou uma tese, em função daquela estrutura, daquela pesquisa que está sendo solicitada. Isso eles cobram e quando vamos fazer a prestação de contas científica, mandamos tudo isso: quantos resumos foram publicados, quantos artigos foram publicados, quantos alunos foram beneficiados por aquela estrutura implantada, pelos equipamentos adquiridos (ENTREVISTADO I).

É comum nos sujeitos de pesquisa a representação da pesquisa como necessária para a melhoria do ensino e meio de se conseguir recursos para investimentos. E ainda que haja senões em relação às questões relacionadas à formação de seguimentos, conforme apontado anteriormente, existem consensos em relação à necessidade de a educação ser ancorada na pesquisa, em dados de pesquisa, e de estímulo para formação de espírito de pesquisa nos alunos por meio do método científico.

Hoje, com a dinâmica impressa na legislação para RFEPCCT, sobretudo a partir dos Decretos nº 5.154/2004 e nº 5.224/2004, constitui-se responsabilidade das Instituições da Rede criar base de desenvolvimento profissional, científico e tecnológico local, inclusive atuar na área de formação de professores.

Um ponto enfático é a pesquisa e valorização do método científico no sentido que ensina Zancan (2005), quer dizer, o método científico possibilita analisar o contexto institucional e do entorno e encontrar as soluções locais e viáveis. “Isso faz com que currículos devam ser adaptáveis, de tal forma que alunos e professores, juntos, ao esbarrarem com os problemas diários, busquem no conhecimento disponível uma teoria para explicá-los”¹⁰⁸.

Portanto, a pesquisa é mais uma particularidade da verticalização do ensino na RFEPCCT e, por meio dela, acentua-se o distanciamento do Sistema Escola-Fazenda, na medida em que o trabalho dos alunos na produção não se constitui mais um componente significativo do ensino-aprendizagem. Isto é, a formação acadêmica tende a ser mais relacionada com a pesquisa do que com a produção. Isso decorre de uma disputa pela composição do mandato que potencializa a direção legal para composição de habilidades que

¹⁰⁸ ZANCAN, 2005, p. 107.

vão além daquelas focadas no ambiente da produção estritamente, mas que se tornam sublimadas pela racionalidade técnica.

Ao se relacionar os elementos configurados pelo mundo empresarial ao modelo de formação por competências, tem-se o intuito de destacar que a ação dos agentes de formação é fundamental na condução deste processo, na perspectiva de que os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no campo educacional não atendam exclusivamente às necessidades de racionalização do sistema produtivo em que o diferencial competitivo constitui fator prioritário na economia internacionalizada (BRASIL, 2009, p. 11)

Com efeito, Educação Profissional, Científica e Tecnológica deve estar disposta a relacionar com o mercado e fundamentar um diálogo profícuo, mas sem descurar que do ponto de vista educacional, a formação integral é base de enfrentamento desse novo mandato. Logo, esse ensino deve possibilitar conexões com outros conhecimentos, consolidando o trabalho como mediação capaz de construir a historicidade humana e capacidade de leitura de mundo por um viés mais holístico e autônomo.

Ou seja, em vez de um profissional disciplinado, cumpridor de tarefas preestabelecidas e estáveis, para o que a escola contribui por meio do desenvolvimento de habilidades pela memorização e pela repetição, demanda-se um profissional com autonomia intelectual. Em lugar de um trabalhador que simplesmente aceita a autoridade socialmente reconhecida, externa a ele, demanda-se uma nova articulação entre constrangimentos externos e espaços individuais de decisão (KUENZER, 2001, p. 19).

O trabalho docente que caminhe na direção da educação apontada tanto para formação nas engenharias, graduações tecnológicas, licenciaturas ou cursos técnicos médio, deve ser conduzido com intenção pedagógica e interações de códigos e referentes de contextos diferentes. Um diálogo profícuo, sem altercação, e que preserve as características e essencialidades de cada contexto, ou seja, significa a emergência de uma racionalidade produtora de contextos dialógicos, numa perspectiva da ecologia de saberes (SANTOS, 2008), sem perder o caráter formativo específico.

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO NOVO MANDATO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

1. Introdução

A maximização da reprodução do capital e o desenvolvimento científico e tecnológico, elementos emblemáticos da própria intensificação capitalista, processam ideologicamente em todos os campos. Com isso, produtores de conhecimento, divulgadores, aprendizes e consumidores agem de acordo com o campo onde transitam e com a posição que ocupa nele, que lhes proporcionam certo capital social. Esse transitar se dá por meio de referentes voltados para a intensificação capitalista, na medida em que os referentes da base científica aplicada à produção capitalista são direcionados para essa maximização.

A possibilidade de pensar a autonomia nesse contexto passa pela ação pedagógica intencionada, que, ao fim, significa gerar autonomia nos alunos, acumulando o máximo possível de autoridade específica para fazer dela, se for o caso, uma força política e, na sala de aula, implica agir pedagogicamente no sentido de consolidar uma educação humanizadora.

São elementos importantes e permanentes no pensamento educacional, pelo menos naqueles de cunho mais crítico, mas que na atualidade tornam-se emergentes na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, porque os direcionamentos legais baixados nos anos 2000, embora com contradições, sinalizam para instâncias institucionais locais, ou pelo menos para se pensar nessa possibilidade.

É nesse contexto que no espaço aberto pela reestruturação da Educação Profissional, Científica e Tecnológica da década de 1990, marcado por rupturas e continuidades, nos primeiros anos da atual década, verifica-se um movimento desigual e combinado rumo à educação superior nas Instituições Federais que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, direcionados inicialmente, conforme já discutido, pelos Decretos nº 5.154/2004 e 5.224/2004.

Atualmente, consolidando direcionamentos para a oferta de ensino médio, técnico médio, graduação e pós-graduação, que corresponde à marca distintiva dos Institutos Federais da RFEPT, foram emitidos outros documentos, tais como: Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais, Contribuições para o processo de construção dos Cursos

de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de 2007_a e Documento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, de 2007_b.

Esse conjunto legal, juntamente com outros dispositivos legais baixados na atual década, constitui os conceitos de autonomia, inovação e articulação como códigos portadores de princípios regulativos direcionadores para a educação praticada na RFEPCT, bem como para a prática docente. São elementos de composição de um novo mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e para os professores dessas instituições, que podem ser percebidos nas representações de professores em torno do contexto da institucionalização do novo mandato, trabalho docente, concepção de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e currículo.

2. A Institucionalização do Novo Mandato: consensos e dissensos

A verticalização do ensino e a oferta de cursos são representações de docentes aliadas à igualdade de oportunidades e à democracia. Para o entrevistado I, as modificações estruturais estão na direção da democratização do ensino na medida em que se abrem oportunidades para a oferta de cursos técnicos médio, graduação e mestrado, com perspectiva de criação de um doutorado em breve. Para o entrevistado III, outro sujeito desta pesquisa, a verticalização do ensino na RFEPCT alia-se à democracia na condição de geração de oportunidades para oferta de cursos e formação com currículos mais voltados para a região e, sobretudo, com a melhoria do padrão de formação e atuação profissional por via da pós-graduação.

Então a grande importância da pós-graduação é proporcionar a profissionais que já estão no mercado de trabalho condições de crescimento intelectual, atuação e também de melhoria salarial decorrente dessa melhor capacitação, só por esse fato já se espera uma melhoria da atuação do profissional.

A educação é um bem público e direito social constitucional inalienável. Educação como um direito social pressupõe-se educação de forma universalizada e com qualidade (FELICETTI et al., 2009). Educação de forma universalizada e com qualidade deve

ser parte da substância estatal e, assim, o Estado é suposto a oferecer e garantir oportunidades iguais aos cidadãos¹⁰⁹.

Para isso, tem o poder de criar os meios para suprir a demanda e a qualidade, com vista a atender a um direito que é acima de tudo coletivo, no sentido de que se estende como possibilidade a todas as pessoas. Tem também como premissa de ação estatal infundir a marca da igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

A igualdade é também estrutura da cidadania entendida numa lógica diferente daquela que decorre do mercado e, assim, “[...] remete a um modelo ascendente de organização do poder social (Bobbio, 1976b, p. 28-29). Este constrói-se sobre a base do reconhecimento da plena autonomia dos sujeitos constitutivos do ‘demos’, de baixo para cima” (BORON, 1999, p. 21-22), e esse modelo ascendente de organização de poder social tem como suposição essencial a igualdade dos cidadãos¹¹⁰.

Contudo, o conceito de cidadania ressemantizado implica ter um ambiente de regulação de sujeição que garanta igualdade de oportunidades para ter acesso e posse dos conhecimentos que fundamentam esses referentes, os quais são importantes para formar a capacidade de *autogerenciamento*, fundamento do exercício de liberdade e de democracia no parâmetro do mercado¹¹¹.

Igualdade de oportunidades do modo como se percebe pelos entrevistados tem duas direções, uma, a igualdade de oportunidade de ingresso, que está relacionada à universalização, à expansão de vagas e, outra, a igualdade de oportunidade de aprendizagens iguais em cursos iguais, que está relacionada à qualidade do ensino.

Existem pontos de convergência entre a igualdade de oportunidade de formação e igualdade de oportunidade de ingresso.

Um, ocorre no momento em que ambas apontam para a mistificação de que oportunidades iguais significam chances iguais na vida, igualdade de competição no mercado de trabalho, igualdade de possibilidade de prosseguimento nos estudos e, por fim, diminuição das diferenças sociais. Contudo, em que pese a necessidade da prática de educação de

¹⁰⁹ Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES)

¹¹⁰ BORON, 1999.

¹¹¹ “Esta estrutura define limites intransponíveis pra a democracia, pois repousa num sistema de relações sociais que gira em torno da exploração da força de trabalho, considerada como uma mercadoria. Isto coloca numa situação de inferioridade estrutural os trabalhadores, que necessariamente devem vender sua própria força de trabalho para poder subsistir, ao passo que situa os que podem adquiri-la, os capitalistas, numa posição de predomínio não disputado na cúpula do sistema. O resultado é uma ditadura *de facto* dos capitalistas sobre os assalariados, quaisquer que sejam as formas sociais e políticas – como a democracia – das quais aquela se revestir e debaixo das quais se ocultar (Ibid., p. 21).

qualidade e a legitimidade de alguma forma de avaliação dessa qualidade, dificilmente nos dias atuais, a educação diminui as diferenças e assegura oportunidades iguais na vida.

Outro, ambas as situações têm o conflito¹¹² como elemento que desestimula a acomodação, significando certa *destruição criativa* de recorte pragmático, que tem a avaliação como uma alavanca para determinar a mudança institucional rumo a uma maior competitividade, criatividade e, por fim, produtividade¹¹³.

Os processos de mudanças internas nas instituições para garantir maiores oportunidades dependem de investimentos e, na lógica administrativa presente no Estado Gerencial, também de um sistema de administração emprestado de organizações e modelos da indústria e do setor de negócios.

Esses modelos podem ser resumidos como uma descrição analítica de cada uma das partes componentes das instituições de ensino de modo a introduzir e consolidar a mudança por meio de planejamento e gestão, que envolvem elaboração de projetos com definição de diretrizes, orçamentos, executores, resultados, impactos, etc. Deste modo, existem etapas a serem seguidas, tais como: avaliação da situação atual da instituição, criação de estratégias e metas para resultados desejados, adoção de estratégias de ação para mover a instituição rumo ao planejado, avaliação dos resultados e adoção de estratégias de manutenção do padrão institucional e do perfil dos professores competitivos. Concretamente, conforme se apreende em INEP/SINAES (2007), essa questão se desdobra em ações:

1. Avaliação da situação atual da instituição: a avaliação institucional, interna e externa, proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) analisa as atividades, cursos, programas, projetos e setores, com o objetivo de identificar o perfil e significado da atuação da instituição. Também, integra essa avaliação, a análise de elementos como: plano de desenvolvimento institucional; política para o ensino, pesquisa, pós-

¹¹² Para Boron (1999) a democracia nos parâmetros do mercado não é de participação de todos. “Não existe nele uma dinâmica inclusionista, nem um afã de potenciar a participação de todos. Pelo contrário, a competição, a segmentação e a seletividade são os traços que o definem. Numa palavra, se a democracia orienta-se tendencialmente para a integração de todos, conferindo aos membros da sociedade o *status* de cidadão, o mercado opera sobre a base da competição e da “sobrevivência dos mais aptos”, e não está em seus planos promover o acesso universal da população a todos os bens que são trocados em seu âmbito. O mercado é, na realidade, um âmbito de confrontações impiedosas – a esfera do egoísmo universal, como observava Hegel – na qual há ganhadores, que são fortemente recompensados, e perdedores, que são correspondentemente castigados. A participação na vida democrática, longe de ser um direito, é, na realidade, um privilégio que se adquire da mesma maneira que se adquire qualquer outro bem no mercado. Se na democracia a participação de um exige e potencia a participação dos demais, no mercado o consumo de um significa o não-consumo do outro. A lógica da democracia é a de um jogo de somas positivas. A do mercado é a de um jogo de soma zero: o lucro do capitalista é a insuficiência do salário. Portanto, no mercado, para que alguém ganhe, o outro tem que perder” (Ibid., p. 23-24)

¹¹³ Cabe destacar que essa não é uma condição somente dos Institutos Federais, pelo contrário, é parte do encargo decorrente da equiparação às universidades.

graduação, extensão e respectivas formas de operacionalização; responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão da instituição; infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira.

2. Criação de estratégias e metas para resultados desejados: por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) projetam-se os diversos investimentos, tais como laboratórios, qualificação, aumento do número de docentes e administrativos e consequente expansão de cursos e programas institucionais. Aspectos que articulam com cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que, ao fim, vão dar a feição burocrática final da direção pedagógica institucional.

3. Adoção de estratégias de ação para mover a instituição rumo ao planejado: a avaliação *in loco* é uma estratégia tanto para as instituições como para os cursos e docentes, que, segundo a legislação, pode ter como resultado autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, suspensão temporária da abertura de processo seletivo, cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior, cassação de reconhecimento ou desativação de cursos de graduação presenciais ou à distância, significando, contudo, uma avaliação *dialogada*. A desativação de cursos, segundo o documento legal, ocorrerá se o protocolo de compromisso firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, firmado no sentido de estabelecer compromissos e prazos para sanar deficiências encontradas nas avaliações for descumprido. Com relação aos cursos de graduação são avaliados especialmente o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

4. Avaliação dos resultados: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é o meio de avaliação dos conteúdos agregados ao corpo de formação profissional do aluno, para isso, são feitas duas avaliações a cada três anos; uma para os ingressantes e outra para os concluintes. Para cursos com poucos alunos a avaliação é censitária e para aqueles com muitos alunos a avaliação é amostral, a qual é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cabendo a instituição, por meio do coordenador de curso, inscrever os alunos que estão na condição de serem avaliados. É integrante da estrutura do ENADE a aplicação de questionário socioeconômico aos alunos e

questionário específico aos coordenadores dos cursos de graduação, que fornecem elementos para confrontação com os resultados obtidos nas provas realizadas pelos alunos.

5. Adoção de estratégias de manutenção do padrão institucional e do perfil dos professores competitivos: a avaliação externa feita por avaliadores cadastrados no banco de avaliadores do SINAES e a interna realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída internamente em cada instituição de ensino superior, visam a conduzir os processos de avaliação para identificar aspectos como missão; perfil institucional; plano de desenvolvimento institucional; política para o ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão e respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, bolsas de pesquisa e monitoria e demais modalidades; cadastro de docentes, no que diz respeito à sua formação e atividades; alunos ingressantes, efetivos, evadidos, com matrícula trancada e que integralizaram as disciplinas, mas não concluíram o trabalho de conclusão de curso. No caso da avaliação externa, visa ainda a confirmar ou questionar as informações que o coordenador de curso presta por meio de formulário eletrônico a ele disponibilizado à época da avaliação.

As cinco etapas anteriormente descritas correspondem à presença gerencialista na educação (em que pese seus benefícios pelo poder de emulação rumo ao desejado), que adentra no campo educacional pela mão da Terceira Via de governo de Fernando Henrique Cardoso e permanece no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. São expressões da administração utilizada pela iniciativa privada e que tendem à aplicação ressignificada dos modelos de planejamento estratégico e operacional.

Planejamento estratégico no sentido da seleção de objetivos, com base em certas condições, e a determinação dos meios necessários para se estabelecer um curso de ação que represente uma ferramenta administrativa utilizada para estimular a implementação de uma política institucional, que permita a organização do plano de atividade da instituição, que deve conter previsões de objetivos, metas, ações, recursos e origem dos recursos a serem aplicados e os responsáveis pela aplicação do plano.

E, por fim, o planejamento operacional significando uma ferramenta que permite decidir antecipadamente o que fazer, de que maneira fazer, quando fazer, onde fazer, quem deve fazer e a forma de avaliação do resultado, ou seja, torna possível escolher, entre as diversas alternativas disponíveis, as que melhor satisfaçam todas as condições para se atingir uma meta estabelecida.

O que se coloca na atualidade é o conflito pela competição como estruturante da mudança¹¹⁴ (BORON, 1999), pelo estímulo à liberdade individual por meio da regulação de sujeição e calcada na mudança da posse discutida no capítulo I, que se torna o elemento que mais incorpora essa ideia. Além da característica marcante da avaliação pelos pares (avaliadores institucionais), a regulação de sujeição fica bem caracterizada na representação do entrevistado III, quando relata que o ambiente de pesquisa e os professores que se propõem a fazer pesquisa estão bastante sujeitos ao controle externo e que quem quiser fazer pesquisa tem “que se enquadrar numa política maior, uma política de pesquisa e pós-graduação do governo federal ou do estado federado que ajuda, contribui e incentiva a pesquisa e a pós-graduação”. E que são os pré-requisitos dos editais os determinantes desse controle.

Apesar dessas implicações derivadas da intensa competitividade dos dias atuais, a igualdade de oportunidades de formação está mais próxima do entendimento da educação como um bem público, e, nesse sentido, há um afastamento da racionalidade que se ajusta ao interesse privado. É nesse espírito que a razão que constrange as instituições para a mudança pode caminhar, ou seja, no sentido de aumentar a oferta de ensino superior pelo Estado, garantindo a igualdade de oportunidades de formação e de ingressos de forma perene. Sem perder de vista que se trata de construção humana por meio de uma concepção que “*a efetiva transcendência da autoalienação do trabalho* seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65, grifos no original). Questões que remetem ao repensar de estruturas, currículos e trabalho docente capazes de ir além de uma reprodução de sistemas.

A igualdade de oportunidades de formação implica interferência no trabalho docente tanto no ensino técnico médio, graduação e pós-graduação, na medida em que têm base na capacidade de imprimir a regulação de sujeição na docência, que perpassam o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que compreende a avaliação interna, externa, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação¹¹⁵ e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Essas avaliações remetem à docência, seja direta como no caso da avaliação do desempenho acadêmico, ou indiretamente por conta da funcionalidade e busca por uma prática, como “sinal cultural de

¹¹⁴ Em nível institucional o Ministério da Educação, com base nos dados colhidos pelo INEP e pela CAPES posiciona as instituições de ensino superior do país de acordo com índices que permitem a classificação dessas instituições de acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC), que corresponde a um processo avaliativo trienal. Esse índice, na condição de indicador de qualidade, visa a espelhar a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação de acordo com valores contínuos que vão de 0 a 500, estratificados em cinco faixas (1 a 5). Quando as instituições são classificadas com os índices de 1 e 2 são consideradas de desempenho insatisfatório; índice 3 são consideradas de desempenho razoável e índices 4 e 5 são consideradas de desempenho bom.

¹¹⁵ Capítulo IV, Art. 58, § 1º do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

saber fazer composto de formas de saber *como*, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos, afirmados e objetivados com marca impessoal” (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

A marca da impessoalidade, suposto básico da neutralidade científica (MÉSZÁROS, 2004), pode ser percebida na representação que o entrevistado III constrói ao analisar a constituição de linhas de pesquisa no Campus de Rio Verde, e realça a importância dos grupos de pesquisa, que são formados por professores/pesquisadores de ciências diversas.

O pesquisador e o grupo de pesquisa definem o que a região mais precisa, visto que pesquisador sozinho não submete projeto de pesquisa e tem êxito, tem que se associar a outros docentes e, nesse processo, ao definir a prioridade, o foco da instituição vai surgir. Não é a partir de um documento que se define, por exemplo, que os professores de biologia, deverão se envolver todos com plantas de cerrado. O curso ao qual os docentes estão associados é que dará a direção das linhas de pesquisa e definem os editais que poderão ter mais sucesso.

Para este entrevistado é a organização curricular que direciona o pesquisador e define sua temática de pesquisa. Em que pese o contexto dessa discussão, que se deu em torno da obrigação ou não de uma definição prévia e imposição de linhas de pesquisa para serem trabalhadas, é possível perceber o modo como a impessoalidade, característica da administração gerencial (PEREIRA, 1997; BRASIL, 1995), deixa marcas no trabalho docente, por meio da formação de uma ambiência cultural.

No mesmo sentido, já existe a cultura de que a reprodução de conteúdos é obrigação de financiamento institucional, mas qualquer problema que exija ações que vão além da sala de aula, a busca de solução deve ser custeada por meio do paradigma de financiamento dos editais. Da mesma forma, já existe certa cultura derivada dos documentos legais que aponta que são os problemas existentes no local e na região que definem os meios e aglutinam professores pesquisadores. A impessoalidade nessa direção é aliada da ideologia da diretividade impositiva da ciência e tecnologia, ainda que esteja de acordo com os direcionamentos para que as ações docentes tenham forte vinculação com a pesquisa, mas que se realize pelo diálogo entre ciências diversas (BRASIL, 2009).

No limite, está havendo um ponto de junção de interesses capitaneados pela competição decorrente da regulação de sujeição. Para esse ponto de junção convergem vontade de publicação; classificação e distinção de *status* de professor que trabalha na pós-graduação; agregação de poder pela condição de gestor de projetos e equalização de

responsabilidades pelo financiamento, que soa bem aos administradores que são isentados de determinadas ausências.

Decorrente da democracia pela igualdade de oportunidade de ingresso combinada com a igualdade de oportunidade de aprendizagens iguais em cursos iguais existe uma ideia latente de homogeneização das ações e cursos, que tem gerado tensões no contexto.

A cefetização das instituições ocorreu antes da ifetização, assim, formaram-se culturas escolares diferenciadas nos diferentes CEFETs e Escola Agrotécnica que compõem o IF GOIANO, nesse contexto, a proposta de homogeneização suscita senões a respeito da efetiva direção e sentido das “atribuições de um docente que trabalha numa instituição à qual é proposta trabalhar com atividades de ensino desde o ensino fundamental até o mestrado e doutorado”, na medida em que, em princípio, as ações devem ser na direção da consolidação desse espírito, contudo, “será que todos os campi estão fazendo o enfrentamento da construção dessa nova instituição, o IF GOIANO, realmente levando em consideração que essa instituição tem que trabalhar em diferentes níveis de ensino?” (ENTREVISTADO III).

A tentativa de homogeneização dos campi faz aparecer a questão da disputa pelo poder de regular e, em meio à disputa, vai ocorrendo uma recomposição do poder burocrático. Ou seja, está ocorrendo uma tensão entre a regulação burocrática e a regulação de sujeição. Decorrente e juntamente com a regulação de sujeição, verticalização do ensino e parâmetro de financiamento por meio dos editais constitui-se uma casta de poder fundamentada na diplomação e na posse dos códigos e referentes dos conhecimentos científicos. São novos atores que entram na cena do discurso de construção do *novo fazer institucional* e que, insatisfeitos, sentem-se premidos em uma direção sem o devido respaldo da legislação: “O que causa certo desconforto é que essa direção para certa homogeneização dos campi não é acompanhada de documentos”, lamenta o entrevistado III.

O embate entre a homogeneidade e a heterogeneidade dos campi é integrante da mesma tensão entre a reforma da Educação Profissional de FHC, que tem seu núcleo no Decreto nº 2.208/97, e a atual reforma que tem foco na verticalização com atuação em todos os níveis de ensino e na pesquisa como fundamento.

Pela condição atual a inovação se coloca como um código regulador da mudança e, conforme o documento “Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais”, a pesquisa está imbricada nos processos de inovação.

A pesquisa é a grande veiculadora do futuro, além de só fazer-se em condições em que a iniciativa, a autonomia, criatividade, espírito

investigativo e empreendedor e capacidade de atuação entre pares e busca de atualização permanente estejam presentes. É exatamente esse naipe de competências que também move as instituições no sentido de estender seus estudos de “laboratórios” em ações de extensão;

_ Construção da autonomia dos discentes na aprendizagem – o aluno deve fazer parte ativa do processo de ensino, pesquisa e extensão, concorrendo para um ambiente educativo mais rico e diverso;

_ Integração da comunidade discente de diferentes níveis e modalidades de ensino – esse procedimento ao oportunizar ações educativas envolvendo em sua composição estudantes de diferentes níveis e modalidade contribui para a concretização do princípio da verticalização (BRASIL, 2009, p. 18-21).

Depreende-se que mesmo que tenha aproximações, a homogeneização intransigente é muito mais próxima das estruturas construídas no bojo do pensamento liberal, por onde se tem por certo que a variação de um problema deve ser resolvida pelos *gerentes educacionais e gerentes educadores*. “Os gerentes educacionais precisam, portanto, conhecer e compreender alguns conceitos estatísticos básicos, como média, desvio padrão, coeficiente de correlação, assimetria, curva normal ou de Gauss etc” (GUILLON, 1994, p. 190). Da mesma forma, “Os gerentes educadores precisam aprender a usar e interpretar as estratégias básicas que podem ser usadas para dominar a variação e, dessa maneira, alcançar a melhoria da qualidade”¹¹⁶.

Scocuglia (2010) analisa o impacto da globalização no trabalho e identidade docente e, no percurso, discute os impasses em torno da forma de municipalização concretizada a partir da Lei nº 9.394/1996, por onde, em um diálogo com Janete Lins Azevedo, aponta a presença gerencialista nas ações diretas e de suporte educacional, preconizadas por uma relação de poder.

Trata-se, no entanto, segundo Janete Lins Azevedo (2002), muito mais de uma prática *desconcentradora* na qual o local é considerado uma unidade administrativa de execução das determinações do poder central que, por sua vez, são submissas aos mecanismos internacionais e às prescrições das agências centrais da globalização hegemônica. Neste sentido, a descentralização que sempre figurou como reivindicação de grupos progressistas é inteiramente redefinida, tendo como características: (a) a descentralização política (com a transferência de recursos e atribuições); (b) a descentralização administrativa (por delegação de autoridade aos “gerentes” educacionais); (c) a definição de objetivos a serem mensurados e avaliados pelo poder central; (d) o controle dos resultados e (e) o atendimento do cidadão-cliente. Assim, devem-se condicionar as gestões escolares e os processos de ensino-aprendizagem ao modelo gerencial conforme as prescrições das agências internacionais de cooperação e financiamento para garantir a qualidade dos serviços e a relação otimizada

¹¹⁶ GUILLON, 1994, p. 193, grifo no original.

entre sua qualidade e seus custos (Bresser Pereira, MARE, 1995, apud Azevedo, 2002) (SCOCUGLIA, 2010, p. 183).

Também, o conflito em torno dessa relação de poder é integrante da disposição ideológica de valorização de determinados conhecimentos em detrimentos de outros, na medida em que se supõe que a igualdade é decorrente da posse dos mesmos referentes, independente das condições regionais. É da mesma lógica da primazia diretiva do conhecimento científico e tecnológico e, por isso, trata-se de referendar uma hierarquia de conhecimentos, que somente pode ocorrer no âmbito do poder, porque a “hierarquia é produto de relação de poder, social e culturalmente construído” (MOREIRA, 2007, p. 25).

Contudo, é preciso perceber que, conforme apontado no capítulo II, a verticalização do ensino é no âmbito do Instituto Federal, que não significa que todos os campi devem ter a mesma estruturação, muito pelo contrário, a heterogeneidade é o campo fértil de onde podem brotar iniciativas inovadoras no sentido de articulação dos diversos níveis de ensino visando a uma formação integral.

Por isso, essa discussão não é isolada na medida em que, no contexto, como já discutido no capítulo II, parece debater e polarizar dois patamares de educação, um, mais ligado à execução de tarefas orientadas pelo fazer tácito, outro, com a preocupação de formação de um suporte de conhecimento científico e tecnológico, que não se dá sem conflito.

São tensões que ocorrem e tendem a esconder a questão fulcral que foi o desmonte da educação profissional no modelo do Sistema Escola-Fazenda. Após esse desmonte a educação técnica média não foi mais a mesma, ficou de recorte formativo estreito, como discutido no capítulo II, que foi uma resposta economicista e na direção da ponte giratória apontada por Delors et al (1998), quando o ensino médio foi colocado como base da plataforma que possibilitaria ao cidadão passar do emprego à qualificação e da qualificação ao emprego, sucessivamente, conforme preconiza o modelo da formação flexível. Assim, quando ocorre a defesa da formação técnica média contrapondo-a a verticalização da reforma atual, na verdade está se pensando naquela estruturação que não existe mais¹¹⁷, mas que pode ser

¹¹⁷ “Quando o ensino era ministrado na Escola Agrotécnica, no Sistema Escola-Fazenda, até 1997, o ensino era realmente integrado, havia integração do técnico com o médio, agora, a proposta de ensino integrado é mais difícil de acontecer porque o aluno somente vem à escola um período, geralmente no período noturno, que dá um tempo de horas-aulas reduzido, além da complexidade de se trabalhar com alunos com idades diferenciadas, ainda tem o tempo de duração do período. Também, o aluno trabalha o dia todo, então é mais difícil. Veja que no sistema de ensino desenvolvido até 1997, o aluno vivia em sistema de internato, ficava o dia todo aqui, ia pela manhã no ensino técnico, pela tarde no ensino médio, então poderia se fazer uma integração de ensino. Por exemplo, se o aluno estava precisando de noções de elementos químicos, cálculo estequiométrico para o aprendizado da adubação; precisava de regra de três; então havia uma integração dos conhecimentos e das ações dos professores, agora essa possibilidade fica mais distante. Então, a proposta de currículo integrado no PROEJA

reconstruída pela via da heterogeneidade e da articulação das partes com o todo. Como o entrevistado IV analisa: “Uma das épocas que mais me orgulho é quando tínhamos o técnico formado em tempo integral. Eu desafio qualquer agrônomo para pegar com eles. Mas agora há um retrocesso no sentido de que para ser um bom técnico tem que ser agrônomo”.

Este entrevistado percebe ainda que

[...] as pessoas estão se desvinculando do trabalho prático... ah isso eu não faço... então... não se sabe de onde está aparecendo isso. Essa aversão ao trabalho manual é em relação aos alunos. Começa a aparecer uma diferenciação... ah eu não vou subir num trator porque isso é para técnico”. E complementa com certa insatisfação “Daqui a pouco nós vamos ter o agrônomo, o chefe do agrônomo... E vai por aí.

A aversão ao trabalho manual tem raízes nas noites dos tempos, isso é fato incontroverso, contudo, as representações do ambiente institucional confrontadas com as da Educação Profissional, Científica e Tecnológica mostram razões mais localizadas para esse afastamento do trabalho prático.

Para Kuenzer (2006) o "Decreto n. 5.154/2004 ampliou o leque de alternativas com o ensino médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada”¹¹⁸, permanecem “os projetos que objetivam a captação de vagas no mercado formal, com contratações subsidiadas pelo governo ou não”¹¹⁹, que capacitam trabalhadores que são incluídos “de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva”¹²⁰. Ocorre que são exatamente esses cursos que eram oferecidos largamente na década de 1990 que tinham o espírito de focar essa formação pontual que leva à inclusão precarizada. Contudo, o trabalho intelectual requer “procedimentos pedagógicos que assegurem o desenvolvimento das competências complexas”¹²¹

[...] que assegurem o exercício da crítica, da criação, da participação política ou do acesso aos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente, para o que o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com vistas à

fica mais restrito ao teórico, porque deveria, para ser integrado, ter disciplinas técnicas e de ensino médio concomitantes, mas a própria grade e sua distribuição no tempo dificultam isso. Como você vai incluir uma ou duas disciplinas técnicas por período se as disciplinas básicas, do ensino médio, também devem ser ministradas e se o trabalho é realizado num período somente ocorre no espaço e tempo de três aulas. Agora, se tivesse dois períodos, como era, aí sim a integração ocorreria. Por isso eu considero que aquele ensino era muito bom” (ENTREVISTADO V).

¹¹⁸ KUENZER, 2006, p. 900.

¹¹⁹ Ibid., p. 895.

¹²⁰ Ibid., p. 880.

¹²¹ Ibid., p. 904.

formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, é fundamental¹²².

É em meio a essas constatações e suas contradições que é gerada uma anteposição de distanciamento da prática, inclusive dentro dos procedimentos pedagógicos locais, por onde a prática reconhecida é somente aquela que se realiza dentro de laboratórios ou aliada a procedimentos do método científico¹²³. Bem, esse é um problema sério, na medida em que os direcionamentos para os currículos tanto para as graduações tecnológicas, engenharias ou licenciaturas não descartam o saber prático, o saber fazer manual, muito pelo contrário, reforçam sua necessidade. Logo, essa situação de aversão ao fazer manual, ao trabalho prático, é uma questão posta para ser enfrentada e corrigida.

Inclusive o próprio conceito de prática deve ser repensado e alterado, na medida em que as representações dos docentes aliam esse conceito somente com a constituição de um produto, com a reprodução de uma técnica. A prática é também em relação a movimentos intelectuais organizativos, construtivos e reconstrutivos, seja em direção à constituição de habilidades voltadas para a produção capitalista intensiva ou para a produção camponesa ou familiar, ou ainda para uma leitura de mundo ou aplicação de conceitos.

Mas em termos do trabalho docente, especificamente em relação à ação do professor em sala de aula, considerando essa dissensão referente à prática e também que uma característica marcante dos Institutos Federais é o trabalho com o ensino desde cursos básicos até a pós-graduação. O que caracteriza o trabalho do professor nesse contexto?

Essa é uma preocupação também presente no “Grupo de Trabalho para a formulação de contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, do SINASEFE-DN. Preocupação que fica evidente quando discutem que para atuação na Educação Profissional, Científica e Tecnológica consideram importantes: a “formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que ainda vão iniciar formação como futuros profissionais da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MOURA, 2007b)” (SINASEFE, 2010, p. 59). Para esse grupo quatro eixos são fundamentais para a formação desses profissionais:

¹²² Ibid., p. 880.

¹²³ “Nós temos uma dificuldade muito grande de separação de aulas práticas e aulas teóricas nos cursos de graduação. Atualmente, a disciplina tem sua carga-horária e o professor trabalha nela de forma teórica e prática, então há professores que por questão de afinidade ou por questão de maior condição, trabalham bastante aulas práticas, atende o conteúdo com bastante aulas práticas. Por outro lado, tem professor que talvez por falta de estrutura, falta de condição laboratorial, apoio, ou a até mesmo pela disciplina ser mais trabalhosa, ele fica preso na aula teórica e reduz as aulas práticas” (ENTREVISTADO II).

- a) Formação científica, com atenção as necessidades educacionais em cada eixo tecnológico, de integração entre ensino-pesquisa-extensão, da perspectiva interdisciplinar, do diálogo das ciências humanas e da natureza com a cultura e com os conhecimentos tecnológicos;
- b) Formação tecnológica, considerando a interação entre teoria e prática, a atual complexidade do mundo do trabalho, o aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, a exigência de maior atenção a justiça social, questões éticas e de sustentabilidade ambiental, necessidades sociais e alternativas tecnológicas;
- c) Formação didático-pedagógica, tendo em boa conta as especificidades históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas, organizacionais e políticas da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo seus conteúdos, métodos, processos de avaliação, identidade de docentes e discentes, gestão de sistemas, redes e instituições e suas relações com o contexto econômico e social, com as políticas sociais e de desenvolvimento;
- d) Conhecimentos sobre o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios e sobre a diversidade dos sujeitos, das formas de produção e dos processos de trabalho dos diferentes *lôcus* onde os cursos ocorrem (SINASEFE, 2010, p. 59).

Para o grupo, não se trata de formação para conhecimentos compartimentalizados, mas que a apropriação deles leve o professor a aplicar os conhecimentos curriculares fazendo esses eixos “interagir permanentemente entre si e estarem orientados a um constante diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho”¹²⁴.

Nessa direção, Malusá (2004) em diálogo com Masetto¹²⁵ informa que o conhecimento da disciplina que ensina é um dos aspectos da docência, sendo também necessários o domínio da área pedagógica e “o exercício da dimensão política filosófica na docência”¹²⁶.

Também, Cunha (1996) estabelece três referenciais importantes na atuação docente: as relações que o professor estabelece com o “ser” e o “sentir” (prazer, entusiasmo,

¹²⁴ SINASEFE, 2010, p. 59.

¹²⁵ Malusá e Masetto trabalham com a perspectiva de estarmos frente a uma “sociedade do conhecimento”, fortemente marcada pela tecnologia, que coloca para a sociedade problemas complexos que exigem respostas ampliadas. Sem ir além dessa afirmação sobre esses autores, e concordando que as respostas para os problemas dos dias atuais não podem ser simples, quer se afirmar que no âmbito desse trabalho, como já referido anteriormente, a direção para a sociedade é sempre de homens concretos vivendo numa sociedade concreta e não como a posição de Chase, criticada por Mészáros. Este autor informa que Chase entendeu que o único “assunto relevante no mundo contemporâneo era o ‘impacto cumulativo da tecnologia, impacto este que é *impessoal, não ideológico, implacável* e possivelmente *esmagador*’, pois, em nossa ‘sociedade industrial moderna’, o desemprego era ‘*desemprego tecnológico*’ e a tecnologia estava destinada a impor à sociedade um ‘grau de mudança *exponencial*’ (MÉSZÁROS, 2004, p. 262, grifos no original). Posição declarada de um “ponto de vista supostamente ‘supra-ideológico’, que tais problemas – inclusive o da ‘fatal competição’ – surgem da lógica estritamente instrumental de uma ‘tecnologia mais avançada’, é algo que revela um ânimo ideológico extremo por parte do autor. Suas referências tecnológicas fetichistas tentavam desacreditar qualquer tentativa de formular a questão das *escolhas sociais significativas* – com relação à nova tendência de desemprego e outras contradições estruturais da ‘sociedade industrial moderna’” (Ibid., p. 263, grifos no original)

¹²⁶ MALUSÁ, 2004, p. 119.

exigência, princípios e valores); as relações que estabelece com o “saber” (matéria de ensino, relação teoria e prática, a linguagem e a produção do conhecimento); e as relações que estabelece com o “fazer” (planejamento, métodos, objetivos, motivação do aluno e avaliação).

3. O Novo Mandato e o Trabalho Docente

Levar a informação e o conhecimento a todas as classes sociais e criar oportunidades sociais, culturais e econômicas é desafio das políticas públicas, dentre elas as políticas para a educação, que certamente passa pela política de orientação curricular. Significa destinar recursos e direcionar a vontade política para estruturar um trabalho de qualidade e criatividade capaz de colocar a *vida dentro da educação*. Portanto, o currículo, elemento acadêmico socialmente construído, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais e para os quais se configura (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

É nesse sentido que os sujeitos de pesquisa I, II, III, IV e V fazem referência ao contexto socioeconômico e, especialmente, aos contextos da produção e pesquisa, quando representam seus trabalhos de docência, que aponta na direção que o conhecimento trabalhado em sala de aula seja construído relacionando teoria e prática, mas consolidados e erigidos por meio da problemática da vida.

Agora o que eu trabalho nas minhas pesquisas têm interface com o que eu ministro em sala de aula e no contexto regional tem uma aplicação mais forte. [...] Já a sala de aula tem uma relação muito forte com as pesquisas que realizo, na medida em que as pesquisas dão embasamento teórico. Posso citar exemplos práticos de materiais testados aqui no laboratório e que têm interface com aquela teoria que a gente está colocando e repassando. Isso acaba aproximando o aluno da teoria por meio da prática. E isso continua após a conclusão do curso, porque diversos agrônomos, diversos profissionais da área de ciências agrárias vêm nos procurar, porque eles sabem, porque viram na graduação, que em determinados assuntos há a possibilidade de testar certo mecanismo. Essa possibilidade existe na estrutura que a instituição apresenta hoje, e de vez em quando procuram a instituição por causa dessa correlação forte com a prática, tanto com que a gente trabalha quanto com que a gente ensina em sala de aula, ou que a gente coordena dentro de sala de aula ou o que a gente trabalha e coordena em linha de campo e mercado de trabalho (ENTREVISTADO I).

Significa dizer que buscam referentes para composição de seus aparatos cognitivos de trabalho docente numa visão de movimento da história da ciência, tecnologia e cultura, combinado com a visão de movimento da história da ciência/disciplina que ensina. O

professor ao compor esse aparato cognitivo, que, por sua vez, são estruturantes da capacidade de solucionar problemas da profissão, apresenta aspectos que vão além de um único paradigma.

Essa amplitude do ato de ensinar é fundamentada numa nova epistemologia¹²⁷ que Veiga (2001, p. 148), com base em Boaventura de Souza Santos, informa estar aliada ao reconhecimento de “outras formas de conhecimento geradas a partir das práticas sociais de diferentes segmentos da realidade”.

Logo, o professor faz um movimento de ir e vir em relação a esses campos para efetivar o ensino. Isso é possível ao professor porque ele sendo um profissional que tem uma perspectiva pedagógica prática pode e forma um avançar e recuar para além de sua disciplina, diferente do cientista que se limita a encontrar respostas dentro do recorte paradigmático de cientificidade que trabalha. Essa perspectiva de atuação pode ser percebida na representação que o entrevistado II faz de seu trabalho.

No técnico eu tenho que resgatar o que ele traz de vivência do dia-a-dia, trabalho os conteúdos de uma forma aplicada, aplicada à profissão, aplicada a uma realidade próxima, visto que nós temos facilidade de trabalhar assim, nos cursos de curso agrícola porque existe um círculo agrícola na região, agropecuária de modo geral. Essa ponte com a aplicação serve para despertar o interesse dos alunos.

Nesse avançar e recuar o professor transita tanto pela ciência como pela cultura, de modo a organizar um encadeamento de pensamento que se traduz em elemento para a prática pedagógica. Mellouki et al. (2004) propõe que a dimensão mais característica do professor é sua atuação no papel de intelectual, que ele executa ao portar, interpretar e criticar a cultura, também, produzindo e divulgando conhecimentos, técnicas e procedimentos, assim como socializando, interpretando e agindo como guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e de maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola.

A cultura nessa perspectiva é base para a compreensão das relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Cultura como um tipo de conhecimento que pode carregar junto, além dos aspectos diferenciadores e identificadores de um povo, preconceitos, estereótipos, identidades nacionais, religiosas, sexuais (MOREIRA, et al., 2008, 2002; HALL, 2004; MOREIRA, 2001; FORQUIN, 1993b; LORO, 1998).

Ao incorporar essas visões de movimentos o professor acentua o valor científico do que se ensina de modo a criar uma lógica da necessidade ou do ser interessante apreendê-

¹²⁷ Informações sobre as relações entre epistemologia e educação pode ser encontrada em GAMBOA, Sílvia Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

la, aspecto que na maioria das vezes é validado pela ideia de verdade científica e pelo pragmatismo utilitário. Portanto, a afirmação de uma posição crítica é necessária.

Uma postura acrítica do professor tende ao fetichismo e à reificação de processos científicos e, com isso, também à naturalização de uma “ordem *hierárquica* socialmente sacralizada e reforçada” (MÉSZÁROS, 2004, p. 256), por meio da “*fusão* mistificadora do *social* com o *tecnológico*, a serviço da legitimação do primeiro em nome do último”¹²⁸. A postura acrítica refunda a idéia de necessidade da naturalização da própria sociedade e, ao fim e ao cabo, os processos de exclusão presentes na sociedade.

Existem representações positivas do trabalho docente em relação ao financiamento de pesquisas por meio de editais de agências de fomento, que demonstra que já se formou uma cultura de valorização do investimento e controle via dos corolários adjacentes à regulação de sujeição e mudança de posição da posse, que, na atualidade, estruturam os processos de legitimação da inclusão excludente.

Por isso que quando verbalizam sobre a questão da pesquisa os entrevistados I, II, III e IV concordam que é uma atividade muito importante, porque é um meio de injetar dinheiro e melhorar a estrutura laboratorial. E relacionam a pesquisa com a ação em sala de aula pela mesma via, ou seja, atualização de conhecimentos científicos e tecnológicos, que significa uma visão do movimento e relação entre educação, sociedade e desenvolvimento tecnológico que é uma das estruturas do trabalho pedagógico¹²⁹.

¹²⁸ MÉSZÁROS, 2004, p. 256.

¹²⁹ Atualmente existem 40 projetos de pesquisa em andamento no Campus de Rio Verde, no valor total de R\$ 2.181.315,14; que são: 1. Estudos de tolerância à dessecação de sementes de cajú-de árvore-do-cerrado (*Anacardium othonianum*), Quina (*Strychnos pseudoquina* A. St. Hil.) e Murici (*Birsonima verbascifolia*), frutíferas e medicinais nativas dos Cerrados. Edital MCT/CNPq N.06/2008 – Jovens Pesquisadores; 2. Tolerância a dessecação e armazenamento de sementes de palmáceas com potencial para bioenergia; 3. Proteção, tolerância a dessecação e armazenamento de sementes de Crambe (*Crambe abyssinica* Hochst) e Nabo Forrageiro (*Raphanus sativus* L.), espécies com potencial para biocombustíveis.; 4. Avaliação do teor e composição de óleos essenciais de espécies nativas dos cerrados em função da sazonalidade, horário de coleta, e variação geográfica; 5. Avaliação da germinação, armazenamento e estruturas internas de gramíneas do gênero *Brachiaria* e *Panicum* e leguminosas do gênero *Arachis* e *Stilosanthes* oriundos de sementes com alta pureza, escarificada, peletizada, incrustada e fiscalizada.; 6. Fungos micorrízicos arbusculares em sistemas de manejo e uso do solo no bioma cerrado.; 7. Produção de biodiesel por microalgas, bactérias e fungos edáficos do Cerrado; 8. Estudo da secagem, hidratação e higroscopicidade do feijão azuki (*Vigna angularis*) e avaliação da sua qualidade durante o armazenamento"; 9. Estudo da secagem do Pinhão Manso (*Jatropha curcas* L.) e do Crambe (*Crambe abyssinica*) e avaliação da qualidade das sementes e do óleo durante o armazenamento; 10. Secagem do crambe (*crambe abyssinica*) e do nabo forrageiro (*raphanus sativus* l.) e avaliação da qualidade das sementes e do óleo.; 11. Estudo da secagem do pinhão manso (*Jatropha curcas* L.) e avaliação da qualidade das sementes e do óleo durante o armazenamento.; 12. Estudo do potencial do crambe (*Crambe abyssinica*) e do nabo forrageiro (*Raphanus sativus* L.) para biocombustíveis: caracterização fitotécnica, fisiológica e qualidade das sementes e do óleo.; 13. Viabilidade da secagem do café (*Coffea canephora* Pierre) em terreiro híbrido para o Estado de Rondônia.; 14. Metodologia para avaliação das características fotossintéticas *in vitro* de plântulas do cerrado submetidas a diferentes irradiâncias; 15. Propagação *in vitro* de palmáceas com potencial para bioenergia; 16. Propagação *in vitro* de palmáceas com potencial para bioenergia; Alterações estruturais do solo e perdas de produtividade e qualidade industrial da cultura da cana-de-açúcar no município de Rio Verde, Goiás.

Essa é uma postura da docência que se afasta da memorização de procedimentos rígidos do taylorismo/fordismo e se aproxima dos tempos atuais quando outras competências passam a ser requeridas.

Aliada à competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão do compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo exigem-se novos comportamentos, em decorrência das novas formas de organização e gestão do trabalho, que substituem as práticas individuais por procedimentos cada vez mais coletivos, e tornam obrigatório o compartilhar de responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo (KUENZER, 2001, p. 18-19).

Mudança que não fica na esfera do grupo de professores, adentra o que se pode chamar de visão de movimento do comportamento psicológico e social dos estudantes e dos docentes, que, pela lente de uma leitura crítica pode servir para angariar elementos que permitam refletir sobre a relação teoria/prática, o professor e a pesquisa.

Chizzotti (2001) pondera que é parte do ramerrão de trabalho do professor tarefas consentâneas com a pesquisa como seleção de matérias para aulas, que, normalmente, tem

Chamada N. 05/2009. Desenvolvimento Científico e Tecnológico Regional – DCR – CNPq – FAPEG; 19. Edital N° 04/2009 CAPES/SETEC; 20. Efeito de espaçamento, saturação por bases e adubação mineral na produtividade de grãos, na produtividade e na qualidade do óleo do crambe (*crambe abyssinica*) e nabo forrageiro (*raphanus sativus* L.) nas condições de cerrado; 21. Propagação *in vitro* de palmáceas com potencial para bioenergia; 22. Efeito de espaçamento, saturação por bases e adubação mineral na produtividade de grãos, na produtividade e na qualidade do óleo do crambe (*Crambe abyssinica*) e nabo forrageiro (*Raphanus sativus* L.) nas condições de cerrado; 23. Determinação de fatores limitantes ao desenvolvimento de técnicas de propagação e acompanhamento do crescimento em campo de espécies frutíferas nativas do cerrado goiano; 24. Comparação entre os processos de secagem e de irradiação com avaliação da composição físico-química e da qualidade microbiológica de frutos do Cerrado, com recuperação do aroma e extração de óleos essenciais; 25. Caracterização e utilização de gordura extraída das penas de aves para produção de Biodiesel; 26. Estudo integrado para recuperação da Bacia Hidrográfica do Ribeirão Abóbora; 27. Estudos agrônômicos essenciais para a implantação e condução de duas oleaginosas destinadas à produção de biodiesel; 28. Estudos agrônômicos essenciais para a implantação, condução e utilização de duas oleaginosas destinadas à produção de biodiesel; 29. Rotação de culturas com adubação verde para o suprimento de nitrogênio do milho; 30. Fertilizantes polimerizados em adubação antecipada na soja e milho no sistema plantio direto; 31. Contribuição para a construção de um marco regulatório para produção e uso de plantas medicinais do Cerrado e fitoterápicos; 32. Produto carrapaticida a base de *Melia Azedarach* para o controle de *Boophilus Microplus*, caracterização química e avaliação da atividade acaricida e/ou repelente de espécies vegetais aromáticas nativas do Cerrado; 33. Narrativas da violência - análise das histórias contadas por mulheres vítimas de violência doméstica; 34. PROCAD-NF-21008: Cooperação Acadêmica em Agroenergia – CEFET-RV / UFV; 35. Performance de acessos de Pimenta Bode (*Capsicum chinense*) no Sudoeste Goiano e seu potencial de uso e desenvolvimento de novos cultivares. EDITAL MCT/CNPq/CT-Agronegócio N° 29/2008 - Apoio à expansão e consolidação dos programas de melhoramento genético convencional de plantas; 36. Monitoramento da qualidade de um solo arenoso através do estudo dos resíduos incorporados ao solo e oriundos de podas na cultura do eucalipto; 37. Tolerância à seca e qualidade do óleo em plantas com potencial para biocombustíveis; 36. Higroscopicidade, secagem e armazenagem das sementes de crambe (*Crambe abyssinica*) e avaliação da qualidade do óleo; 38. Consolidação da Infra-estrutura de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto Federal Goiano; 39. CAPES 27/2010 - Pró-Equipamentos Institucional 2010; 40. Respostas da cana-de-açúcar a diferentes lâminas de irrigação via sistema de irrigação por gotejamento subsuperficial.

como ponto anterior uma pesquisa documental, anotações, análises diversas, produção de resumos, etc. São atividades que “podem instruir o exercício regular de um pesquisador: além disso, sua prática o faz um observador *participante* de questões que identifica nas interações cotidianas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 108).

Apreende-se desse autor que além de pesquisas que têm como objetivo aprofundar conhecimentos a respeito de determinados temas, existem também as “pesquisas que visam auxiliar na proposição de uma ação saneadora de um problema específico” (CHIZZOTTI, 2001, p. 109). O professor, na sua atividade docente, ao desenvolver as habilidades de observação e anotação sistemática dos elementos facilitadores ou bloqueadores do ensino e da aprendizagem, constrói bases da visão de movimento das interfaces das ciências correlatas, que o torna pesquisador da efetividade de seu trabalho, na direção que sinaliza o entrevistado V.

Primeiramente, tenho por certo que o professor precisa estar bem preparado em termos de posse do conhecimento do que se ensina e da elaboração das aulas, além disso, tenho um bom relacionamento com os alunos, que é outro aspecto importante e facilitador da aprendizagem. Eu utilizo o que a escola disponibiliza: quadro branco e pincéis para explicações pontuais, vídeos, textos, dentre outros. Quando vejo dificuldade de aprendizagem busco modificar a forma sem alterar o conteúdo das aulas, e também repito o mesmo conteúdo, ainda que atrase um pouco o avanço dentro do programado. [...] A forma de atuação em níveis diferentes, como técnico e graduação, por exemplo, a forma de agir muda em termos de preparo das aulas e até o professor tem de ser mais bem embasado teoricamente. Mas, também não é porque o professor tem atuação no ensino médio que as aulas não devam ser planejadas, ao contrário, esses alunos têm de ser mais bem assistidos porque não têm tanto embasamento como supostamente têm os alunos do ensino superior. A ação pedagógica deve ser diferente porque o aluno do curso superior já tem condição de fazer pesquisas, de caminhar um pouco mais sozinho, podem ser exigidas outras tarefas como pesquisa. E já no técnico além de procurar dar certa autonomia ao aluno desse curso, por conta de uma limitação por falta de conhecimento, o trabalho deve ser mais intenso na sala de aula. E no ensino médio (chamo de ensino médio o PROEJA que é o EJA integrado ao técnico) é preciso perceber que se trata de alunos que trazem limitações por conta de aprendizagens que não foram construídas anteriormente. Além de limitações decorrentes do conhecimento, ainda há que atentar que são alunos com idades diferentes e tempo de escolarização diferentes. Então tudo isso levado em conta deve-se obter resultados frente à atuação diferenciada.

Significa observar a própria prática e coletar informações. Os dados servirão para a resolução de problemas e para promover autonomia na busca e apreensão do conhecimento pelos alunos. Nesse sentido, o processo de pesquisa pode ser entendido como parte das

atividades do educador¹³⁰, a qual permite, sobretudo, localizar seu fazer pedagógico dentro do contexto social de sua atuação. São elementos que ganham importância visto que o pesquisador não é neutro e o professor, diretamente, ensina e aprende e ensina a aprender a aprender.

Com relação ao seu trabalho de docência, o entrevistado II considera de muita importância iniciar pela apresentação de uma totalidade da proposta de estudo aos estudantes e, no caso do técnico, apresenta-se como relevante trabalhar inicialmente certa unificação da turma em termos de conteúdo e resgatar o conhecimento do aluno. Quanto ao aluno dos cursos de graduação, por falta de tempo para “lapidar esse aluno”, considera que ele tem que andar por si próprio. Informa que seu trabalho de docência é realizado com aulas, textos adicionais, para que o aluno possa ir além do informado, e seminários. “Dar textos complementares, exigir seminários, e peso maior na prova, como forma de forçar o aluno estudar. Então a diferença está mais ou menos nessa direção”¹³¹.

O trabalho da docência tem características das dimensões de humanidade e sociabilidade (PEREIRA, 2003; GOERGEN, 2001), na medida em que essas dimensões formam eixos direcionadores bem definidos, dentre eles: desenvolvimento na área do conhecimento, desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional, desenvolvimento de habilidades e desenvolvimento de atitudes e valores, que se fazem presentes no momento da ação do professor. É o conjunto desses elementos em contato com a experiência de cada aluno que o possibilitará trabalhar com a *dimensão aleatória do trabalho* que integra a qualificação ou formação do perfil profissional requerido na atualidade (FERRETTI, 2004).

As características da docência como: conhecimento científico e tecnológico, relação ensino pesquisa, envolvimento com o contexto e atenção para a relação teoria-prática, de alguma forma se fazem presentes nas representações dos entrevistados I, II, III, IV e V quando analisam as relações do saber com a tecnologia, com o cotidiano das instituições da RFEPCT e com a prática docente.

Não obstante, nas representações do trabalho docente não se evidencia como ocorre a interação dos diversos discursos no momento da prática da docência em sala de aula, embora tenha sido apontado de passagem por um entrevistado. De passagem, mas que se tornou o elemento que deu sentido ao conjunto de suas representações, conforme se analisa.

¹³⁰ Deixando claro, não significa somente a pesquisa experimental e quantificadora derivada “do novo cientificismo neopositivista, com sua pretenciosa apropriação das categorias de ‘verificação’ e ‘falsificação’” (MÉSZÁROS, 2004, p. 257).

¹³¹ ENTREVISTADO II, sujeito desta pesquisa.

Ao representar o trabalho que realiza, o entrevistado II considera que as mudanças atuais da legislação influenciam o cotidiano da instituição e, desta forma, também o trabalho docente. “Pautamo-nos pelo que está regulamentado. Seguimos os conteúdos das disciplinas, os regulamentos dos cursos, os regulamentos das diretorias. As diretorias funcionam conforme a prescrição da legislação, e detêm uma influência muito grande no nosso andamento”. Com essa mesma representação da relação entre os direcionamentos legais e o trabalho docente o entrevistado I analisa:

Então essa organização da grade do curso e da própria disciplina é produto de um projeto pedagógico, que tem base nos documentos legais, internos e externos. Dessa forma, o projeto pedagógico e os documentos que o direcionam acaba influenciando na postura pedagógica em sala de aula. Além disso, esse projeto pedagógico reflete no processo avaliativo, acompanhamento do aluno, recuperação, etc. Porém, tenho certeza que a maioria dos docentes não conhece o projeto pedagógico.

Outro entrevistado, concordando que existe mesmo influência da legislação no trabalho do professor, chama a atenção para aspectos que vinculam com a regulação de sujeição e com a posse de determinados conhecimentos, os quais capacitam/condicionam a atender ao chamamento à participação que se faz por meio dessa regulação, ainda que de forma imperceptível.

Os documentos internos, como normas e regimentos, têm uma importância enorme e podem até ser sugeridos por uma diretoria ou por um docente, mas devem ser aprovados em diferentes instâncias, portanto não são documentos de um docente ou de uma diretoria, são documentos institucionais. E quando se tem documentos institucionais, estes dão segurança e facilitam as relações entre os administradores e demais servidores (ENTREVISTADO III).

Na verdade, as representações desses professores apontam que o trabalho do professor não é isolado. Há uma relação com o contexto, e, por isso, quando atua, o professor faz um movimento intelectual demonstrando que sua ação depende de estruturas contextuais e históricas, organização institucional, e do espaço onde se consolida a educação.

Nessa direção, mas também de volta à questão da diferenciação das formas de atuação nos diversos níveis de ensino, chama-se a atenção para o fato que a representação do entrevistado IV destoa das representações dos demais sujeitos de pesquisa.

A legislação induz mudanças de procedimentos para atender certa situação. A primeira reforma, de FHC, induziu o trabalho por competência. Considero uma ideia boa, mas de repente mudou. Então o que muda muito incomoda. Mas dentro da sala de aula, com relação à atuação, às atitudes, não! A perturbação fica por conta de outros fatores, por exemplo, uma mudança de

carga horária de uma disciplina, que implica desconforto porque o professor tem sempre que se adaptar a uma nova dinâmica de aplicação dos conteúdos.

Nesse mesmo contexto que constrói as representações de seu trabalho, considera os alunos dos cursos técnicos médios e de graduação com as mesmas possibilidades, portanto age da mesma forma nas duas situações.

Em princípio a tendência é considerar que este entrevistado não percebe questões pedagógicas importantes já apontadas pelos demais sujeitos de pesquisa, tampouco a gradação de aprofundamento de conteúdos trabalhados nos cursos técnicos médios e na graduação. Mas algo sutil aparece: quando relata que trabalha da mesma forma, percebe-se que este entrevistado não está dizendo de conteúdos da matéria que ensina e sim de um conhecimento de ensino, de saberes pedagógicos, que vai além, complementa e movimenta o conhecimento da disciplina que ensina. Nessa direção é que afirma “mas a atividade fim funciona com menos... com mais dedicação... têm coisas que se falar é como atirar pedra na cruz, mas tem que se falar”.

3.1 Do Poder do Conhecimento Científico ao Poder da Cientificidade do Trabalho Docente

Para Tardif et al. (2001) o professor atua por meio de saberes que têm base no sujeito, no julgamento ou no argumento.

- a) Quando a base é o sujeito, os saberes apresentam como representação um tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional;
- b) Quando tem base no julgamento, a representação é um discurso assertivo;
- c) Quando a base é o argumento a representação é a discussão como concepção de saber.

Disto, decorrem que os saberes que instrumentam a profissão docente, no sentido do “ser professor”, são as ideias, os julgamentos e os discursos. Os argumentos que compõem os saberes são aqueles que obedecem a exigências de racionalidade. A racionalidade no âmbito dos estudos sobre saberes diz respeito à capacidade de argumentar, apresentando razões que justifiquem os atos e julgamentos. E, a exigência de racionalidade é satisfeita quando o ouvinte é motivado a, também, elaborar seus pensamentos, seus julgamentos, seus discursos e justificar seus atos.

Da pré-condição de o professor definir sua atuação de uma maneira e não de outra, resultam algumas consequências: os saberes mobilizados no ato de ensinar, não são estáticos, não são formados somente por meio de pesquisas. Ao contrário, são cumulativos e contextualizados socialmente e o conhecimento do conteúdo é inseparável da habilidade pedagógica.

Desta forma, depreende-se no âmbito deste trabalho que os saberes dos professores, que fundamentam o trabalho docente, formam-se a partir de *oito eixos dinâmicos*, que dão vida e movimento às estruturas da atuação docente.

1. Eixo Primeiro. Visão de movimento da história da ciência, tecnologia, cultura e filosofia, que estrutura o *diálogo* dentro do mundo do conhecimento¹³².

2. Eixo Segundo. Visão de movimento da história da ciência/disciplina que ensina, que estrutura o *agir objetivado* para a consolidação da aprendizagem e domínio pelos alunos de certo volume de conteúdos e de comportamentos para solução de problemas dentro daquela ciência/disciplina¹³³.

3. Eixo Terceiro. Visão de movimento das interfaces das ciências correlatas, que são fontes de saber para a educação e que estrutura *movimentos intelectuais* cognitivos e aplicados para determinar os recortes, as junções, as oposições, as complementaridades e as suplementaridades entre diversas ciências e campos de conhecimento¹³⁴.

4. Eixo Quarto. Visão de movimento da história do ato de ensinar e aprender, seus métodos e estratégias e organização institucional, que estrutura a *seleção do método e dos instrumentos* que melhor se relaciona com o conteúdo/atitude que se quer ensinar/consolidar¹³⁵.

5. Eixo Quinto. Visão de movimento da história do espaço onde se consolida a educação, ou seja, da formalidade, informalidade, meios de armazenamento do conhecimento socialmente produzido e arcabouço organizacional, que estrutura a *dinâmica da mobilidade*

¹³² Conforme a posição epistemológica a visão de mundo e a relação com o pensamento pedagógico se diferenciam (GADOTTI, 2006). Por exemplo, quando se tem uma visão crítica da ciência e tecnologia, as ações pedagógicas tendem a questionar os processos de inclusão e exclusão na sociedade capitalista, e deve ser de forma direcionada para a perspectiva de mudança contextual, conforme aponta Mészáros (2005).

¹³³ Discussões acerca da cultura escolar, conhecimento científico e conhecimento escolar podem ser encontradas em Cicillini e Nogueira (2002), sobre técnicas, meios e relações entre professor, aluno e conhecimento em Masetto (2000) e sobre a intencionalidade da educação em Assmann (2001) e Freire (1996, 1987).

¹³⁴ Santos (2008) traz uma discussão em torno da relação norte-sul, buscando compor uma perspectiva de resistência das culturas locais, por meio da globalização de localidades e, como parte da discussão, sinaliza que o trabalho docente e a produção do conhecimento devem ser por meio de uma ecologia de saberes, significando diálogos entre ciências sem sobreposição de uma às outras.

¹³⁵ Para maior compreensão da relação entre ensino, ciência e pesquisa, verificar: Amaral e Curi (2009), Silva (2008) e Caria (2006).

do professor dentro do sistema complexo que é a escola, a sala de aula, o mundo da produção do conhecimento e a própria sociedade¹³⁶.

6. Eixo Sexto. Visão de movimento do comportamento psicológico e social dos estudantes e dos docentes, que estrutura a *motivação afetiva-racional-relacional*¹³⁷ por intermédio da compreensão da mecânica e das nuances das relações interpessoais e, assim, fundamentar a diretividade das ações racionais sem ser atraído pelo canto da sereia do dominador e do dominado que, ora, pode colocá-lo como dominado, ora, como dominador, ora, como oprimido, ora, como opressor (FREIRE, 1996; 1987).

7. Eixo Sétimo. Visão de movimento da relação entre a sociedade e o desenvolvimento tecnológico, que estrutura a *autonomia compreensiva*, que, por sua vez, possibilita ao docente perceber os alunos e a si mesmo como sujeitos contraditórios, como é contraditória a própria sociedade¹³⁸, e que, no meio social, sofrem influências e também influenciam.

8. Eixo Oitavo. Visão de movimento da correlação de forças, ética, moral e justiça, que estrutura o *juízo* do professor (TARDIF, et al., 2005; TARDIF et al., 2001).

O professor pode utilizar somente uma estrutura, duas estruturas (estruturas estruturantes nos termos de Bourdieu) ou mais, ou, as oito estruturas para realizar seu trabalho.

Aqui, entende-se que os eixos dos saberes docentes têm uma relação de reciprocidade com um trinômio de memória onde se organizam, e que são também estruturas da atividade docente:

- a) *memória da história cultural-familiar*;
- b) *memória da formação pedagógica*, e
- c) *memória da história de vida e escolar*.

O movimento intelectual interconectando as estruturas que compõem os eixos dinâmicos dos saberes docentes dá vida ao trabalho do professor. Os saberes que compõem esses eixos são pessoais originados na *família*, que é ambiente de vida e educação informal; na *história da formação pedagógica*, saberes da formação para o magistério, que são

¹³⁶ Análises complexas, que vão do local ao global e do global ao local, pensando a educação, inclusive os seus pressupostos epistemológicos podem ser encontradas em Assmann (1996).

¹³⁷ A motivação afetiva-racional-relacional implica aceitar, respeitar e trabalhar pedagogicamente para que as diferenças não sejam motivos de preconceitos ou de desmerecimento humano e social (CANDAU, 2008; CARNEIRO, 2002; LORO, 2000; CARVALHO, 1996). Um conjunto de textos na direção de valorização de alternativas à exclusividade do pensamento único pode ser encontrado em: SILVA, Maria Vieira; CUNHA, Myrtes Dias da (Orgs.). **Políticas e práticas docentes: alternativas em construção**. Uberlândia: Edufu, 2004.

¹³⁸ Uma análise de representações de professores inovadores na USP e docência, que ajuda na compreensão desse eixo, é trabalhada por Chamlian (2003).

relacionados com a forma como foi estruturada essa formação: estágios, cursos, leituras de livros didáticos e manuais de instrução pedagógica; na *história de vida e escolar*, que são aqueles construídos durante a vida como estudante e de sua própria experiência como docente (TARDIF, et al., 2000), saberes proporcionados pela formação continuada (CUNHA et al, 2005) e experiências pessoais possibilitadas pelo curso da história de vida como aluno ou professor (FONSECA, 2006, 2002).

O trinômio de memória está em permanente movimento por conta da interação entre as memórias que o compõe, e por conta da sua interação com o meio econômico, social e cultural do momento existencial do professor. Portanto, as memórias não estão postas no sentido de algo estabelecido e acabado significa memórias em processo, em construção-reconstrução.

O trinômio de memórias possibilita articulações com os eixos dinâmicos dos saberes e consolidação, na prática, na atuação, a transposição didática (CHAVALLARD, 1991) e desconstrução/reconstrução do conhecimento (MOREIRA, 2007).

Em suma, oito eixos dinâmicos e intercambiáveis compõem os saberes da docência e estruturam o trabalho docente em sala de aula. Essas estruturas são mobilizadas a partir de um trinômio de memória, formado pela *memória da história cultural-familiar*; *memória da formação pedagógica* e *memória da história de vida e escolar*. Como essas memórias não são estáticas, o curso de vida e a formação continuada, tanto pedagógica quanto do conhecimento específico, alimenta e potencializa as memórias:

a) a formação continuada na área pedagógica potencializa o trinômio de memórias especialmente porque robustecendo a memória da formação pedagógica, reorganiza-a, dá mais sentido e imprime mais racionalidade pedagógica;

b) a formação continuada na área do conhecimento na qual o professor trabalha robustece, especialmente, a memória da história de vida e escolar, também a reorganiza e imprime mais sentido e racionalidade pedagógica.

c) a história pessoal está em curso enquanto há vida, desta forma, está constantemente robustecendo tanto a memória da formação pedagógica quanto a memória da história de vida e escolar. Nesta esteira, as estruturas dos eixos dinâmicos dos saberes docentes estão também em constante reorganização.

Portanto, é importante reafirmar que os oito eixos dinâmicos dos saberes docentes¹³⁹ são estruturantes do trabalho docente e compõem o trinômio de memórias¹⁴⁰. Mas,

¹³⁹ 1. Visão de movimento da história da ciência, tecnologia, cultura e filosofia; 2. Visão de movimento da história da ciência/disciplina que ensina; 3. Visão de movimento das interfaces das ciências correlatas; 4. Visão

a composição do trinômio de memórias se dá de modos diferentes para cada sujeito, ainda que a formação seja a mesma. Porque, além dos diferentes graus de aprendizagens individuais dentro de um grupo, ainda tem o fator diferenciador que está em relação com o movimento de interação entre as memórias e entre as memórias e a experiência em processo, que é diferente para cada pessoa. Desta forma, pode-se dizer que na profissão docente ocorre, em grande medida, a personalização dos saberes, tal qual qualquer outra profissão (TARDIF, 2005, 2002).

Entende-se no âmbito desse trabalho que essa é a via de estruturação do trabalho docente, que diz respeito à percepção do movimento de referências plurais, fisionomias e áreas de transição dos múltiplos campos que perpassam o campo educacional. Logo, o trabalho docente requer a percepção dos processos do conhecimento e não do conhecimento como produto que deve ser apreendido.

Assim, certamente, o trabalho docente deve ser firmado mais na perspectiva epistemológica e menos na instrumental como requer o capitalismo (KUENZER, 2001). Numa situação ou noutra, aqui se compreende que a organização do curso de ação do trabalho docente é realizada por meio do *saber condutor de saberes*. Este saber condutor é a *racionalidade pedagógica*¹⁴¹, formada pela Intencionalidade Pedagógica e pelo Ponto de Corte.

de movimento da história do ato de ensinar e aprender, seus métodos e estratégias e organização institucional; 5. Visão de movimento da história do espaço onde se consolida a educação: formalidade, informalidade, meios de armazenamento do conhecimento socialmente produzido e arcabouço organizacional; 6. Visão de movimento do comportamento psicológico e social dos estudantes e dos docentes; 7. Visão de movimento da relação entre a sociedade e o desenvolvimento tecnológico; 8. Visão de movimento da correlação de forças, ética, moral e justiça.

¹⁴⁰ Com relação ao funcionamento e classificação da memória, o campo da psicologia informa que “A memória pode ser dividida em relação ao *tempo* e ao *conteúdo* (Markowitsch, 2003). Em geral, a dimensão temporal é entendida como memória de curtíssimo prazo, memória de curto prazo, memória de longo prazo e memória de longuíssimo prazo. A memória de curtíssimo prazo é responsável pelo armazenamento muito rápido (na ordem de alguns milissegundos), geralmente com uma representação auditiva ou visual (Cowan, 1996). A informação na memória de curto prazo é mais duradoura (na ordem de minutos), permitindo a realização de trabalho mais elaborado sobre a informação inicialmente codificada. A memória operacional, conforme descrita por Baddely (2000), é um tipo de memória de curto prazo que dá condição para a manipulação de informações armazenadas de forma consciente. Exemplos clássicos da memória operacional são a permanência da informação para o trabalho de decisão rápida como em certos tipos de escolha, realização de cálculo mental, aplicação de regras para resolver problemas. É o componente do sistema de informação humano que permite ao indivíduo manter-se consciente ao longo dos eventos e das demandas múltiplas na interação com o meio. A memória de longo prazo está relacionada com informações que foram consolidadas e armazenadas por um período de tempo bem mais longo (na ordem de dias e meses). Estas informações são consolidadas dentro de uma janela de tempo e armazenadas nos córtices de associação de acordo com as suas propriedades e modalidades (McGaugh, 2000). Finalmente, memórias de longuíssimo prazo podem ficar armazenadas por um período de tempo quase que ilimitado. São informações que foram consolidadas e podem ficar armazenadas por praticamente toda uma vida” (FRANK, et al., 2006, p. 37-38).

¹⁴¹ “A construção profissional do docente não é algo produzido para ele. “Requer racionalidade, eficácia, competência e, sobretudo, continuidade” (ENRICONE, 2007, p. 150).

Este saber condutor é que direciona o ato de ensinar e de aprender, porque é certo que no trabalho docente aprender e ensinar são faces de uma mesma moeda.

Ponto de Corte no sentido de organizar de forma dinâmica e equilibrada os vetores da função docente. Utiliza-se a expressão vetores para significar que a função docente busca as referências presentes no trinômio de memórias, que marcam a ação do docente na mesma direção, mas com sentidos e intensidades diferentes, proporcionados pelo rotacionamento nas três memórias, onde as referências são geradas. Mas, a permanência volta-se para a matéria que se ensina. Nesse ir e vir o professor estabelece um modo de se comportar frente aos alunos e ao conhecimento. Decorrente deste modo de se comportar estabelece-se pontos de corte nos eixos dinâmicos dos saberes docentes, não é o mesmo que recorte, porque não se trata de recortar dando uma determinada forma ao saber, tampouco é ressignificação, mas, corte no sentido de estiolamento, rarefação em determinados pontos e momentos, e fortalecimento, vedação, ganho de consistência e engrossamento em outros.

Já a Intencionalidade Pedagógica¹⁴², que, juntamente com o Ponto de Corte, forma o saber condutor (racionalidade pedagógica), diz respeito às intencionalidades do *diálogo*, porque não é qualquer diálogo, mas um diálogo portador de sentidos e relacionado aos pressupostos da elaboração da aula.

O saber condutor é acionado de modo tanto mais vigoroso quanto mais motivação exista, uma delas é inerente à vontade de ensinar de forma significativa. Ensinar de forma significativa é, portanto, um alimento essencial do saber condutor.

Mas, não é fácil formar este saber condutor. Então, como se constrói esse saber? Este saber sai bem orientado de uma boa formação profissional e se completa no trabalho, com “tempo de trabalho”¹⁴³.

O trabalho docente é dialético e dialógico. Dialético porque exige um diálogo contextual e dialógico “porque é nesse movimento dialético que o diálogo e as reflexões sobre suas condições de trabalho profissional e humana acontecem” (CUNHA et al., 2005).

Na teoria *dialética do conhecimento*, o saber é um fato prático, social, portanto inacabado, em formação e reformulação no próprio ato dialógico do conhecer. A rigor, saber não se transmite; adquire-se (como a virtude) coletivamente. Não é um conjunto de dados tratados e sistematizados,

¹⁴² O ensino é uma atividade prática e crítica, envolve um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Requer intencionalidade, ou seja, a atividade docente não pode ser espontânea porque, deste modo, vira pura transmissão reprodutiva de práticas, valores e juízos, sem estabelecer a necessária contextualização e o devido esforço de reconstrução e entendimento das ideologias subjacentes (FREIRE, 1987, p. 38).

¹⁴³ Disso decorre que a formação pedagógica é condição importante para compor a cientificidade do fazer pedagógico, mas que no curso da prática da docência essa lacuna pode ser preenchida pelo saber da experiência. O tempo para esse preenchimento é diferente para cada indivíduo.

prontos para serem consumidos. Essa teoria se constrói no *trabalho*, onde o homem transforma e recria o mundo. Por isso, não se trata, por exemplo, dentro de uma ótica dialética e popular, de oferecer às “camadas populares” o acesso a um supermercado do saber, sem discutir a visão de classe, o ordenamento desse saber (GADOTTI, 2006, p. 143).

Portanto, quando o entrevistado IV defende que “a atividade fim funciona com menos”, no bojo da reforma e da reestruturação do mandato, em que pese o forte realce da disputa de poder interna, de algum modo ele chama a atenção para o fato que dentro dos aspectos políticos e organizativos da Educação Profissional, Científica e Tecnológica encontra-se um elemento estrutural da compreensão do processo que é a atuação do professor: a ciência e a tecnologia não falam por si mesmas!

Somente com uma ação racionalizada e política, cultural e epistemologicamente fundamentada é possível conduzir os alunos para ultrapassar “o novo analfabetismo”, que significa saber explicar, mas não entender¹⁴⁴.

4. Concepção de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Currículo

A Lei nº 11.892, de 2008, incorpora basicamente todos os dispositivos do Decreto nº 5.154, de 2004. Contudo, chama a atenção o fato de no Decreto nº 5.154/2004, seguindo o Parecer CNE/CP nº 29/2002, referir-se à *Educação Profissional Tecnológica* e a Lei nº 11.892/2008 referir-se à *Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, conforme também aparece no Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.

De fato, trata-se de um momento histórico de debates em torno da tensão gerada pela diferenciação para cima já apontada anteriormente, que ocorre após a desarticulação da Educação Profissional dos anos 1990, quando também a sociedade e intelectuais que discutem essa temática esperavam a reorganização do ensino técnico numa forma integrada com o ensino médio.

Pela importância estratégica, também, da rede de Centros Federais de Educação Tecnológica e das redes estaduais e municipais de escolas técnicas de nível médio, é fundamental que as mesmas tenham a possibilidade de restauração plena do nível médio de ensino, na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica, e se constituam numa referência efetiva de suas condições físicas, materiais, formação e condições do trabalho docente. Não se trata de negar a prerrogativa do ensino superior, mas de garantir o ensino médio integrado como uma de suas prioridades. Também há que se

¹⁴⁴ Emir Sader no prefácio do livro “MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução por Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005”.

aprofundar a natureza do ensino superior e das universidades tecnológicas. Aqui se trata de superar o viés que situa a educação tecnológica como *upgrade* do ensino técnico, numa perspectiva reducionista e estreita. (FRIGOTTO, 2007, p. 1146)

É no sentido da superação da visão reducionista que nos textos legais se discute a outra possibilidade para a RFEPCT: a educação tecnológica. A educação tecnológica tem o recorte do saber fazer, mas vai além porque implica a apreensão das bases da ciência que possibilitam a afirmação da tecnologia¹⁴⁵.

O documento “Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais” além de demarcar diversas características¹⁴⁶ que deverão estar presentes nos currículos dos cursos dos Institutos Federais, indica que o trabalho educativo deve ser na “perspectiva da superação da dicotomia entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, o conhecimento científico e o tecnológico, bem como estabelece possibilidade de um processo educativo mais dinâmico e autônomo”¹⁴⁷ e que a autonomia é conseguida na perspectiva da valorização das “atividades de campo onde se confronta a realidade tal como ela é e não apenas as práticas de laboratório onde se representam os fenômenos naturais de forma controlada”¹⁴⁸.

Essa perspectiva valoriza a “relação estreita entre ensino, pesquisa e extensão como base da ação educativa, [que] além de consolidar a postura investigativa e de permanente produção de conhecimento, possibilita a construção da autonomia dos discentes na aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 19). Aspecto que diferencia da reforma dos anos 1990, na medida em que, naquele caso, a relação professor/aluno foi deslocada do âmbito da produção para o espaço formal da sala de aula, conforme mencionado no capítulo II.

Por meio desse documento, “Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais”, faz-se uma representação diagramática dos cursos de Graduação nas modalidades Licenciatura, Tecnologia e Engenharia, com pontos de interseção para indicar que o espaço da “interação e da dialogicidade precisa ampliar-se e atingir esferas mais amplas” (BRASIL, 2009, p. 18). Também direciona os currículos dos cursos dos Institutos

¹⁴⁵ Mas não nos termos de uma escola unitária (conforme “Manifesto em Favor da Importância e Necessidade da Oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio Integrado e Projeção – na Rede Pública Estadual do Paraná”, capítulo II) e sim de uma diferenciação para cima.

¹⁴⁶ Sintonia com a sociedade e o mundo produtivo; Diálogo com os arranjos produtivos culturais, locais e regionais; Preocupação com o desenvolvimento humano sustentável; Possibilidade de estabelecer metodologias que viabilizem a ação pedagógica inter e transdisciplinar dos saberes; Realização de atividades em ambientes de formação para além dos espaços convencionais; Interação de saberes teórico-práticos ao longo do curso; Percepção da pesquisa e da extensão como sustentadoras das ações na construção do conhecimento; Construção da autonomia dos discentes na aprendizagem; Mobilidade; Comparabilidade; Integração da comunidade discente de diferentes níveis e modalidades de ensino.

¹⁴⁷ BRASIL, 2009, p. 19.

¹⁴⁸ Ibid., p. 19.

Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica, por onde se informa que estes devem ser aplicados por meio de ações pedagógicas inter e transdisciplinar dos saberes.

O que está proposto nesse documento é a manutenção de uma estrutura arbórea de currículo, mas com ações inter e transdisciplinares que possibilitem interfaces das ações e conteúdos com a concretude social, na direção que os “problemas reais dificilmente são resolvidos com visão disciplinar e as ciências há muito já atuam de forma inter e transdisciplinar no sentido de resolver a complexidade dos fenômenos com que trabalham” (GALLO, 2004, p. 19).

O Documento “Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais” indica que a atuação docente e a formação do aluno de modo geral devem ser voltadas para resolução de problemas.

Também, no documento “Contribuições para o processo de construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, existe um indicativo do que se espera com a nova organização dos currículos da RFEPCT.

A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação que neles atuam um espaço ímpar de construção de saberes, por terem a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino; em diferentes níveis da formação profissional, assim como buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 4).

Indicativo que vai ao encontro do que o entrevistado II aponta como direção para os Institutos Federais, denotando que já existe uma cultura do comprometimento com a construção dessa nova organização. Este entrevistado percebe que o ideal é trabalhar em sala de aula com exemplos regionais. Para ele o foco regional é a direção para os Institutos Federais, situação que pode diferenciar a ação institucional e pedagógica.

O entrevistado IV chama a atenção para a necessidade de o ensino reforçar a importância de produção de alimentos para o abastecimento interno sustentável, porque há liberdade para essa realização, na medida em que o docente tem liberdade para realizar suas tarefas, inclusive para alterar os currículos, mas, ao mesmo tempo, aponta que o excesso de liberdade pode ser prejudicial. E liberdade tem excesso? Não. A questão é de outra ordem, adentra o campo do comprometimento, que está em relação com intencionalidade pedagógica ou não, dentre outros. Também, esse mesmo entrevistado, ao analisar a vinculação do trabalho docente com o panorama regional, considera que o que se faz na instituição está dentro de um

contexto, mas que o vínculo com o entorno é com a grande produção em sistema de monocultura e que a vinculação esconde interesses.

Na verdade, é um posicionamento que evidencia contradições no próprio modo de pensar dos indivíduos, visto que quando se tem a ciência e a tecnologia como processos reificados, o trabalho docente ganha ar metafísico de um modelo técnico do agir racional-com-respeito-a-fins economicamente interessados, significando suprir a história com os aspectos históricos e, ao mesmo tempo, ver na organização da história presente as leis eternas da natureza, ratificadoras do pensamento dominante, mediadas por relações humanas e pelos produtos e sublimadas pela ação objetivada das forças produtivas. Ao sublimar as relações sociais por meio das forças produtivas (em muitos casos, inclusive produção intelectual) dissimulam-se as configurações sociais e seu movimento histórico e, desta forma, as relações de produção e, sobretudo, os interesses tomam lugar das relações sociais. Uma falsificação porque o produto tem fundamentação em um conjunto de leis e na própria objetividade da produção e, na esteira da reificação, “se tornam” independentes da vontade humana e da vontade dos homens individualmente, ou, quando tem relação com a vontade individual, não é a vontade do indivíduo, mas a vontade da produção e do produto falando no indivíduo (MÉSZÁROS, 2005; 2004).

Apesar das contradições, nota-se que está em questão a ampliação de visão de futuro institucional, que fica evidente quando se observa a demarcação conceitual a qual, também, aparece como elemento da estrutura das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: primeiramente, educação profissional tecnológica, depois Educação Profissional, Científica e Tecnológica e agora a separação de áreas científica e tecnológica. Trata-se, se não de uma ressemantização do conceito de educação profissional, pelo menos de uma delimitação e formação de um entroncamento entre educação profissional, educação tecnológica e educação científica.

Outra questão relacionada à concepção de educação e currículo é o momento e instância da profissionalização: antes no técnico, depois na graduação, depois no mestrado e depois no doutorado? Pela crítica à falta de foco dos cursos de bacharelado tradicionais, a graduação tecnológica se apresenta como resposta a essa problemática, puxando a especialização para dentro da graduação (PARECER CNE/CP nº 29/2002). Contudo, essa tende não ser a resposta que a sociedade deseja, haja vista a resistência aos profissionais formados em algumas graduações tecnológicas, conforme indicam os entrevistados II, III, IV e V, na condição de sujeitos desta pesquisa, tanto que documentos mais recentes expandem,

afirmativamente, a ação dos Institutos Federais para o âmbito das graduações de engenharias e licenciaturas.

A questão da especialização tende a constituir-se como uma preocupação das políticas do MEC. Tanto que existem orientações para que as estruturações de currículos dos cursos de engenharias, graduações tecnológicas e licenciaturas sejam realizadas “com uma base sólida de conhecimento científico e tecnológico, [que] tragam a flexibilidade necessária para permitir sucessivas especializações, além de atualizações contínuas, dentro da própria graduação ou integradas à pós-graduação (BRASIL, 2009, p. 17).

Esse é um padrão de pensamento sobre formação que permeia a crítica aos currículos mínimos, é central no Parecer CNE/CES nº 436/2001, que trata das graduações tecnológicas, no Parecer CNE/CP nº 29/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo e também no Parecer CNE/CES nº 67/2003, onde se discute a implementação dos referenciais curriculares dos cursos graduação. Esse padrão de pensamento indica a necessidade de flexibilização para se adotar currículos regionais, de preferência uma regionalização especializada, porque “Da perspectiva curricular, [a tecnologia] é elemento capaz de estabelecer o elo de ligação entre a formação geral e a educação especial, dois universos ainda justapostos no nosso processo de educação escolar” (Parecer CNE/CES nº 67/2003, p. 31).

A concepção de currículo mínimo refletia o empenho de conferir organicidade entre a formação e o exercício profissional, porquanto estabelecia os conhecimentos que eram necessários, em âmbito nacional, à formação para cada trabalho especializado. Uma vez formado, o egresso do ensino superior de modo geral conseguia um trabalho na sua área de formação, e caso desempenhasse com competência suas atribuições, gozava de estabilidade, sem que dele se exigisse grande esforço de atualização para além dos necessários para acompanhar mudanças que ocorriam de forma gradual – em face da baixa dinamicidade do desenvolvimento científico-tecnológico – e que eram absorvidas quase que “naturalmente” (KUENZER, 2001, p. 17).

Completando a contraposição ao currículo mínimo, afirma-se que tinha foco no conteúdo e, por isso, era de enfoque reduzido “à condição de meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações” (PARECER CNE/CP nº 29/2002, p. 31).

Inicialmente, constata-se, pelo resgate da legislação vigente à época, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu art. 9º, posteriormente também a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26, estabeleciam que ao, então, Conselho Federal de Educação incumbia a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o

País, os quais foram concebidos com os objetivos a seguir elencados, dentre outros: 1) observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante fossem assegurados, como “*igualdade de oportunidades*” e como critério básico norteador dos estudos, os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição. Os atos normativos, que fixavam os currículos mínimos, também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter os padrões unitários, uniformes, de oferta curricular nacional (PARECER CNE/CES nº 67/2003, p. 1-2, grifos no original)

As contraposições ao currículo mínimo, presentes nos textos legais, são mais um indicativo da reconfiguração do mandato das instituições e dos professores da RFEPCT, porque se requer que ocorra especialização pela junção entre as disciplinas de base tecnológica e de base científica, isso explica o reforço diretivo tanto nos referenciais¹⁴⁹ (Parecer CNE/CES nº 67/2003 quanto nas diretrizes¹⁵⁰ para a integração entre teoria e prática. Mas qual prática? Também, há a indicação presente, nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de agronomia, para que o estágio como forma de interação entre teoria e prática seja realizada no decorrer do curso e, no mesmo sentido, nos diretrizes curriculares das graduações tecnológicas¹⁵¹ para a inserção do dispositivo das saídas intermediárias, como formas de mais bem adequar os currículos à realidade.

O entrevistado II entende que houve um momento, por ocasião da expansão da fronteira agrícola, que os currículos estavam mais bem ajustados à realidade.

Houve uma necessidade muito grande de profissionais, e também na década de 1980, as escolas de veterinária, agronomia e zootecnia trabalharam o currículo para atender aquela expansão do Brasil, então os currículos foram formulados e foram currículos com foco bastante técnico, formava um profissional com muito conhecimento técnico, e isso ficou. Nos anos 1990 houve outra reformulação de currículos em nível de Brasil, mas que se você pegar de 2000 para cá a sociedade e as empresas, o mercado, mudaram bastante quando comparado com a década de 1980/1990. Nos anos 2000 houve uma inserção muito grande da questão dos eletro-eletrônicos, a questão da tecnologia mesmo. Um exemplo prático: 1980/1990 para ser um operador de máquina agrícola poderia ser qualquer um, porque a máquina era essencialmente mecânica, o funcionamento da máquina, de um trator, de uma colhedora, era mecânico. Hoje para ser um operador de máquina não é qualquer um, porque há muito componente eletro-eletrônico. É agricultura de precisão, GPS. Então o profissional requerido hoje não é o mesmo profissional das décadas de 1980 e 1990. As escolas formavam muito bem os profissionais na década de 1980 e 1990, atendiam muito bem ao mercado, e não está conseguindo atender hoje, a partir de 2000, em função da evolução tão rápida da tecnologia no setor agropecuário.

¹⁴⁹ PARECER CNE/CES nº 67/2003.

¹⁵⁰ PARECER CNE/CES nº 306/2004.

¹⁵¹ PARECER CNE/CP nº 29/2002.

Isso significa dizer que a aliança entre o currículo prescritivo bem constituído e a elite diminui e o mandato das instituições e dos professores fica fragilizado na medida em que o sistema de produção fordista cede lugar ao sistema de produção nos parâmetros da acumulação flexível, que prima pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (HARVEY, 2007). Assim, “muda radicalmente essa modalidade de formação, definida com base na rigidez taylorista/fordista. As mudanças muito rápidas relativizam o papel dos conteúdos que ainda se constituem no eixo das propostas curriculares” (KUENZER, 2001, p. 17).

É certo que os currículos mínimos engessaram o ensino superior brasileiro, bem como o ensino técnico médio, durante o tempo em que os mesmos foram exigidos. Contudo, não se pode perder de vista as ponderações de Sguissardi et al. (1998). Esses autores consideram que nesse momento histórico sob análise ocorre forte expansão do ensino superior privado para atender a demanda de ingresso nesse nível por parte da classe média, mas que no decorrer da década de 1980 os objetivos quantitativos de ingresso dos setores médios da sociedade são atingidos e emerge a demanda dos setores populares e há certa expansão desse nível de ensino. O ingresso dos setores populares na educação superior faz a classe média mudar o discurso da quantidade para a qualidade, pois considera que tenha ocorrido uma diminuição do padrão acadêmico, mas, na verdade, informam, estava ocorrendo uma ameaça aos privilégios da classe média, postos sobre o diploma de nível superior, porque passaram a enfrentar mais concorrência com as classes populares¹⁵².

Em nome de uma pretendida padronização técnica e administrativa, os currículos mínimos acabavam tolhendo a criatividade e a inovação. Com isso, tornavam pouco atraentes e pouco seguras tentativas isoladas de atualização ou ajustamento dos cursos à realidade e às exigências do mundo do trabalho, situação que é para ser superada com a orientação pelas diretrizes curriculares.

A concepção de currículo e de diretrizes curriculares nacionais delineada pelo Parecer CNE/CES nº 146/02, busca superar essa situação de engessamento provocada pelos antigos currículos mínimos, abrindo caminho para que as instituições educacionais possam ajustar os projetos pedagógicos de seus cursos de graduação, tanto em relação ao seu próprio projeto pedagógico institucional autônomo, quanto em relação às reais necessidades e demandas de seus alunos, do mercado de trabalho e da sociedade (PARECER CNE/CP nº 29/2002, p. 33).

¹⁵² Isso não quer dizer que a qualidade do ensino atualmente no Brasil seja ótima e que tudo não passa de uma manipulação das elites, e sim que junto da necessária busca da qualidade do ensino ofertado a toda a população brasileira aparece um discurso com teor de exclusão.

É pertinente a crítica à orientação de currículo por meio de um mínimo nacional, que forçou uma padronização pela apresentação dos mesmos conteúdos em todas as escolas e regiões, situação que, no corpo do currículo, implicou ausência de integração de conteúdos e de visão integrada de disciplinas. Mas, o aspecto mesmo diferente das orientações da atualidade é a defesa das diretrizes curriculares por meio de palavras-força como competências exigíveis ao longo da vida, autonomia para garantir identidade distinta inconfundível, ajustamento às rápidas transformações sociais geradas pelo desenvolvimento do conhecimento, das ciências e da tecnologia.

São questões que, apontando para a flexibilização, afirmam a criatividade e a inovação, como “condições básicas para atendimento das diferentes vocações e para o desenvolvimento de competências para atuação social e profissional em um mundo exigente de produtividade e de qualidade dos produtos e serviços” (PARECER CNE/CP nº 29/2002, p. 34), que remetem para uma atuação docente do mesmo modo flexível, criativa e inovadora para promover uma formação concisa, sólida em conhecimentos básicos e teórico-práticos, de modo a permitir a formação de um profissional com capacidade de se movimentar no mercado de trabalho e apto para atender às demandas técnicas e sociais e os desafios emergentes (SILVA, 2006).

Quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do profissional, e não mais relativo ao saber fazer, cada vez menos necessário. Ao contrário a crescente complexidade dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passa a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (KUENZER, 2001, p. 17-18).

Por isso que Hargreaves (2004) considera que existe uma disfuncionalidade do currículo quando, discutindo o trabalho do professor na “sociedade do conhecimento”, levanta a possibilidade de existir uma desconexão entre a demanda de inventividade e capacidade de sua criação, entre a transformação do trabalho pelas novas tecnologias e o apoio da mudança pelas instituições sociais. É nessa direção que no Parecer CNE/CES nº 277, de 07 de dezembro de 2006, defende-se a necessidade de “uma atitude diferente dos administradores e

legisladores” (PARECER CNE/CES nº 277/2006, p. 3) e chama a atenção para a *flexibilidade* e *agilidade* “na implantação de correções de rumo para atender ao desenvolvimento tecnológico que se apresenta muito dinâmico nos tempos atuais”¹⁵³.

Goodson (2007) entendeu a indicação de flexibilidade dos currículos como possibilidade de experimentar uma mudança *arrasadora*, no modo de prescrever currículos, por conta do enfraquecimento da tradicional aliança entre currículo prescritivo e elite econômica e social. A aliança é enfraquecida na medida em que o tradicional “currículo poderia fornecer padrões residuais de reprodução social, mas sua crescente disfuncionalidade econômica põe em questão a sua permanência, em virtude dos interesses econômicos poderosos e às pressões globais”¹⁵⁴.

Essa é uma questão chave, porque abre porta para se pensar uma educação menos direcionada ao capital, mesmo porque, como visto, a escola não está dando conta de realizar esse mandato. “Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta a frente sem a outra. Elas são inseparáveis” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Para isso, é preciso entender que o pensamento único promove então uma reflexão moral, política e, muitas vezes, cultural onde as diferenças epistemológicas e paradigmáticas (SANTOS, 2003) são relativizadas no processo de afirmação das políticas de reforma, legitimadas por um aparato lógico-condenativo (exclusão) que alimenta conceituações relacionadas à competência, e coloca a educação numa situação de neutralidade contextual e somente direcionada pelo “espírito da tecnologia”.

Diferentemente, a educação “não pode funcionar suspensa no ar. Ela deve e pode ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

São direcionamentos com significados para a prática docente que não prescindem da atualização tecnológica do indivíduo, pressupõe uma razão fundamentada no conhecimento científico e tecnológico, mas visa a ultrapassar “as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas em favor do capital pelo próprio sistema educacional” (MÉSZÁROS, 2005, p. 55).

¹⁵³ Ibid., p. 3.

¹⁵⁴ GOODSON, 2007, p. 247.

Contudo, não é uma tarefa simples. É complexa na medida em que a lógica da mudança de posição da posse do produto para as referências¹⁵⁵ autoriza o capitalismo a promover o deslocamento do conhecimento dos produtos para o conhecimento dos processos, que é de mesma ordem se numa “perspectiva instrumental” (KUENZER, 2001, p. 28). Superar esse limite implica relações dialéticas entre autonomia e adaptação na perspectiva de uma educação com fundo histórico-crítico.

¹⁵⁵ Conforme discutido no capítulo I.

CONCLUSÃO

O empresariado tem interesse na construção de uma representação do trabalhador autogestor. A representação do trabalhador autogestor certamente está aliada a uma forma de educação capaz de construção do autogerenciamento, que pressupõe mais escolarização e autonomia (OLIVEIRA, 2005).

Portanto, na década de 1990, nessa perspectiva e com base na ideia de uma Cultura Educacional Mundial Comum, ocorreu a reestruturação da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A reforma do PROEP buscou ajustar a Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao contexto da acumulação flexível. No processo, imprimiu códigos da regulação de sujeição tais como padrão pessoal competitivo, autonomia, autogerenciamento, autorregulação, flexibilidade, produção de acordo com indicadores de desempenho, pesquisa de mercado, importância do diálogo com a comunidade e busca incessante pela qualidade, dentre outros, que passaram a compor o *habitus* gerencial, o qual permanece nas reformas da Educação Profissional do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Hoje, a autonomia indicada pelos documentos legais aponta para a intenção que o professor perceba a si como parte integrante do processo de construção do ambiente educacional, promova a instituição, reorganize currículos e incremente o ensino por meio de captação de recursos junto aos órgãos de fomento.

Nessa direção, a reconfiguração do mandato para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nos anos 2000, tende a constituir-se por um caminho onde o conhecimento científico surge e agrega poder em novos atores que estão na linha de frente do processo de trabalho.

A reforma dos anos 2000 seguiu uma tendência de diferenciação para cima, que foi primeiramente articulada pelo SENAI com a oferta de cursos pós-médios (CUNHA, 2000), mas que nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) ocorre com cursos de graduação e pós-graduação.

Trata-se de verticalização do ensino, por onde se coloca como mandato para os Institutos Federais a atuação nos níveis de ensino básico, ensino médio, ensino técnico, graduação e pós-graduação. Como mandato para a educação e professores a indicação tende a ser o desenvolvimento de qualificações capazes de permitir ao egresso a *gestão* de processos de produção de bens e serviços resultantes da utilização de tecnologias e o desenvolvimento de aptidões para a pesquisa e para a disseminação de conhecimentos.

As representações em torno dessa diferenciação mostram uma tendência de seguimentação dos atores locais em termos de *lócus* de atuação, que deságua em certo dissenso em torno da atenção dispensada aos cursos de graduação e pós-graduação, que são os beneficiários diretos dos investimentos originados das agências de fomento à pesquisa, que são capitados por meio da participação em editais.

As representações desse dissenso têm desdobramentos na discussão de uma falsa tensão entre dois patamares de educação: educação técnica média, que supostamente é mais orientada para tarefas de execução e educação tecnológica, que tem preocupação com a formação de um suporte de conhecimento científico e tecnológico. No meio dessa tensão, há uma equiparação entre educação tecnológica e educação politécnica, que na visão empresarial redundava numa concepção de polivalência, na medida em que a base ainda é a pedagogia tecnicista. Ultrapassar esse dissenso implica transformação da consciência para uma formação que capacite para o enfrentamento das “condições necessariamente cambiantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65) do modo de produção capitalista.

No bojo do processo de reforma, ainda que haja fortes indicativos para a consolidação de uma educação mais crítica, que construa capacidade de leitura das condições materiais da existência humana, como as instituições da RFEPCT são referidas não mais somente como locais de reprodução do conhecimento, e sim também como locais de produção da base científica da educação tecnológica, há uma propensão a constituir um mandato que remete a uma visão puramente ancorada na perspectiva da direção “correta” e incontroversa da ciência e tecnologia como estruturas desprovidas de ideologia e de direções humanas.

Na direção de mudar o mandato da Educação Profissional, Científica e Tecnológica é que na fundamentação do Parecer CNE/CP nº 29/2002, o relator enfatiza a “oferta de uma educação profissional de nível superior fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico em sintonia com a realidade do mundo do trabalho, pela oferta de programas que efetivamente articulem as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia”¹⁵⁶.

O fio condutor da construção do novo mandato tem como uma de suas estruturas a compreensão da essência de um curso de graduação, que as representações dos professores deixam depreender que seja o desenvolvimento de competências profissionais que permitam a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, ainda que, como já referido, os textos legais

¹⁵⁶ PARECER CNE/CP nº 29/2002, p. 8.

indiquem que se deva formar também para o entendimento das implicações decorrentes da ciência e tecnologia e suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade.

A aproximação estritamente com a aplicação tecnológica é um legado dos direcionamentos provenientes do Estado Gerencial, que, por meio da regulação de sujeição, imprime uma racionalidade de ação e participação por onde se modificam noções sobre política de pesquisa e investimento, formas de avaliação, ensino e aprendizagem. Significa que há a introdução da realidade institucional no aparato cognitivo do docente, posta pela forma de organização e financiamento, que vai ao encontro da diferenciação profissional relacionada ao nível de formação, mas, sobretudo, à capacidade de captação de recursos para custeio das atividades que o professor desenvolve fora do espaço formal da sala de aula.

Na mesma direção, mas agora incorporando as artes e humanidades como dimensões importantes estão os “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura”, documento instituído pelo MEC, em 2010, através da Secretaria de Educação Superior (SESU), que aponta a necessidade dos cursos superiores serem direcionados pelas demandas sociais e profissionais, bem como para certa padronização de termos.

Nesse sentido, a educação superior ocupa papel estratégico na construção social brasileira, mas sua efetividade pode ser comprometida se não houver sintonia entre a oferta educativa e as demandas sociais e profissionais. Tais demandas se estendem desde a área de saúde, às tecnologias, humanidades e artes, que se valem das ciências básicas para desenvolverem saberes, que se desdobram em tecnologias que resolvem problemas, aprimoram comportamentos, enriquecem a cultura e as relações pessoais e sociais¹⁵⁷ (FERNANDO HADDAD).

Nos “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura”, como o próprio título do documento propõe, informam-se quatro eixos referenciais a serem observados pelos cursos de graduação: perfil do egresso, temas abordados na formação, ambientes formativos e infraestrutura recomendada, que compõem uma direção de convergência para certa padronização.

Esta sugestão de convergência pode apontar para um dos três únicos graus consolidados historicamente na Educação Superior brasileira: os

¹⁵⁷ Ministro da Educação, Fernando Haddad, na introdução dos “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010”.

Bacharelados que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas¹⁵⁸.

A convergência, como informa o documento, é no âmbito das “denominações e descritivos para aumentar a densidade e significância acadêmica de cada um dos cursos”, mas não para uma padronização na direção dos currículos mínimos, que, nos dias atuais, a própria legislação indica: está *démodé* por conta da falta de flexibilidade.

A incorporação de outras dimensões formativas, juntamente com a convergência de denominações e descritivos compõe direcionamentos para a verticalização do ensino que integram as representações de docentes aliadas à igualdade de oportunidades e à democracia. Para isso, nos “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” há forte apoio à reestruturação atual da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como forma de criar os meios para suprir a demanda e a qualidade, com vista a atender a um direito que é acima de tudo coletivo, no sentido de abertura de possibilidade a todas as pessoas.

Igualdade de oportunidades do modo como se percebe pelos entrevistados tem duas direções, uma, a igualdade de oportunidade de ingresso, que está relacionada à universalização, à expansão de vagas e, outra, a igualdade de oportunidade de aprendizagens iguais em cursos iguais, que se relaciona à qualidade do ensino.

O conceito de cidadania tende a ser o mesmo posto pelo Estado Gerencial, que, ressemantizado, implica ter um ambiente de regulação de sujeição que garanta igualdade de oportunidades para ter acesso e posse dos conhecimentos que fundamentam essa forma de regulação, os quais são importantes para formar a capacidade de *autogerenciamento*, que é elemento basal do exercício de liberdade e de democracia no parâmetro do mercado.

Então, pode-se dizer que os códigos reguladores procedentes da reforma da Educação Profissional, Científica e Tecnológica dos anos 1990 que permanecem e os que

¹⁵⁸ Maria Paula Dallari Bucci, Secretária de Educação Superior, e Paulo Roberto Wollinger, Diretor de Regulação e Supervisão da Educação Superior, na apresentação dos “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010”.

promovem o diferencial de verticalização da reforma dos anos 2000 implicam uma tendência dos seguintes desdobramentos:

1. A política educacional interna passa a conviver com formas de controle mais descentralizadas por meio das quais os administradores locais perdem poder de controle total sobre a forma e modo de aplicação dos recursos alocados, diferentemente da forma tradicional de controle de recursos centralizada.

2. Centralização e descentralização do processo da administração do ensino coexistem, refletindo no parâmetro de desempenho de professores e no conceito de responsabilidade, por onde o trabalho, currículo, relações profissionais, administração de contrato e procedimentos de autoavaliação e a avaliação entre pares fazem surgir novos atores e novas formas de se conceber o sistema de ensino e o próprio ato pedagógico.

3. Constituem-se novas necessidades de estruturas da ação pedagógica que não estavam presentes anteriormente, cujo suprimento suscita representações que remetem à discussão da ação pedagógica no seu sentido *strito*, quer dizer à relação professor-aluno no espaço de construção do conhecimento.

4. Há um aumento da regulação burocrática para atender à regulação de sujeição, ao mesmo tempo em que se promovem estratégias administrativas novas para o desenvolvimento profissional de professores, assim como lhes dão mais autonomia profissional na medida em que há maior envolvimento com a comunidade, mas, sobretudo, com a escola e as agências de fomento.

5. A maior autonomia dos professores encontra-se direcionada para assuntos de pesquisa e de captação de recursos, tendendo em perda no que diz respeito ao acompanhamento individual e de atitudes de alunos, na medida em que há redução, em vista do tempo, da capacidade de professores para trabalhar com estudantes individuais, além dos selecionados para a iniciação científica, aspecto que configura certa exclusão dos não iniciados, bem como certa categorização dos alunos em termos de participação nos projetos de pesquisa dos professores.

6. Modificam-se as representações no que diz respeito às categorias subjacentes e distinções que são usadas para ordenar e classificar o que é incluído e o que é excluído da prática pedagógica. Os sistemas de racionalidade da prática docente incorporam mecanismos administrativos, ao mesmo tempo em que se acentuam os processos de individualização, apesar da forte ênfase na formação de grupos de pesquisa.

Nesse sentido, há uma tendência de consolidação de uma cultura institucional voltada para a eficiência interna com base em regras de regulação externa, que suscitam

representações sobre as estruturas necessárias à ação pedagógica. Essas representações apontam que ao mesmo tempo em que há um encantamento pela consolidação da estruturação da pesquisa, há também um repensar do modo de ação na sala de aula e suas interconexões com o mundo da pesquisa.

Desta inflexão, neste trabalho depreende-se que a ação pedagógica ocorre com base em saberes que têm origem em oito eixos dinâmicos, que orientam o diálogo, o agir objetivado, os movimentos intelectuais, a seleção do método e instrumentos, a dinâmica da mobilidade, a motivação afetiva-racional-relacional, a autonomia compreensiva e o julgamento, que são estruturas da ação docente. Também que os eixos orientadores das estruturas dos saberes dos professores organizam-se em um trinômio de memórias, composto pela memória da história cultural-familiar; memória da formação pedagógica e memória da história de vida e escolar, que servem de sustentação do trabalho do professor. E, no mesmo sentido, para dar direção e objetivação ao trabalho docente o professor se vale do saber condutor, racionalidade pedagógica, formado pela intencionalidade pedagógica e pelo ponto de corte, que direciona as ações relacionadas com a interação entre conhecimento, aluno, professor e contexto.

Portanto, não é somente o discurso em torno da defesa do ensino técnico médio ou superior que marca posição a favor de uma educação libertadora, mas também e, sobretudo, o agir pedagógico, que, por meio da racionalidade pedagógica pode alocar as estruturas dos eixos dinâmicos para uma visão crítica do contexto no sentido de superar o alinhamento com a ideologia dominante.

Proporcionar uma educação com fundo histórico-crítico (SAVIANI, 2008, 1994; SCHEIBE, 1994; WACHOWICZ, 1994) e compor elementos para se pensar a relação entre dominantes e dominados por uma perspectiva que se aperceba essa relação no contexto de “crise estrutural global do capital” (MÉSZÁROS, 2005), passa pela alocação das estruturas dos eixos dos saberes docentes. Contudo, hodierno, essa tarefa torna-se mais difícil, requer mais intencionalidade, porque juntamente com a mudança do conceito de propriedade do uso para a referência, a propriedade das referências condicionadas pela ciência e tecnologia, na esteira do pensamento liberal, constitui o trabalhador como um detentor de posses: proprietário dos referentes da produção, com isso, as diferenças entre as classes fundamentais são dissimuladas.

Essa é uma estrutura e também estruturação do contrato, e tem reforço numa elaboração teórica que “caminhou através da obra de Saint-Simon e de Auguste Comte e é sistematizada em Durkheim [...]” (CASTEL, 2009, p. 356), e culmina no “positivismo

acrítico’, [o qual] de um modo ou de outro inerente a muitas teorias (na época bem-sucedidas), foi elevado a um *status* ideal, eliminando radicalmente a dimensão histórica da visão de mundo dominante” (MÉSZÁROS, 2004, p. 250)

“Como a divisão do trabalho implica uma complementaridade de tarefas cada vez mais específicas, há um fundamento objetivo para a ideia de que a sociedade moderna forma *um conjunto de condições sociais desiguais e interdependentes*” (CASTEL, 2009, p. 357) e desdobra-se em um processo de individualização, constituindo-se em campo fértil onde o neoliberalismo plantou a ideia de indivíduo anteposto à sociedade, isolando-o, e desguaritando-o de seu último refúgio: o Estado¹⁵⁹.

Situação que com a configuração do Estado Gerencial é acentuada, por onde, estabelecendo injunções de elementos supostamente globalizados na estrutura de personalidade do indivíduo, imprime forte ênfase na flexibilidade. Nessa esteira, surge a regulação de sujeição como um processo de “individualização dos comportamentos no trabalho completamente distinta das regulações coletivas da organização ‘fordista’. Não basta mais saber trabalhar, é preciso saber, tanto quanto, vender e se vender¹⁶⁰. Processo que envolve “tanto um capital pessoal quanto uma competência técnica geral”¹⁶¹.

No contexto, as representações dos professores a respeito do trabalho docente apontam para uma reestruturação do mandato das instituições de origem agrícola e professores da RFEPCT que coloca em pauta agregar ao currículo mais conhecimento científico-tecnológico, que, no plano da prática docente, implica novas tarefas; no plano institucional, nova forma de organização interna e de relacionamento com a comunidade; no plano da formação, do perfil de formação, produção de um profissional competente para atuar em sistemas sociais de produção complexos, ou seja, capaz de absorver a lógica da regulação de sujeição.

Significa um espaço de complexidade, contradição e tensões, que, na atualidade, torna o trabalho docente fundado numa perspectiva crítica – que faça conexões analíticas e

¹⁵⁹ Contudo, a sociedade fundada na relação de interdependência reconhece a pessoa como ser individual, mas que somente existe como ser também social, e “confere ao Estado uma função reguladora no que diz respeito aos interesses dos diferentes coletivos” (CASTEL, 2009, p. 358). “O grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na *alienação de mediações de segunda ordem* que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as personificações do capital. De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada pelo mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 72). São mediações de segunda ordem que não são percebidas na sua inteireza, complexidade, intencionalidade e interesses porque essa estruturação é corroborada pelo ideal de neutralidade das ações dos indivíduos, do Estado, da ciência e da tecnologia.

¹⁶⁰ CASTEL, 2009, p. 601, grifos no original.

¹⁶¹ Ibid., p. 601.

paradigmáticas com o contexto – crucial para entender (e repensar), que mesmo que as igualdades de oportunidades sejam interessantes e necessárias, não logram contrapor a *forma alienada de mediação*. Uma alternativa que somente torna-se possível quando a igualdade de oportunidade se torna inseparável do “autocontrole e da autorrealização”. “Nenhum desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 73).

Portanto, a formação do entroncamento entre educação profissional, educação tecnológica e educação científica, suscita representações com fortes interfaces com a referência tecnológica, que alimenta as representações do saber e da prática docente, que é indicativo do deslocamento da fronteira entre educação profissional técnica e educação superior, na medida em que abre espaço para iniciativas locais facilitadoras da verticalização do ensino.

A formação desse entroncamento está consoante com a regulação com vistas a compor representações de uma visão sistêmica do ambiente institucional, no sentido de articulação dos diversos níveis de ensino e romper com a lógica da existência de instituições segmentadas em instituições de ensino de nível básico, onde trabalham instrutores; instituições de ensino fundamental, onde trabalham professores do ensino fundamental; instituições de ensino médio e técnico, onde trabalham professores de ensino técnico; instituições de ensino de graduação e pós-graduação, onde trabalham professores mestres e doutores pesquisadores¹⁶². Essa ruptura é interessante não para promover uma mistura ou equiparação de níveis diferentes de ensino, e sim para criar um ambiente onde o trabalho docente seja valorizado pela própria essência do trabalho docente.

A formação desse entroncamento não se constitui somente como espaço de processos de articulação, e sim, também, como espaço de fusão da contradição onde um diálogo histórico-crítico entre ciências diversas pode germinar e, com isso, também uma educação para a verdadeira autonomia.

¹⁶² Essa visão sistêmica é de muita importância porque a sociedade não funciona de modo separado, muito pelo contrário, há uma interação de indivíduos em rede, que não autoriza a compartimentalização do diálogo sobre processos de formação, do conhecimento, ou de separação do pensar e do agir.

REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Técnicos e peões: a identidade ambígua. In GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; AGIER, Michel; CASTRO, Nadya Araujo. **Imagens e identidades do trabalho**. São Paulo, Hucitec/ORSTOM, 1995.
- AMARAL, Carmen Lúcia Costa; CURI, Edda (Orgs.). **Pesquisas e práticas de ensino em química e biologia**. São Paulo: Terracota, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- ANPED. A educação profissional sob a ótica da mediação e da ruptura: reflexões sobre o PLANFOR. **GT9**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0917t.PDF>. Acesso em 12 de janeiro de 2011.
- ANTUNES, Ricardo L. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho, São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- _____. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação** – epistemologia e didática. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.
- BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, abril, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2010.
- BECK, John; YOUNG, Michael F. D. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. Tradução por Celina Rabello Duarte e Iracema Dulley. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a03.pdf>. Acesso em 2 de maio de 2009.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. v. IV. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Rio de Janeiro: Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- BORON, Atílio A. Os “novos leviatãs” e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? BORON, Atílio A.; SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOSCO PINTO, João. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Org.). **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução por Fernando Tomaz. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria

de Educação Superior, 2010_a. Disponível em: <http://www.castelobranco.br/site/arquivos/pdf/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2010.

_____. Contribuições para o processo de construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Documento. MEC/SETEC. Disponível http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf. Acesso em 15 de junho de 2010_b.

_____. Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais. Documento. MEC/SETEC. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013579.pdf>. Acesso em 01 de outubro de 2009.

_____. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 5 de janeiro de 2010.

_____. PROEJA – Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Documento Base. Coordenação de Jaqueline Moll e Caetana Juracy Rezende Silva. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, agosto, 2007_a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Coordenação editorial de Dante Henrique Moura. Texto de Dante Henrique Moura; Sandra Regina de Oliveira Garcia; Marise Nogueira Ramos. Brasília, dez., 2007_b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Parecer CNE/CES nº 8, de 31 de janeiro de 2007_c. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Projeto de Lei nº 2.245/2007_d. Regulamenta a profissão de Tecnólogo e dá outras providências. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/514249.pdf>. Acesso em 2 de outubro de 2010.

_____. Parecer CNE/CES nº 277, de 07 de dezembro de 2006_a. Estabelece nova forma de organização da educação profissional tecnológica de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006_b. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Constituição Federal de 1988. Porto Alegre: Editora Verbo Jurídico, 2005.

_____. Parecer CNE/CES nº 306, de 7 de dezembro de 2004_a. Trata das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004_b. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Decreto nº 5.224, de 1o de outubro de 2004_c. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004_d. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Parecer CNE/CES nº 67/2003, de 11 de março de 2003, que trata dos referenciais para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002_a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Parecer CNE/CP nº 29, de 3 de dezembro de 2002_b. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Parecer CNE/CES nº 436, de 2001_a. Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001_b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999_a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04, de 7 de outubro de 1999_b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Ministério de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998_a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998_b. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). **Manual de planejamento estratégico escolar**: construindo a nova educação profissional. Brasília: DF, setembro de 1997_a.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997_b. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997_c. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, no Decreto no 2.208/97 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997_d. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995. Brasília: Presidência da República, 1995.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 2 de maio de 2008.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK- JQ**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

CARIA, Telmo H. Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação crítica & utopia**: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

CARNEIRO, Henrique S. História da ciência, da técnica e do trabalho no Brasil. Nuevo Mundo. <http://nuevomundo.revues.org/index573.html>. Acesso em 17 de julho de 2009.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça. In: BRUSHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (Org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC/Ed. 2002.

CARVALHO, Marília Pinto. Trabalho docente e relações de gênero. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 2, mai/jun/jul/ago, 1996. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_08_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf. Acesso em 15 de março de 2008.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução por Iraci D. Poleti. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

CHAVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118. São Paulo, março de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16829.pdf>. Acesso em 3 de fevereiro de 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, 1991.

CHIZZOTTI, Antônio. Metodologia do ensino superior: o ensino como pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal. **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, SP: PUC, Cortez Editora, 1996.

CORBALÁN, Maria Alejandra. **Banco Mundial**: intervención y disciplinamiento – el caso argentino enseñanzas para a América Latina. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2002.

COSTA, Lúcia Cortes da. O Estado brasileiro em discussão: análise do plano diretor da reforma do aparelho do Estado - governo FHC/1996.. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, 3, set. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=rhr&page=article&op=view&path%5B%5D=83&path%5B%5D=53>. Acesso em: 19 Abr. 2010.

CRES/DOCUMENTO. **Declaração da conferência regional de educação superior na América Latina e no Caribe**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a12v14n1.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; CICILLINI, Graça Aparecida; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. Docência no ensino superior: um olhar para as áreas de agrárias, biológicas e saúde na Universidade Federal de Uberlândia. In: FONSECA, Selva Guimarães; BARAÚNA, Silvana Malusá; MIRANDA, Arlete Bertoldo. **O uno e o diverso na educação escolar**. Uberlândia: Editora EDUFU, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dez., 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em 2 de março de 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Papirus, 1996.

DALE, Roger. Globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação crítica & utopia**: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Tradução de António M. Magalhães. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, Portugal, Porto, 2001.

DELORES, Jacques; MUFTI, In'am Al; AMAGI, Isao et al. **EDUCAÇÃO**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS, João Carlos Pinto; COURA, José Rodrigues; COUTINHO, Marília. Carlos Chagas e a indicação ao prêmio Nobel. <http://www.fiocruz.br/chagas/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=33>. Acesso em 17 de julho de 2009.

DREIFUSS, René Armand. **O jogo da direita na Nova República**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ENRIGONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social no Estado capitalista**: as funções da previdência e da assistência sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, mar., 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a02v1762.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2010.

FERNANDES, Florestan. **A transição prolongada**: o período pós-constitucional. São Paulo: Cortez, 1990.

FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. In: **Educação e Sociedade**. v. 25, n. 87, mai./ago., 2004.

_____; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, mar., 2000.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. A lógica das competências e a certificação Profissional. In: ARANHA, V. S. Antônia; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. (Orgs.). **Diálogos sobre o Trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: NET-FAE-UFMG, 2000.

_____. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Politecnia: a educação do molusco que vira homem. In: AUED, Bernadete Wrublewski (Org.). **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. Aprender a contar a ouvir a viver: as narrativas como processo de formação. In: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. 1ª ed. Campinas SP: Papirus, 2006.

_____. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal. **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução por Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. As implicações educativas do pluralismo cultural. In: FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução por Laura Fraga Almeida Sampaio. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FRANK, Jean; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Rememoração, subjetividade e as bases neurais da memória autobiográfica. **Psicol. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652006000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Jan. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., 23ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2009.

_____; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, Especial – out. 2005.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 de maio de 2008.

_____. **A política de formação técnico-profissional, globalização excludente e o desemprego estrutural**. Texto apresentado na 21ª reunião anual da Anped. ANPED, GT 09: trabalho e educação. Caxambu-MG, 1998.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

FURTADO, Celso. **Brasil: a construção interrompida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Editora Ática, 2006.

GALBRAITH, John Kenneth. **O novo Estado industrial**. Tradução por Leônidas Gontijo de Carvalho. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 4ª ed. Rio de Janeiro DP&A, 2004.

GAMBOA, Sílvia Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. DENZIN, Norman k; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GERMANO José Willington. Mercado, universidade, instrumentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: http://www.saber.ula.br/mundouniversitario/archivospdfs/num15_febrero2005/jwellintonger_mano.pdf. Acesso em outubro de 2009.

_____. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução por Raul Fike. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e futuro social. Tradução por Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35 maio/ago. 2007, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em 8 de maio de 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 9ª edição. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1995.

GUILLON, Antônio Bias Bueno; MIRSHAWKA, Victor. **Reeducação: qualidade, produtividade: caminhos para a escola excelente do século XXI**. São Paulo: Editora McGraw-Hill Ltda, 1994.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 16ª ed. Tradução por Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola, 2007.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução por Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. **A idéia de Brasil moderno**. Segunda reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

IF GOIANO. Regimento interno do Campus de Rio Verde. Disponível em: <http://rioverde.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/arquivos/28.pdf>. Acesso em 2 de agosto de 2009.

INEP/SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4ª ed. Brasília: INEP, 2007.

JACOMETTI, Márcio. Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional. **Educar**, Curitiba, n. 32, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a16.pdf>. Acesso em 10 fevereiro de 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, campinas, vol. 27, n. 96 - especial, out., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2009.

_____. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Ensino de 2º grau: **O trabalho como princípio educativo**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1997_a

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997_b.

LAUDARES, João Bosco; FIÚZA, Jalmira Regina; ROCHA, Simone. Educação tecnológica: os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETs Minas Gerais e Paraná pelos decretos 2.208/97 e 5.154/04. In: ARANHA, Antônio V. S.; CUNHA, Deyse M.; LAUDARES, João B. (orgs.). **Diálogos sobre o trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas-SP: Papirus, 2005.

LAZZARINI, Sérgio Giovanetti. Estudo de casos para fins de pesquisa: aplicabilidade e limitações do método de pesquisa. In: FARINA, Elizabeth (Coord.). **Estudos de casos em agribusiness**. São Paulo: Pioneira, 1997.

Le BOUTCH, Gael. **The contribution of ethology to the understanding of space**. Paris Dauphine University, 2001. Disponível em <http://ibcperu.org/doc/isis/7719.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2008.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. Tradução por Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LORO, Guacira L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

MALUSÁ, Silvana. Didática: qualidade e aporias das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior. In: SCRIPTORI, Carmen Campoy (Org.). **Universidade e conhecimento**: desafios e perspectivas no âmbito da ciência, pesquisa e gestão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução por William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. *Um fino tecido de muitos fios...mudança social e reforma educacional em minas gerais*. **Tese de Doutorado**. UNIMEP, Piracicaba, SP, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). *Docência na universidade*. 2ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2000.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clemont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n. 87, maio/ago.2004.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução por Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O Poder da ideologia**. Tradução por Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, MEC/SEB, 2007, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 15 de março de 2008.

_____; Elizabeth F. (Orgs.) *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

_____; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista de Brasileira de Educação**. n. 18. set./dez., 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_08_ANTONIO_FLAVIO_BARBOSA_MOREIRA.pdf. Acesso em 15 de março de 2008.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional no Brasil**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

_____. **Empresariado industrial e a educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Empresariado industrial e a educação profissional brasileira*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a04v29n2.pdf>. Acesso em 2 de março de 2008.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PALHARINI, Francisco de Assis. Caderno NUPES: o novo protagonista na formulação teórica da política para o ensino superior. In: MOROSINI, Marília; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **A educação superior em periódicos nacionais**. Vitória: FCAA/UFES, 1998.

PARANÁ/MANIFESTO. **Manifesto pela importância e necessidade da manutenção da oferta da educação profissional técnica de nível médio – ensino médio integrado e proeja na rede pública estadual do Paraná**. 29 de setembro de 2010. Disponível em <http://adcefetrj.org.br/arquivos/manifesto.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2010.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVERA, Maria Rita N. Silva. **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999.

PAVAN, Crodowaldo. Investimento, ciência e educação. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (Orgs.). **Educação científica e desenvolvimento**: o que pensam os cientistas. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2005.

PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar. A universidade nos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade. In LOMBARDI, José Claudinei (org). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da reforma do estado**. v. 1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 32 (5), set./out., 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Soberania Popular**, ano 1, n. 1, dez. 2008. Disponível em: <http://www.ongcidade.org/site/php/Revista/revista.php?texto=peroni>. Acesso em 2 de novembro de 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Profissionalização e formação do professor: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAMOS, Elbo Lacerda. A reforma como paradigma: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO. **Dissertação de Mestrado**. UFG, 2000.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil**: afinal, de que se trata? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20ª edição. Editora Vozes. Petrópolis, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomas Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLIN, Maria Célia Paoli. **Os sentidos da democracia** – políticas do dissenso e hegemonia global: Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A história das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr., 2007. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 5 de setembro de 2010.

_____. Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, HSTEDBR, 2005.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SCHEIBE, Leda. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SEVERINO, Joaquim Antonio; GATTI, Bernadete, A.; OLIVEIRA, Betty de A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades. **Revista HISTEDBR**. Campinas, número especial, ago, 2010. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art11_38e.pdf. Acesso em 03 de março de 2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Jr. João dos Reis. A produção intelectual sobre a Educação Superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, no período 1968-1995. In: MOROSINI, Marília; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **A educação superior em periódicos nacionais**. Vitória: FCAA/UFES, 1998.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. Aprendizagem e conhecimento escolar: a interface pesquisa e docência. **Revista Educação e Filosofia**, v. 22, n. 43, jan./jun., 2008.

SILVA, Maria Vieira; CUNHA, Myrtes Dias da (Orgs.). **Políticas e práticas docentes**: alternativas em construção. Uberlândia: Edufu, 2004.

SILVA, Paulo Roberto. A Educação Agrícola Superior em Debate. **Revista Educação Agrícola Superior** - v. 21, n. 01, 2006.

SINASEFE. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate – texto para discussão. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/material%20noticias/dcn.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2010.

SOUBBOTINA, Tatyana P. **Beyond economic growth**: an introduction to sustainable development. 2ª ed. Washington, D.C., The World Bank, 2004. Disponível em http://books.google.com.br/books?id=qUMLE786RDoC&printsec=frontcover&dq=beyond+economic+growth&source=bl&ots=IixEJxWUvC&sig=vwNpeO78bbtD51dBAr2IXs_0Rvo&hl=pt-BR&ei=nXN2TOuOJoH68Abuk8DIBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false. Acesso em 2 de maio de 2009.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista em educação: a prática reflexiva**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução por João Batista Kreuch. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

_____. GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional” que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe *et alli*. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho de magistério. Campinas-SP: **Educação e Sociedade**. n. 73, dez, 2000.

TEODORO, António. Novos modos de regulação transnacional das políticas educativas Evidências e possibilidades. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Mandato e legitimação nas políticas para a educação. Entrevista por Olinda Evangelista. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, jan./jul. 2005. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 14 de maio de 2010.

_____. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto-pedagógico. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos: Sua história na sociologia e na antropologia. DENZIN, Norman k; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov., 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300002&script=sci_arttext. Acesso em 5 de julho de 2009.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; GATTI, Bernadete A.; OLIVEIRA, Betty de. *et al.* **Dermeval Saviani e a educação: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Tradução por Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução por Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa – Revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília, DF: Editora UNB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena e AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, abr./jun. 2007.

ZANCAN, Glaci Therezinha. Educação para a transformação. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (Orgs.). **Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2005.