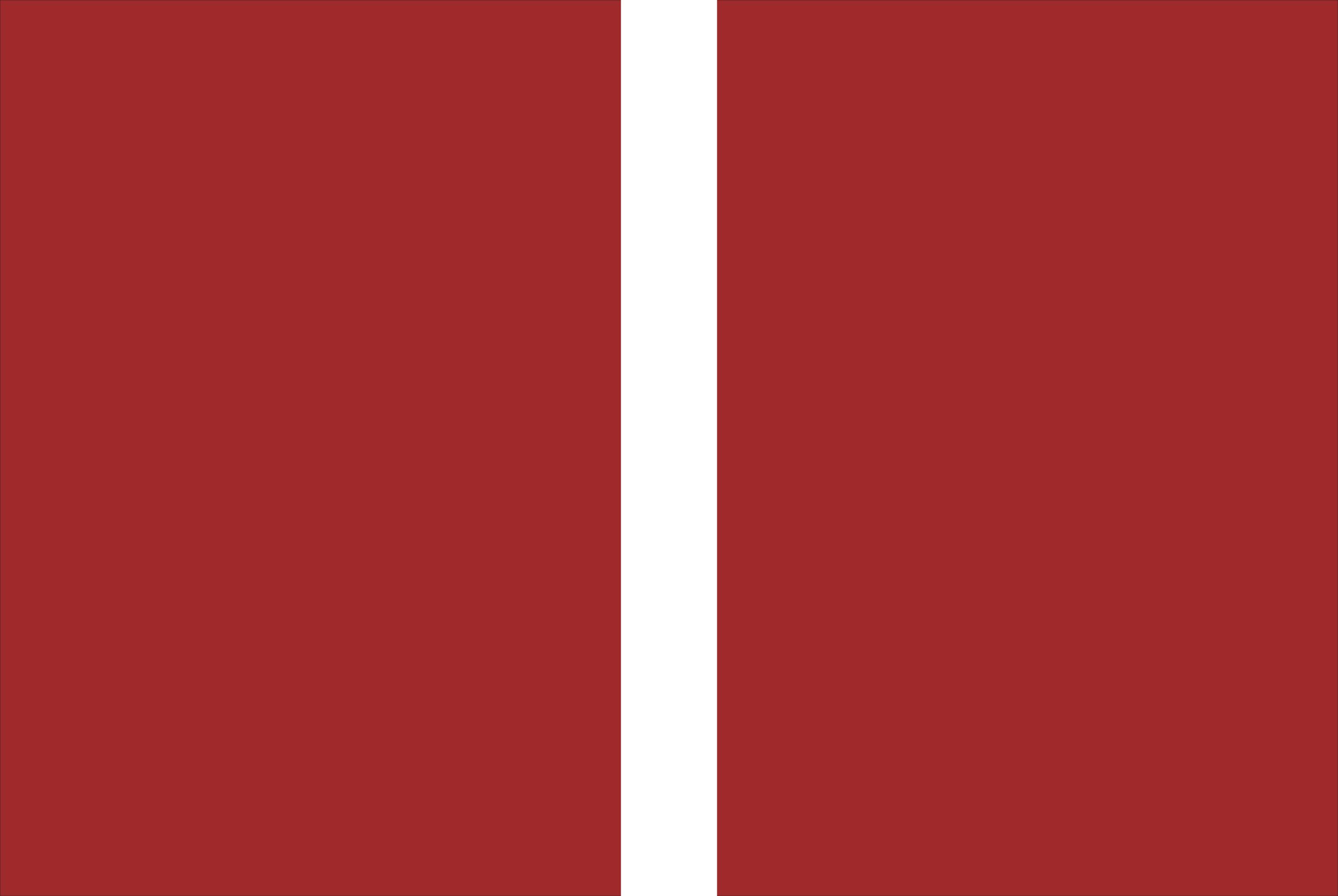


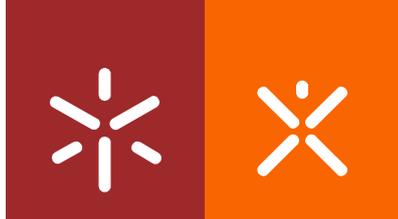


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luzimar Barbalho da Silva

**A Reestruturação Curricular da Educação
Profissional no Brasil Face às Diretrizes
Nacionais e Internacionais e a Participação
dos Agentes Curriculares: o caso do IFRN**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luzimar Barbalho da Silva

A Reestruturação Curricular da Educação Profissional no Brasil Face às Diretrizes Nacionais e Internacionais e a Participação dos Agentes Curriculares: o caso do IFRN

Tese de Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Pacheco

Novembro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Luzimar Barbalho da Silva

Endereço Eletrônico: luzimar_1@yahoo.com.br

Número do Bilhete de Identidade: 791.493 SSP/RN

Título da Tese: A Reestruturação Curricular da Educação Profissional no Brasil Face às Diretrizes Nacionais e Internacionais e a Participação dos Agentes Curriculares: o caso do IFRN

Orientador: José Augusto Pacheco

Ano de Conclusão: 2012

Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/2012

Assinatura: _____

À Vida, a grande escola

“Vida, sopro do Criador numa atitude repleta de amor, sempre desejada”...

“Viver no mundo é experiência inigualável. A cada dia, durante vinte e quatro horas, se renovam as oportunidades de progresso e felicidade.

AGRADECIMENTOS

À Escola, porque todos e mesmo aqueles que não tiveram ou que ainda não têm a oportunidade de vivenciar a Institucionalidade, vivenciam e estão na ESCOLA DA VIDA.

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,

Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que alegre, se conhece, se estima.

O diretor é gente,

O coordenador é gente,

O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

Na medida em que cada um se comporte

Como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”

Nada de conviver com as pessoas e depois,

Descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

É também criar laços de amizade,

É criar ambiente de camaradagem,

É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que (também) podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire, grifo nosso)

Nesta oportunidade, queremos agradecer de forma amigável a toda gente que direta ou indiretamente estiveram conosco edificando o alicerce deste *trabalho* no terreno acadêmico e àqueles que se situam em dois territórios, com a divisa do Oceano Atlântico, que contribuíram significativamente para a construção da obra.

E de forma muito especial, agradecemos à pessoa e *Professor Doutor José Augusto Pacheco* pela receptividade à proposta de trabalho, pela infinita paciência e pelas orientações pontuais, sem as quais não teríamos como levar adiante a construção deste estudo.

Agradecemos também às pessoas envolvidas com o *Programa Erasmus 17*, que com seu *trabalho* fazem chegar a gente contribuições preponderáveis no caminho das construções.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	xiii
LISTA DE MAPAS.....	xv
LISTA DE TABELAS.....	xvii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xix
LISTA DE PLANILHAS	xxi
LISTA DE FLUXOGRAMAS.....	xxiii
LISTA DE FIGURAS	xxv
RESUMO	xxvii
ABSTRACT	xxix
INTRODUÇÃO.....	31
PARTE I. ASPECTOS DE REFERÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO.....	37
Capítulo I. SITUANDO O ESTUDO: PROBLEMÁTICA	39
1.1. Estado da Arte.....	39
1.2. Temática Central da Investigação	43
1.3. Problema de Investigação.....	45
1.4. Questões e Objetivos de Investigação	46
1.5. Categorias e Conceitos Estruturantes.....	48
PARTE II. ENQUADRAMENTO CONCEITUAL DO ESTUDO	51
Capítulo II. TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: ABORDAGEM ONTOLÓGICA DO CURRÍCULO	53
2.1. Conceitos de Currículo	53
2.2. Definições de Desenvolvimento Curricular	60
2.3. Dimensões do Desenvolvimento Curricular.....	61
2.3.1. Dimensão da Aplicabilidade do Currículo	61
2.3.1a. Princípios e Níveis de Organização do Currículo	63
2.3.1b. Modelos de desenvolvimento curricular	68
2.3.2. Dimensão Área de Enquadramento Teórico dos Estudos Curriculares.....	70
Capítulo III. TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: ABORDAGEM HISTÓRICA DO CURRÍCULO.....	75
3.1. Currículo e Teorias Curriculares.....	76
3.1a. As Teorias Técnicas: o currículo como produto.....	77
3.1b. As Teorias Práticas: o currículo como prática e campo de investigação.....	78
3.1c. As Teorias Críticas e o Movimento de Reconceptualização	79

3.1d. O Movimento de Reconceptualização Curricular na América	90
3.2. Reconceptualização do Currículo no Brasil: contribuições de Paulo Freire	93
3.2.1. Caracterização do Campo Curricular Brasileiro	95
Capítulo IV. A PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR 99	
4.1. Participação, Democracia e Burocratização: base conceitual	99
4.2. Autonomia, Participação, Políticas e as Reformas Educacionais.....	105
4.3. Autonomia e Participação na Gestão Curricular	109
4.4. A Comunidade Escolar e os Enfoques da Participação.....	111
4.5. Participação da Comunidade Escolar e o Projeto Político Pedagógico	117
4.6. Gestão, Autonomia e Participação no Campo Educacional Brasileiro	120
PARTE III. DELIMITAÇÕES PRAGMÁTICAS DO ESTUDO.....	123
Capítulo V. POLÍTICAS E REFORMAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIÃO EUROPEIA	125
5.1. Reformas Curriculares na União Europeia	125
5.1a. A Nova Governação Supranacional e as Políticas de Educação	125
5.1b. Educação e Formação Profissional na União Europeia: organização Curricular	130
5.1c. A Educação e Formação Profissional em Portugal	133
5.1d. A Educação e Formação Profissional na França	141
Capítulo VI. POLÍTICAS E REFORMAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA AMÉRICA LATINA	147
6.1. A atuação do Banco Mundial na América Latina.....	147
6.2. A Educação Profissional na Argentina	148
6.2.1. Organização do Sistema Educacional Argentino: breve aproximação.....	150
6.3. Contexto e Cultura Educacional Chileno: alguns aspectos.....	154
6.3.1. Reforma da Educação Profissional no Chile.....	155
6.4. A Reestruturação da Educação Profissional Brasileira.....	158
Capítulo VII. ALICERCE DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL	169
7.1. As Mutações e a (Re) organização do Mundo do Trabalho	169
7.1a. Mutações do Trabalho: do Taylorismo/Fordista ao Trabalho Virtual	170
7.1b. Trabalho Integrado e os Desafios à Educação: a outra perspectiva	174
7.2. Globalização e Neoliberalismo	176
7.3. Relação Educação e Economia no Brasil: Bases Políticas e Ideológicas	182
7.4. O Mercado de Trabalho e o Perfil do Trabalhador no Brasil	185
7.5. O lugar do Instituto Federal do Rio Grande do Norte no contexto nacional.....	191
7.5.1. A Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia.....	192

7.5.2. Fragmentos de uma História: O IFRN em Fotos.....	193
7.5.3. Processos de participação no IFRN: Passado, Presente e Futuro misturam-se	196
PARTE IV. DELIMITAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DO ESTUDO	199
Capítulo VIII. BASE EPISTEMOLÓGICA, NATUREZA E ABRANGÊNCIA DA PESQUISA.	201
8.1. Epistemologia da Complexidade e a Construção do Objeto de Estudo.....	201
8.2. A Natureza da Investigação.....	207
8.3. Questão do Método: o estudo de caso	210
8.4. Corpus Documental.....	213
8.4.1. Percurso da problemática.....	213
8.4.2. População e Amostra do Estudo	217
8.4.3. Questões de Ética da Investigação	220
Capítulo IX. TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	223
9.1. Técnicas de Coleta de Dados.....	223
9.1.a. Pesquisa Documental	225
9.1.b. Inquéritos por Entrevista	227
9.1.c. Inquérito por Questionário.....	228
9.2. Técnicas de Análise de Dados.....	229
9.2.a. Análise de Conteúdo	230
9.2.b. Análise Estatística.....	233
PARTE V. QUADROS EMPÍRICO E TEÓRICO , DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA E REVISÃO	235
Capítulo X. AS MUDANÇAS CURRICULARES NO IFRN INSCRITAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	237
10.1. Análise de Conteúdo dos Documentos Institucionais	237
10.2. Caracterização e Descrição dos Documentos	245
10.2a. Documentos de Regulamentação Curricular	245
10.2b. Documentos de Reestruturação Curricular	247
10.3. Síntese da análise documental	260
Capítulo XI. MUDANÇAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN: PERSPECTIVAS DOS GESTORES.....	263
11.1. Categorização dos Sujeitos	263
11.2. Descrição da Análise de Conteúdo e dos Dados	263
11.3. A Categoria Reestruturação Curricular e a Gestão: o que dizem os dirigentes?	267
11.3a. Reforma Curricular com o Decreto 2.208/97.....	267
11.3b. Reforma Curricular com o Decreto 5.154/04.....	272

11.3c. Reestruturação Curricular no IFRN e a Participação da Comunidade Escolar	280
11.4. Síntese dos Dados Empíricos.....	296
Capítulo XII. OS PROFESSORES E OS ESTUDANTES NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN	301
12.1. Os Professores como Autores do Currículo.....	301
12.1a. Pormenores da Amostra Docente.....	301
12.1b. Perspectivas e Intervenções dos Docentes	305
12.2. Participação dos Estudantes nas Reformas Curriculares.....	315
12.2a. Caracterização da Amostra Discente	316
12.2b. Participação e Perspectivas dos Estudantes	319
12.2c. Síntese dos Dados Empíricos	334
Capítulo XIII. A CONFIGURAÇÃO DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	339
13.1. A Triangulação de Método ou Metodológica	339
13.2. A Reestruturação Curricular do IFRN na Triangulação de Método	339
13.2a. Concepção de Educação Profissional	344
13.3. Configuração da Participação da Comunidade Escolar Face às Mudanças.....	347
13.3a. Participação e Níveis de Autonomia Curricular	347
13.3b. Caracterização da Participação da Comunidade Escolar.....	349
13.4. Triangulação: Problema/Objetivos e Quadros Teórico e Empírico	350
CONCLUSÃO	379
O que mostra o estudo em relação ao ponto de partida?	379
Proposições: um espaço para utopia.....	385
Que futuros em termos de investigação?	388
Por que escrever uma tese	388
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	391
REFERÊNCIAS NORMATIVAS	407
FONTES DOCUMENTAIS	409
ANEXOS	413

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Níveis e tipologia de participação na escola.....	116
Quadro 02: Organização do ensino secundário em Portugal	137
Quadro 03: Distribuição das frequências do ensino secundário em França (1992-1993).....	143
Quadro 04: Categorização da amostra	218
Quadro 05: Definição da população e amostra dos professores e dos estudantes	219
Quadro 06: Índice de fidelidade e validação das subcategorias	231
Quadro 07: Relação de documentos institucionais analisados.....	239
Quadro 08: Estrutura de categorização dos documentos	240
Quadro 09: Análise de enunciação.....	243
Quadro 10: Identificação, caracterização da organização didática da ETFRN de 1985.....	246
Quadro 11: Identificação e caracterização da proposta curricular da ETFRN de 1995	248
Quadro 12: Identificação e caracterização do projeto de reestruturação curricular, volume I, 1999	255
Quadro 13: Categorização dos gestores que participaram no estudo	263
Quadro 14: Categorização por unidades de contexto, unidades de registro e unidades de enumeração	264
Quadro 15: Resumo/codificação da categoria participação da comunidade escolar	287
Quadro 16: Codificação das subcategorias participação da comunidade escola	288
Quadro 17: Caracterização da subcategoria cultura institucional do IFRN	292
Quadro 18: Caracterização da subcategoria identidade institucional do IFRN	293
Quadro 19: Categoria reestruturação curricular na perspectiva dos professores.....	307
Quadro 20: Subcategoria: papel e ações da gestão na perspectiva docente	308
Quadro 21: Ano de conclusão de curso dos estudantes da amostra.....	319
Quadro 22: Distribuição da autoavaliação da participação estudantil por período de reforma	327
Quadro 23: Sugestões dos estudantes para o currículo do IFRN	331
Quadro 24: Sugestões dos estudantes em relação à infra-estrutura e as políticas de continuidade	331

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Categorias e subcategorias comparadas por unidades de contextos.....	266
Mapa 02: Caracterização da participação da comunidade escolar do IFRN	286
Mapa 03: Aspectos positivos dos processos de reestruturação curricular do IFRN.....	289
Mapa 04: Constrangimento dos processos de reestruturação curricular do IFRN	289
Mapa 05: Distribuição dos docentes por sexo.....	302
Mapa 06: Distribuição dos docentes por idade	302
Mapa 07: Distribuição dos docentes por tempo de serviço	303
Mapa 08: Distribuição dos docentes por titulação acadêmica	303
Mapa 09: Distribuição do corpo docente quanto ao sexo, idade/tempo de serviço/ titulação acadêmica.....	304
Mapa 10: Reforma de 1995 (níveis de interferência na prática docente)	310
Mapa 11: Participação docente nas reformas curriculares	312
Mapa 12: Abrangência comparativa da amostra por período de reforma	316
Mapa 13: Distribuição da amostra dos estudantes por sexo	316
Mapa 14: Distribuição da amostra de estudantes comparados por sexo e idade	317
Mapa 15: Distribuição da amostra dos estudantes por idade e escolaridade	318
Mapa 16: Caracterização da participação discente nas reformas curriculares	323
Mapa 17: Mecanismos de participação dos estudantes	329
Mapa 18: Motivos da reestruturação curricular no IFRN	341
Mapa 19: Concepções de educação profissional das reformas curriculares no IFRN	344
Mapa 20: Caracterização da participação da comunidade escolar do IFRN nas.....	349

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição dos vínculos, segundo escolaridade	190
Tabela 02: Distribuição dos vínculos de trabalho por faixa etária de escolaridade e sexo.	191
Tabela 03: Resultado parcial dos alunos do 1º ano nas áreas de conhecimentos (1995)	259
Tabela 04: Mediana e Quartis para as variáveis percepção, satisfação, contribuição e avaliação dos professores	314
Tabela 05: Correlações de Spearman para as variáveis percepção dos professores em relação à reforma na Instituição.....	315
Tabela 06: Mediana, frequência e percentuais da variável percepção dos estudantes em relação a adequação das mudanças nos cursos às necessidades da formação.....	322
Tabela 07: Mediana, frequência e percentuais da variável efeitos das mudanças curriculares do IFRN ao nível da motivação dos estudantes.....	322
Tabela 08: Mediana, frequência e percentuais da variável impactos na formação dos estudantes do IFRN.....	323
Tabela 09: Teste Kruskal Wallis para o nível de participação dos alunos por período da reforma que vivenciou no IFRN.....	326
Tabela 10: Mediana, frequência e percentuais da variável autoavaliação da participação estudantil nas reformas do IFRN.....	327
Tabela 11: Mediana, frequência e percentuais da variável participação dos estudantes nos órgãos colegiados do IFRN.....	328
Tabela 12: Mediana, frequência e percentuais da variável contribuição da participação nos órgãos representativos do IFRN para a formação dos estudantes.....	328
Tabela 13: Mediana, frequência e percentuais da variável contribuição da formação oferecida pelo IFRN para o exercício da profissão exercida pelos estudantes atualmente	332
Tabela 14: Mediana, frequência e percentuais da variável avaliação do desempenho da missão social e das funções institucionais na educação profissional.....	333
Tabela 15: Mediana, frequência e percentuais da variável motivação dos estudantes para reingresso no IFRN em cursos superiores ou de Pós-graduação	333

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Distribuição relativa da população brasileira	187
Gráfico 02: Distribuição dos vínculos de trabalho segundo faixa etária	189
Gráfico 03: Matriz comparativa entre as categorias reestruturação curricular e participação da comunidade	366

LISTA DE PLANILHAS

Planilha 01: Segunda análise: categorização por unidades de contexto, de registro e de enumeração	266
Planilha 02: Codificação das unidades de registro em categorias e subcategorias	280
Planilha 03: Distribuição da amostra docente por espaço de atuação no IFRN	305
Planilha 04: Categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos dados recolhidos junto aos docentes	306
Planilha 05: Categorias e subcategorias: dados dos discentes.	319
Planilha 06: Categorias e subcategorias da triangulação de método	340

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 01: Questões e objetivos de investigação.....	47
Fluxograma 02: Conceitos fundantes da investigação.....	48
Fluxograma 03: Categorias da investigação.....	49
Fluxograma 04: Vinculação conceitual: escola e currículo.....	59
Fluxograma 05: Princípios organizadores do currículo.....	64
Fluxograma 06: Fase de desenvolvimento do currículo.....	76
Fluxograma 07: Dimensões da Autonomia na Escola.....	109
Fluxograma 08: Percursos da Educação e Formação Profissional na União Europeia.....	132
Fluxograma 09: Modelo de construção da problemática do estudo.....	214
Fluxograma 10: Modelo de entrevista.....	227
Fluxograma 11: Análise de conteúdo do plano de atividades para 1997.....	252
Fluxograma 12: Modelo pedagógico da ETFRN.....	355
Fluxograma 13: Síntese dos impactos da reestruturação curricular do IFRN.....	375

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Fases do desenvolvimento curricular	62
Figura 02: Dimensões do objeto da Teoria e Desenvolvimento Curricular	72
Figura 03: Processo de Elaboração do Projeto Político Pedagógico	118
Figura 04: Escola de Artífices do Rio Grande do Norte- Natal- Brasil	194
Figura 05: Imagem da escola industrial.....	195
Figura 06: Fachada da Escola Técnica do Rio Grande do Norte – ETFRN.....	195
Figura 07: Centro Federal Profissional e Tecnológica- CEFET	196
Figura 08: Instalação e Posse do Conselho de Representantes	196
Figura 09: Plano geral de um estudo de caso.....	212
Figura 10: Capa da proposta curricular, ETFRN.....	249
Figura 11: Representação da triangulação de método	339
Figura 12: Representação da triangulação do problema e dos quadros teórico/empírico.....	350
Figura 13: Árvore temática de expressões da identidade institucional	364

RESUMO

Esta tese integra um estudo que teve como objetivo principal analisar os processos de reestruturação do currículo da Educação Profissional em face das mudanças nas diretrizes nacionais e internacionais e a participação dos agentes curriculares, de modo a projetar contributos, em contexto, para área do currículo. Neste sentido, o estudo versa acerca das políticas e mudanças curriculares da Educação Profissional das últimas décadas, nos continentes europeu e americano, em particular as mudanças curriculares no Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN-Brasil). No decorrer da investigação, delimitamos o objeto no quadro conceitual da Teoria e Desenvolvimento Curricular.

No quadro metodológico, o estudo constitui uma pesquisa de natureza qualitativa e incorpora como método o estudo de caso de organizações articulado com a abordagem epistemológica do pensamento complexo, por acreditar-se que na produção do conhecimento elementos diferentes são inseparáveis e constitutivos do todo. Para recolha de dados, utilizamos a análise documental, entrevista individual e coletiva com nove gestores e inquéritos por questionário, envolvendo n=35 professores e n=50 estudantes. Os resultados da análise apontam as questões relativas ao neoliberalismo, à globalização e à reconfiguração do trabalho como esteios das mudanças no currículo da educação profissional, nos últimos tempos. A reestruturação curricular da Educação Profissional do IFRN, o caso específico investigado, configura-se como processo de decisões curriculares com participação ativa da comunidade escolar, ainda que apresente o envolvimento de certos sujeitos de forma reservada ou passiva.

Os dados empíricos mostram que o IFRN passou por quatro reformas, no período de estudo, tendo sido a primeira em 1995 por iniciativa própria e as demais resultantes das políticas curriculares do Ministério da Educação. Os dados demonstram, ainda, que os sujeitos do estudo concordam que as mudanças curriculares provocaram impactos na prática da Instituição e no fazer pedagógico docente, ocorrendo diferentes desafios mas também avanços, principalmente, com a Lei 11.892 de 29 de dezembro, 2008 que ampliou a missão e atuação institucional em termos territoriais e de diversificação curricular. Em relação à satisfação dos impactos na prática dos professores, a amostra desta categoria ficou dividida, 50% demonstra uma percepção em nível negativo e muito negativo e a outra parte (50%) entre o positivo e o muito positivo. Em relação às contribuições geradas pelas mudanças no currículo, os gestores apontam como muito positivas pela maturidade conquistada, 75% da amostra dos professores encontra-se no sentido positivo e muito positivo e 54% dos estudantes também demonstrou-se muito favorável às últimas mudanças. Deste modo, inferimos que os sujeitos são indulgentes à reestruturação curricular, apesar dos constrangimentos, desafios e preocupações com as questões de identidade e de cultura institucional.

A partir da análise do caso do IFRN, instituição secular de dedicação à formação profissional, o estudo destaca a relevância da definição e das decisões curriculares internas nas instituições, bem como a importância da participação nos encaminhamentos de construção do currículo que possa atender às necessidades da formação de pessoas num mundo em (trans) formação. Por fim, a tese pontua alguns construtos teórico-metodológicos que possam contribuir com a reflexão da educação no campo da política e do currículo, no sentido de avançar na construção de pressupostos de formação para além da segregação institucional, profissional e pessoal. O estudo considera cada instituição educacional uma *subjetividade coletiva* que engloba muitos sujeitos na sua individualidade e propõe o resgate do valor de uso da educação, do conhecimento e do trabalho.

ABSTRACT

This thesis is part of a study that had as main objective to analyze the processes of restructuring of the curriculum of Professional Education in face of changes in national and international guidelines and the participation of curricular agents, so to design contributions to the curriculum area of this level of education, in context. In this sense, the study focuses on policies and curricular changes of Professional Education in recent decades, in the European and American continents, particularly the curricular changes at the Federal Institute of Professional Education, Science and Technology of the State of Rio Grande do Norte (IFRN-Brazil). In the course of research, the object was defined in the conceptual framework of Theory and Curriculum Development. In the methodological framework, the study is a qualitative research and incorporates as a method the case study of organizations pleading with the epistemological approach of complex thought because we believe that in the production of knowledge different elements are inseparable and constituent parts of the whole.

For data collection, we use the documental analysis, individual and collective interview with nine managers and surveys per questionnaire, involving $n=35$ teachers and $n=50$ students. The results of the analysis indicate issues related to neoliberalism, globalisation and the reconfiguration of work as mainstays of the changes in the curriculum of Professional Education in recent times. The professional education curricular restructuring of IFRN, the specific case of this study, appears as a curricular decision process with active participation of the school community, still showing the involvement of certain subjects in a reserved or passive way.

The data show that the institution has gone through four stages, having been the first in 1995 on their own initiative, and the other resulting from the Ministry of Education's curricular policies. Empirical data show that managers, teachers and students agree that changes the curricular changes caused impacts on institutional and pedagogical practice, with different challenges, but also advances, primarily with the Law 11.892, December 29, 2008, that expanded the mission and institutional activity, in territorial terms and curricular diversification.

Regarding the satisfaction of impacts on teacher practice, the sample of teachers was divided, 50% demonstrates a negative or very negative level of perception, and the other 50% between the positive and very positive. In relation to the contributions generated by changes in the curriculum, administrators pointed out as a good thing the maturity conquered, 75 % of the sample of teachers is in the positive and very positive direction and 54% of students also demonstrated to be very favorable to the latest changes, despite all these subject stand out the constraints, as well as challenges and concerns, such as the questions of identity and institutional culture.

From the analysis of the case of IFRN, the study seeks to highlight the relevance of the definition and of internal curriculum decisions, as well as the importance of the participation of the school community in building referrals of curricula that can meet the needs of people in a world in constant (trans) formation. Finally, the thesis points out some theoretical-methodological constructs that may contribute to the reflection of education in the field of politics and of the curriculum, in order to advance in the construction of training assumptions beyond the institutional, professional and personal segregation. The study considers each educational institution a collective subjectivity that encompasses many subjects in their individuality and proposes saving the value of education, of knowledge and work.

INTRODUÇÃO¹

Este estudo aborda a configuração da reestruturação do currículo da Educação Profissional no quadro da realidade brasileira, nas últimas décadas, a partir do estudo de caso do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esta instituição encontra-se situada na cidade do Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, e pertence à Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia.

O presente objeto de pesquisa começou a delinear-se durante o processo de investigação no curso de Mestrado sobre políticas de formação inicial de professores e os cursos oferecidos pelo IFRN. A problemática deste estudo encontra-se, portanto, vinculada à experiência profissional nesta instituição a partir de 1995, quando passamos a vivenciar constantes processos de mudanças do currículo da Educação Profissional.

A Educação Profissional tem sido alvo das agendas governamentais, estando vinculada às questões do emprego e desemprego estrutural que vêm reconfigurando os diferentes espaços nacionais e internacionais em face das mudanças na organização do trabalho e dos novos processos de gestão. Este “novo” reordenamento tem suas bases na implantação das tecnologias da microeletrônica e da robótica nos processos de trabalho, bem como nos fenômenos da globalização aliada ao neoliberalismo.

Neste contexto, resgata-se a crença na Educação Profissional como lugar de formação e reconversão dos trabalhadores nos espaços dos novos arranjos produtivos. Neste sentido, os sistemas de educação, especificamente, os de Educação Profissional passam por sucessivas e constantes mudanças em seus currículos frente às necessidades sociais e do mundo do trabalho e as novas diretrizes.

Na realidade do IFRN, as mudanças curriculares aconteceram no início dos anos de 1990 por iniciativa da própria Instituição que, mediante a realização de um processo coletivo, construiu uma proposta curricular, considerando o quadro socioeconômico descrito anteriormente. Entretanto, mesmo estando sob a supervisão do Ministério da Educação, com aproximadamente dois anos, o processo de implementação da Proposta foi interrompido tendo em vista outras demandas de reforma curricular, agora oriundas do governo em nível nacional. Este fato ocasionou certos constrangimentos e resistências por parte da comunidade escolar.

O objeto de estudo encontra-se, pois, inserido na problemática das relações entre o mundo do trabalho e a realidade educacional. Os conceitos trabalho, currículo, desenvolvimento curricular e

¹ Utilizamos neste trabalho científico, desenvolvido na Universidade do Minho, o português do Brasil.

reforma educacional são concebidos neste estudo como construtos sociais, de modo que estão permeando toda a reflexão à luz da Teoria e Desenvolvimento Curricular.

O estudo envolve duas dimensões: 1ª) Configuração das mudanças e das políticas curriculares da educação profissional, a partir da década de 1990; 2ª) Mudanças no currículo da educação profissional no IFRN e a participação da comunidade escolar. Estas duas dimensões foram enfocadas em três esferas: macro, com foco nos diferentes contextos onde são geradas as políticas curriculares; meso, à medida que aborda a temática num campo empírico específico, o Instituto Federal de Educação Profissional do Rio Grande do Norte; e na esfera micro (de sala de aula), considerando as perspectivas dos professores e dos estudantes.

O resultado da análise, elaborada em função das questões e dos objetivos da pesquisa, culminou em treze capítulos organizados em cinco partes. A primeira (Parte I), constituída pelo Capítulo I, aborda os aspectos de referência do objeto de estudo, com o estado da arte e a explicitação da problemática da investigação, envolvendo o problema, as questões e os objetivos, as categorias e os conceitos fundantes.

Estes aspectos estão intrinsecamente relacionados de modo que as categorias e os conceitos fundantes do estudo emergiram do problema e das questões de pesquisa, posteriormente validados através das técnicas de análise de conteúdo. O estado da arte norteou a defesa pelas bases epistemológicas da complexidade, ainda que já vislumbrássemos enveredar por este caminho.

A Parte II, composta por três capítulos, diz respeito ao enquadramento conceitual do estudo, fruto da revisão da literatura. A opção conceitual centrou-se na especialidade da Teoria e Desenvolvimento Curricular². Neste sentido, o Capítulo II traz a abordagem Ontológica da Teoria e Desenvolvimento Curricular com uma reflexão sobre as dimensões, definições, conceitos e modelos desta área de estudo. Aborda também os princípios e os níveis de organização do currículo.

No Capítulo III, dissertamos sobre a abordagem histórica da Teoria e do Desenvolvimento Curricular com ênfase no conceito de currículo, no âmbito das teorias técnicas, práticas e críticas. Analisamos também o movimento de reconceptualização curricular na Europa e na América, desembocando na caracterização do campo do currículo no Brasil.

Neste capítulo resgatamos ainda as contribuições de Paulo Freire no processo de reconceptualização curricular no Brasil, na década de 1960, via os Movimentos de Educação de Base e

² Importante referenciar que no capítulo II a Abordagem Ontológica e no III a Abordagem Histórica da Teoria e do Desenvolvimento Curricular não trata-se de analisar os aspectos ontológicos e depois analisar os aspectos históricos, pois ambos são processos imbricados. A Ontologia (grego ontos+logia = "conhecimento do ser") trata da natureza do ser, da realidade, da existência. Assim sendo, a constituição deste Ser, Teoria e Desenvolvimento Curricular, constitui produto da ação humana que acontece num processo de transformação ao longo do tempo, da História. Portanto, o Ser Teoria e Desenvolvimento Curricular é histórico. Neste sentido, o capítulo II, abordagem ontológica, refere-se ao próprio ser: Teoria e Desenvolvimento Curricular e o capítulo III, abordagem histórica, diz respeito ao processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios agentes curriculares.

os Movimentos de Cultura Popular (Cunha & Góes, 2002). Os processos de reconceptualização curricular, tanto na Europa quanto na América, caracterizaram-se pela sua vertente dentro das teorias críticas do currículo que se fundamentam nos questionamentos quanto à pseudoneutralidade dos programas e dos conteúdos dos sistemas de educação escolarizada.

No Capítulo IV, por sua vez, a revisão de literatura centrou-se nas questões de democratização das decisões curriculares no interior das instituições escolares, com foco na participação da comunidade escolar pelo viés da construção do Projeto Político Pedagógico. Assim, aportam-se os enfoques da participação, democracia e burocratização e os quesitos sobre autonomia e participação na gestão curricular.

A literatura aponta que um dia a participação da comunidade escolar nas decisões das instituições de ensino foi reivindicação dos profissionais e dos estudantes, mas que, ultimamente, no contexto das reformas governamentais, alicerçadas pelo princípio de descentralização, a participação tem sido contemplada, inclusive sob efeitos de instrumentos normativos.

No IFRN, a participação da comunidade escolar envolvendo professores, estudantes e os técnicos administrativos acontece no âmbito da gestão colegiada pelo processo de representatividade. Durante os processos de mudanças, esta participação acontece de forma mais intensa, caracterizando-se predominantemente por uma participação ativa, com a presença, em menor grau, de participação reservada e passiva.

A Parte III está constituída por três capítulos e trata das delimitações pragmáticas do estudo. Os Capítulos V e VI englobam uma breve reflexão sobre as políticas e as reformas da Educação Profissional nos espaços internacional e nacional, com intuito de apreender o objeto em dimensões mais amplas, o quanto possível, sem no entanto ter a pretensão de esgotá-lo. Além de no Brasil, destacam-se estes processos em Portugal, na França, na Argentina e no Chile.

Percebe-se que o interesse pela Educação Profissional nos últimos tempos é um fator de interseção dos diferentes espaços. E que as políticas e as reformas para esta modalidade de educação podem ser caracterizadas por aspectos homogêneos, heterogêneos, de igualdade e desigualdades, podendo ser analisadas a partir de referenciais como igualdade/desigualdade e homogeneização/diversidade (Pacheco, 2003a, 2008).

No Capítulo VII, seguindo pistas contextuais, procuramos analisar os fatores externos que contribuíram para as reformas curriculares da Educação Profissional no Brasil e no IFRN. Desta maneira, a discussão ficou centralizada nos fundamentos do neoliberalismo e da globalização, nas mutações da organização do processo produtivo, na caracterização do mundo do trabalho e no perfil

do trabalhador na realidade brasileira. Aborda-se o campo empírico do estudo, destacando o histórico da Rede Federal de Educação Profissional, a missão e o percurso histórico do IFRN através de fotos, considerando que estes aspectos são por diversas vezes enfatizados nas narrativas verbais dos sujeitos envolvidos no estudo.

Na Parte IV, organizada em dois capítulos, frisamos a delimitação metodológica e os dados empíricos. Assim, no Capítulo VIII, foram destacados a base epistemológica do estudo, a natureza qualitativa da investigação e o estudo de caso como o método mais adequado ao estudo da complexidade do objeto, por possibilitar o uso de diversas e diferentes técnicas.

Deste modo, verifica-se que a natureza qualitativa da investigação e o estudo de caso apresentam sintonia entre si por contemplar o *princípio de abertura*, que vai para além de perguntas abertas (Guinther, 2006), sem descuidar dos princípios éticos e do rigor científico. Neste Capítulo, foi abordado também o *corpus documental* envolvendo o percurso da problemática, população e amostra do estudo, bem como as questões de ética na investigação.

Na sequência, o Capítulo IX se constitui da apresentação das técnicas de coleta e análise dos dados recolhidos no campo do estudo. Nas técnicas empregadas para coleta de dados, destacam-se o uso da pesquisa documental, os inquéritos por entrevistas aos gestores e inquéritos por questionários aos professores e estudantes. Para o tratamento e a análise dos dados foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo e análise estatística com uso de testes não paramétricos. Estas técnicas foram subsidiadas por *softwares*, tais como o SPSS, o Nvivo análise qualitativa, o Excel e o Transcritor de entrevistas.

Na Parte V, estabelecemos um paralelo entre os quadros empírico e teórico por meio da descrição, interpretação analítica e revisão do problema à luz dos dados recolhidos e do enquadramento conceitual do estudo. Assim, os Capítulos X, XI e XII apresentam a descrição dos dados coletados nos documentos institucionais e junto aos gestores, professores e estudantes, respectivamente.

O Capítulo XIII compreende a síntese da análise dos resultados como respostas ao problema e aos objetivos da investigação a partir dos dados empíricos. Para este procedimento, usamos a técnica de triangulação de métodos, com apoio do *software* Nvivo, que tanto funcionou como meio de validação das técnicas utilizadas como para revisão e também para resumir os resultados do estudo.

Por fim, na conclusão, tem-se uma volta ao começo, configurando-se como um espaço de síntese e de dedicação à utopia, onde tentamos elaborar proposições acerca do currículo e da Educação Profissional numa perspectiva emancipadora de homem, partindo da triologia: Homem

singular (cada um, ser único com uma individualidade própria), Homem detentor do trabalho e Homem coletivo. Assim como cada Homem é intrinsecamente “uno subjetivo”, mas por onde passeiam as múltiplas intersubjetividades, cada instituição escolar pode ser considerada uma “individualidade coletiva”, onde a participação constitui uma condição favorável ao desenvolvimento pessoal de cada sujeito e ao saber-fazer curricular da instituição.

Deste modo, ressaltamos que o estudo tanto ratifica vários axiomas já consagrados na literatura sobre a educação profissional, como também contempla a sua ampliação, ao mesmo tempo em que pode despertar para novos questionamentos e posteriores processos de investigação. O texto encontra-se organizado de acordo com as normas técnicas para elaboração de trabalho científico, *American Psychological Association* [APA].

PARTE I. ASPECTOS DE REFERÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO

A parte I do estudo corresponde aos componentes da problemática em questão. Está constituída pelo capítulo I que abarca os seguintes itens: 1.1.Estado da Arte. 1.2.Temática Central da Investigação. 1.3. Problema de Investigação. 1.4. Questões e Objetivos de Investigação. 1.5. Categorias e Conceitos Estruturantes.

Capítulo I. SITUANDO O ESTUDO: PROBLEMÁTICA

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 1994).

1.1. Estado da Arte

O estado da arte apontou para uma vasta literatura sobre o ensino profissionalizante, de maneira geral, no Brasil. Outros estudos, em menor número, centram-se na Educação Profissional no âmbito da Rede Federal. Aqui adotamos o critério de amostragem para decorrer sobre algumas produções científicas, mais recentes, que envolvem esta realidade e que tivemos acesso.

Deste modo, no âmbito da Rede Federal destacam-se as produções científicas e revistas do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e da Universidade Tecnológica do Paraná, então, Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina³.

Os artigos que constituem as revistas do CEFET de Minas Gerais, volume 11 de Julho de Dezembro de 2006, volume 12, nº 1 de Abril de 2007 e o nº 3 de Dezembro do mesmo ano, abordam temáticas pontuais da época, principalmente, no que diz respeito aos rumos das instituições de Educação Profissional na realidade brasileira, retratando as lutas dos profissionais em torno dessas questões. Assim, abordam temáticas como por exemplo, os modelos de universidade tecnológica, a educação do trabalhador e a formação humana, o processo de cefetização, ou seja, a transformação das escolas técnicas em CEFETs e a relação educação e trabalho no campo da política educacional.

Ainda em relação à produção do CEFET Minas Gerais, na pesquisa realizada no curso de Pós-doutorado, tendo como campo empírico esta instituição e publicada com o título “A Reforma da Educação Profissional: Avanço ou Retrocesso?”, Oliveira e Pádua (2000) concluíram que a Reforma do Decreto 2.208/97 diminuiu drasticamente as matrículas para o Ensino Médio, contribuiu para reduzir de forma significativa a verba de Serviço de Assistência ao Educador (SAE) e para as necessidades de infra-estrutura da Instituição, ocorreu a redução do quadro docente pelo fato da Instituição ter dificuldade em substituir professores que se afastaram ou se aposentaram. O problema de evasão dos estudantes nos cursos de Educação Profissional de concomitância externa também constituiu desafio da reforma, uma vez que os estudantes apresentavam dificuldades de acompanhar o currículo da Instituição, em consequência das deficiências em termos de competências básicas.

No artigo cujo título configura-se “Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional”, Leite Filho

³ Foram as primeiras escolas técnicas a ser transformadas em CEFETs, 1978. Em 2005, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina foi transformado em Universidade Tecnológica.

(2002) aponta que a análise dos primeiros resultados da implantação da reforma da Educação Profissional de 1997 evidencia a existência de contradições entre o discurso da reforma e suas realizações, ou seja, entre as promessas e seus impactos nas instituições.

Por outro lado, o estudo destaca que a reforma logrou êxito nos seus objetivos quanto à expansão da educação superior através de um modelo não-universitário, de duração mais curta e com maior integração às estruturas empresariais, assim como proliferou a oferta de cursos extra-ordinários e pagos em detrimento da redução de vagas nos cursos regulares e gratuitos nas escolas técnicas e nos CEFETs.

Num estudo realizado, no âmbito do mestrado da Universidade Tecnológica do Paraná, Karp (2006) conclui que a reforma com o Decreto 2.208/97 atribui às escolas de Educação Profissional e aos centros de tecnologia o papel de formar profissionais para os postos de trabalho e para empregabilidade com foco no currículo por competência para atender às demandas de um mercado flexível.

No artigo, “A Função Social da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na Educação Brasileira”, Moura (2007) aborda as questões relacionadas com a reforma do Decreto 5.154/04, o qual conclui que a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, instituída na Rede Federal de Educação Profissional, pode contribuir com os sistemas de ensino estaduais e municipais, com a criação de um novo sentido para o ensino médio no País e que não existe incompatibilidade desta função com ampliação e consolidação da Educação Superior nos CEFETs, atuais institutos.

Na dissertação de Mestrado, intitulada “A formação técnica profissional: Dos ruídos do ‘bate estacas’ Aos ‘bytes’ da informática: Estudo sobre a Reformulação Curricular do Ensino da ETFPE” (Escola Técnica Federal de Pernambuco), Guimarães (1998) defende que a educação politécnica, no âmbito da Educação Profissional, constitui uma possibilidade de continuidade e ruptura em relação a polivalência porque integra a dimensão política, profissional e ética numa perspectiva emancipadora. A autora apresenta, ainda, a crença no conhecimento construído no cotidiano da instituição e defende uma proposta de Educação Profissional que considere os conhecimentos da prática pedagógica e no reconhecimento dos diferentes saberes.

A tese de Guimarães (2008), intitulada “Política de ensino médio e educação profissional: Discursos pedagógicos e práticas curriculares,” analisa as inter-relações entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar e enfatiza que os discursos oficiais privilegiam as orientações do currículo por competência, empregabilidade em detrimento da discussão sobre os

fundamentos de uma política de formação profissional com base no currículo integrado. A investigação propõe uma política de formação com foco no currículo integrado a partir de uma rede de relações temáticas, como cidadania, sustentabilidade e homem, em suas diferentes dimensões.

Na tese “Da Formulação à Implementação: Análise das Políticas Governamentais de Educação Profissional no Brasil, Almeida (2003) faz o estudo comparativo sobre as políticas para Educação Profissional, no âmbito central do Ministério da Educação e no âmbito estadual, tendo como objeto o PLANFOR/RS, política educacional implantada no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em São Paulo. É importante destacar que neste estudo, as políticas tratadas são da década de 1990, sendo uma oriunda do Ministério da Educação e a outra do Ministério de Trabalho, no caso, o PLANFOR/RS.

A investigação aponta que, no Brasil, essas políticas de Educação Profissional representaram estratégias para enfrentar os problemas estabelecidos a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, particularmente, nas organizações produtivas ocasionadas pelo fenômeno do desemprego e da exclusão social, além do reconhecimento da educação como elemento estratégico para a promoção da competitividade e do desenvolvimento do País.

Por fim, Almeida (2003) enfatiza que para se pesquisar sobre as políticas educacionais existem duas formas, a depender do parâmetro que se faça opção: de um lado, pode-se analisar o tipo de formação oferecida considerando os objetivos das políticas – sem descurar dos objetivos implícitos, para evitar ser capturado pelo discurso oficial – e sua consistência com os mesmos. Do outro, pode-se analisar a formação oferecida tomando como referência as necessidades sociais e econômicas da população e/ou do país. São duas perspectivas que implicam formas específicas de análise e que conduzem a resultados diferentes.

Sene (2008, p.351), em sua tese de doutorado, sobre as reformas educacionais depois da abertura política no Brasil, em comparação com a realidade espanhola, defende que as reformas educacionais são, por definição, um processo inconclusivo porque a História é dialética e “a educação, como processo prático, é um ‘quefazer’ permanente”, mas que essas reformas foram movidas por questões técnicas, de controle da organização curricular calcada no (a) discurso/prática de ensino eficaz, de objetivos de aprendizagem, de resultados, e não na formação de pessoas verdadeiramente emancipadas. Assim, as reformas educacionais não têm contribuído efetivamente para emancipação dos sujeitos, ou seja, aos que preferencialmente se destinam: professores e estudantes.

De modo geral, os estudos sobre a educação profissional focalizam as temáticas na área da política educacional. Percebemos, portanto, a ausência de investigação com foco na análise da

organização curricular da Educação Profissional, ou seja, com ênfase nos processos de formação na perspectiva do currículo, dos processos de sala de aula e das práticas pedagógicas, propriamente ditas.

A produção científica sobre Educação Profissional, nos cursos de Pós-Graduação, constitui uma prática muito recente no campo científico das universidades, prioritamente, instituições fomentadoras da pesquisa educacional no Brasil. A investigação realizada por Lopes (2005), na Universidade do Minho, sobre a educação e a formação profissional no Brasil e em Portugal, salienta o tão recente interesse científico no País pelas questões inerentes à educação do trabalhador, que remonta as duas últimas décadas do século XX. De fato, com as últimas reformas das instituições de Educação Profissional, o campo de investigação deste nível de educação vem sendo ampliado.

A Educação Profissional tem sido objeto de estudo dos grupos de pesquisa que investigam a temática Educação e Trabalho, a partir dos anos de 1980, aproximadamente. Estes estudos tornam-se mais intensos na década de 1990, no contexto dos movimentos sociais contra o Decreto 2.208/97 e a emergência da política do currículo integrado. Assim, percebe-se que esta realidade vem sendo alterada, principalmente, a partir da reforma curricular com o Decreto 5.154/04 e a Lei 11.892, de dezembro de 2008 que instituíram a política curricular com foco no currículo integrado e uma nova configuração às instituições de Educação Profissional da Rede Federal, responsabilizando-as, além do ensino, também pela produção científica e pelas atividades de extensão junto às comunidades locais.

A partir desta última reforma, as instituições foram orientadas pelo Ministério da Educação a organizarem bases de investigação e incentivarem à capacitação dos professores nos cursos de Mestrado e Doutorado, a fim de construir uma cultura de pesquisa. Neste contexto, o Ministério de Educação, em parceria com a CAPES,⁴ instituiu uma pasta de apoio e incentivo aos estudos e pesquisadores do campo da Educação Profissional, que até então não existia. Deste modo, os estudos que abordam as questões da educação profissional no âmbito dos programas de Pós- Graduação, no País, decorrem, na sua maioria, a partir de 2004.

No campo da produção científica sobre a Educação Profissional no Brasil, podemos destacar as contribuições do pesquisador Luís Antônio Cunha, que, desde a década de 1970⁵, além dos estudos sobre o ensino universitário no País, tem direcionado suas pesquisas e reflexões às questões da formação dos trabalhadores. Entre outros estudiosos, mais recentes, podemos destacar as contribuições teóricas de Guadêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Maria Ciavata, Marize Ramos e Dante

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁵ O autor em 1973 publicou seu primeiro livro, *Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*, Rio de Janeiro, Eldorado, com uma 2ª edição revista e ampliada 1977, além de muitos outros títulos e artigos.

Moura. Com esta abordagem, procuramos nos aproximar das contribuições teóricas já construídas em torno das políticas e das mudanças curriculares da Educação Profissional no Brasil.

1.2. Temática Central da Investigação

Reestruturação Curricular da Educação Profissional no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN/Brasil Face às Diretrizes Nacionais e Internacionais com Foco na Participação da Comunidade Escolar.

Considerando que no momento atual os fenômenos socioeconômicos, políticos e educacionais tendem a ocorrer, cada vez mais, por um processo de imbricamento entre o local e o global, abordamos a temática numa estreita relação entre ambos os espaços. Considerando, ainda, que a problemática centra-se na educação profissional buscamos situá-la no contexto da relação educação e trabalho, que perpassa implícita ou explicitamente toda a reflexão teórico-prática.

No Brasil a relação educação e trabalho, no campo educacional, emerge historicamente da necessidade de atribuir uma formação necessária àqueles que desempenhavam as atividades produtivas, consideradas de baixo escalão e sempre esteve em evidência nos momentos de transição de um ciclo econômico para outro, assumindo diferentes enfoques conforme às necessidades socioeconômicas da época (Cunha, 2000a, Kuenzer, 2007).

A relação educação e trabalho aparece, hoje, no contexto das políticas públicas como uma novidade, mas este discurso reveste-se de uma aparência relativa, devido às mudanças que a reestruturação produtiva vem causando na teoria e na prática da educação para o trabalho. No Brasil, “tais relações remontam ao início da colonização do País por Portugal, no assim chamado ‘período heróico’ da missão jesuítica em terras brasileiras” (Castanho, s/d, p.02).

Os padres jesuítas foram incumbidos de ministrar os ensinamentos manuais e artesanais, inicialmente, aos índios e, posteriormente, aos descendentes de escravos e artesãos. Desse modo, a educação profissional assumiu uma característica de ensino menos valorizada socialmente, pelo fato de estar articulada com o trabalho manual escravo. Na época, este tipo de trabalho era entendido como uma atividade desprovida de valor social, assim como a educação que, apesar de ser considerada atividade secundária, era direcionada à elite metropolitana (Cunha, 2000a).

Na passagem do processo do trabalho escravo para a compra e venda da força de trabalho, primeiramente, com o ciclo da economia de exportação de produtos e matéria prima, e mais tarde com o desenvolvimento do artesanato, da manufatura e do tardio processo de industrialização brasileira, a Educação Profissional, definida como preparação para o trabalho, assumiu um caráter inclusivo e compensatório, ainda, com as marcas discriminatórias de uma educação secundária. Desta maneira,

para Cunha (2000) e Castanho, (s/d) o caráter inclusivo, compensatório e de segunda categoria da Educação Profissional no Brasil tem suas origens nas relações concretas de produção.

Nos anos de 1970, com a Lei de Reforma 5.692/71, a Educação Profissional toma um novo rumo, sendo instituída como educação compulsória e obrigatória para todos os sistemas de educação básica, que passou a denominar-se Ensino de 1º e 2º graus. Esta política de profissionalização do ensino não se constituiu frutífera devido à ausência das condições para sua efetivação nas escolas (Cunha & Góes, 2002). Daí decorre o parecer 76/1975, que apresenta um conceito de formação profissionalizante básica, de caráter interinstitucional, que em geral levaria o jovem a adquirir na escola os princípios de formação profissional que seriam complementados ou na universidade ou no emprego. Para Kuenzer (2007) esta política no contexto da reforma constituiu um paliativo encontrado na ausência dos recursos materiais, financeiros e humanos.

Para estes autores, a reforma tinha a pretensão de tornar todas as escolas secundárias em escolas técnicas, a exemplo do sistema das escolas técnicas federais, mas que, na prática, terminou por aprofundar a dualidade do sistema nacional de ensino entre a educação propedêutica e a educação profissional, a primeira, direcionada à preparação para o prosseguimento dos estudos em nível superior nas universidades, a segunda destinada à preparação para o trabalho nas escolas profissionalizantes.

Na prática, as escolas de 2º grau, principalmente nos sistemas estaduais de ensino, permaneceram numa situação de indefinição dos objetivos curriculares já que não preparavam para os concursos de ingressos na educação superior e da mesma forma para o exercício profissional, devido às escassas condições de funcionamento.

Esta situação de incerteza e indefinição da Educação Profissional na legislação e na prática permaneceu por vinte anos, com exceção das escolas técnicas federais. Não havendo outra maneira, as instituições estaduais de ensino encaminhavam as decisões curriculares conforme as condições e possibilidades locais.

Nos anos de 1990, com a publicação da “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a educação profissional foi contemplada, nesta lei, com quatro artigos num contexto marcado por embates políticos, permanecendo algumas lacunas e imprecisões. Nos últimos anos, estes pontos neofrálgicos da Lei têm ocupado a agenda do Ministério da Educação junto às instituições de Educação Profissional e a sociedade civil. De acordo com a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008, que regulamenta a Educação Profissional na LDB, a Educação Profissional integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação.

Na Lei 9.394/96, a educação profissional, na sua essência, “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” A partir desta Lei duas grandes reformas curriculares marcaram este campo, objeto de reflexão deste estudo.

Para Agullhón (2002, p. 209), a partir da década de 1990, com as transformações econômicas, tecnológicas e organizacionais, em especial, no mundo do trabalho, os países ocidentais passaram a reorganizar seus sistemas educacionais, tendo como foco os cursos e as formações profissionalizantes, uma vez que são espaços constituídos para formação dos trabalhadores e, deste modo, “se inscrevem nas transformações dos processos de trabalho”.

Nesta conjuntura, compreendemos que os processos de reestruturação curricular da Educação Profissional inserem-se numa agenda global de políticas públicas⁶ vinculadas às questões das mudanças na organização do trabalho e às de ordem financeira, em que diferentes organismos, entidades e sujeitos interagem num espaço mundial e nacional. Deste modo, “as políticas atuais de educação não podem ser compreendidas inteira e exclusivamente a partir da perspectiva nacional” (Amaral, 2010, pp.41-43).

Para Pacheco (2009), as diferentes dinâmicas e contextos com suas diversidades e peculiaridades no local também constituem espaços imprescindíveis à análise das questões colocadas, pois é neste contexto que as políticas do ensino profissionalizante constituem espaços de decisões, processos imbricados e complexos. Assim, nesta análise o local, o nacional e o global entrecruzam-se na problemática.

Neste sentido, torna-se pertinente o estudo sobre a temática pela atualidade nos diferentes contextos. E também pela centralidade das políticas educacionais no sujeito que se forma num processo de autoconstrução e na valorização da aprendizagem por via da experiência em situações de trabalho (Canário, 1997).

1.3. Problema de Investigação

No contexto da problemática abordada, este estudo concentra-se em processos de reestruturação curricular da Educação Profissional no Brasil, nas últimas duas décadas, tendo como campo empírico o Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, destacando a participação da comunidade escolar nestas mudanças.

O problema foi percebido quando num curto espaço de tempo a Instituição passou por

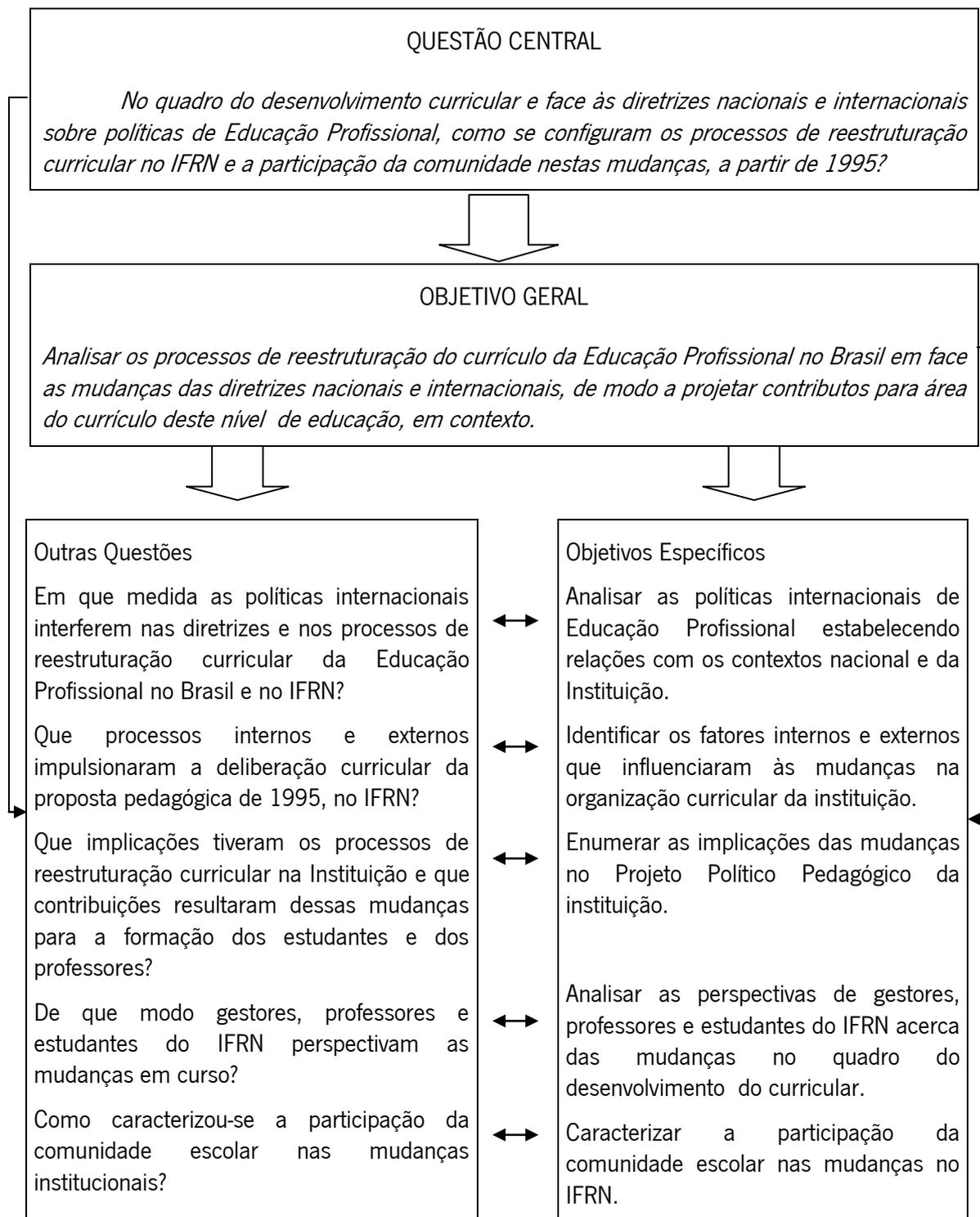
⁶ Designa-se por política pública processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados, em princípio, em torno de objetivos explícitos (Muller, 2002, p.11).

processos constantes de mudanças no currículo. Essas aconteceram a partir de 1995 quando sob à supervisão do Ministério da Educação a Instituição reformulou o currículo coletivamente culminando em práticas interdisciplinares e num documento intitulado Proposta Curricular, tendo como fundamento o conceito de trabalho como princípio educativo. A questão atinge seu ápice com a interrupção da decisão curricular pelo Ministério da Educação, em favor de uma nova reforma no currículo (agora em nível nacional), com o Decreto 2.208/97 que contrariava os princípios do currículo anterior. Assim, o problema encerra a seguinte interrogação:

No quadro do desenvolvimento curricular e face às diretrizes nacionais e internacionais sobre políticas de Educação Profissional, como se configuram os processos de reestruturação curricular no IFRN e a participação da comunidade nestas mudanças, a partir de 1995?

1.4. Questões e Objetivos de Investigação

A elaboração do problema instigou-nos a diferentes questionamentos e objetivos, na medida que percorríamos a construção da problemática, apresentados no Fluxograma 01.

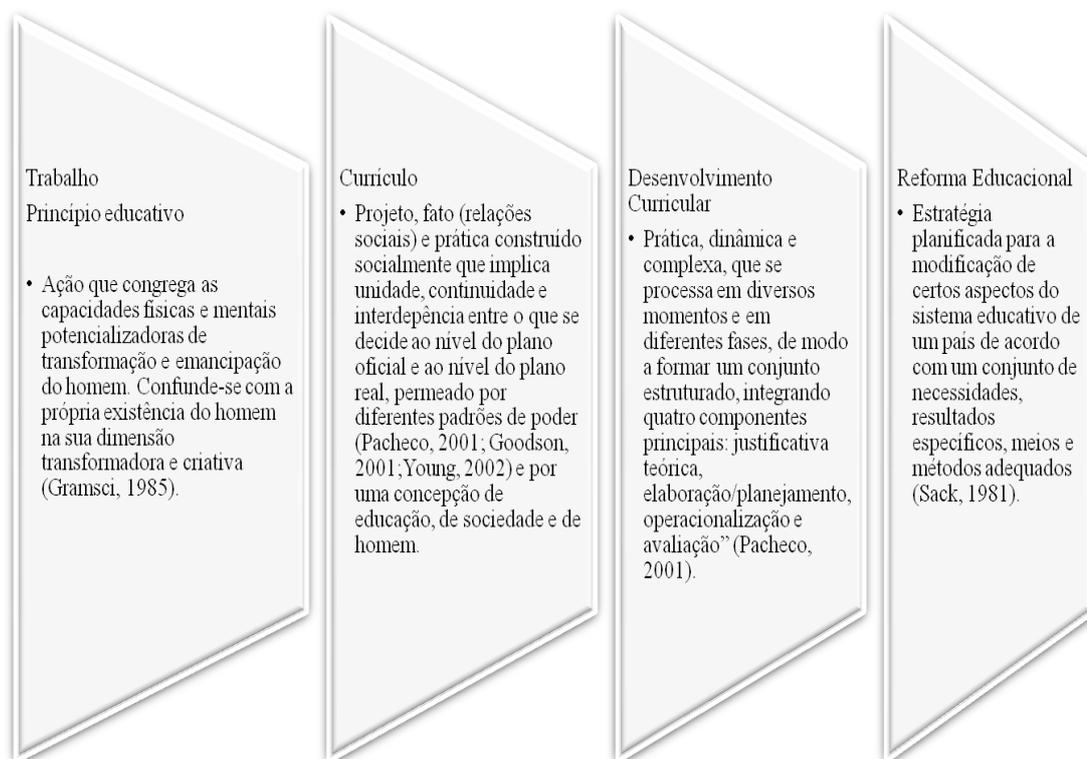


Fluxograma 01: Questões e objetivos de investigação

A partir dos objetivos e dos questionamentos, o objeto de pesquisa foi se constituindo numa exploração constante e aprofundada de questões teóricas e empíricas.

1.5. Categorias e Conceitos Estruturantes

Na fase de *construção do modelo de análise*, aplicando as diferentes técnicas no tratamento e análise dos dados, definimos também os conceitos fundantes e as principais categorias do estudo, conforme apresentados nos Fluxogramas 02 e 03, que seguem.



Fluxograma 02: Conceitos fundantes da investigação

Os conceitos da investigação emergiram do processo de análise e de construção do arcabouço teórico do estudo a partir da pesquisa bibliográfica mais aprofundada, perpassando todos os processos de *construção da problemática do estudo*, entendida esta última, como elaboração de uma “nova forma de encarar um problema e a propor uma resposta original à pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 1988, p.93).

Na perspectiva processual que norteou a construção da problemática, os *conceitos* (Trabalho, Currículo, Desenvolvimento Curricular e Reforma Educacional) assumiram um significado que definiram a forma e o conteúdo da teoria, considerados *operações mentais que refletem certo ponto de vista a respeito da realidade*. Desta maneira, “os conceitos foram tomados como um caminho de ordenação da realidade, de olhar os fatos e as relações e ao mesmo tempo um caminho de criação” (Minayo, 2000, p.92). Assim, os conceitos assumiram uma importante função de condução, uma vez que revelam a que aspectos da realidade se deu maior atenção e as determinações sociológicas presentes na problemática.

É importante esclarecer o conceito Reforma Educacional, (Sack,1981, citado por Pacheco, 2001), uma vez que o vocábulo *reforma* não apresenta um sentido unívoco (Popkewitz, 1997). Neste estudo, o termo reforma vinculado à adjetivação educacional está sendo usado como sinônimo de reestruturação curricular, pois as reformas nem sempre são sinônimos de progresso ou de ruptura de um estado do sistema a outro estado. As reformas no campo da educação acontecem muito mais para garantir à continuidade das relações vigentes destes organismos nos diferentes momentos e contextos social e educacional (Ibid, 1997). Estas têm acontecido primeiro nos planos legal e do discurso, fundamentado na crença de que o discurso é capaz de transformar a prática através da intervenção administrativa (Marques, 2007; Sacristán, 1998).

Na revisão da literatura, um estudo detalhado dos conceitos em estreito vínculo com o problema e a questão central da investigação nos permitiu definir as *grandes categorias* que nortearam o tratamento e a análise dos dados coletados, apresentadas no Fluxograma 03.



Fluxograma 03: Categorias da investigação

As *categorias* foram concebidas como um *meio de classificar os dados descritivos* que foram coletados de maneira a desmembrá-los fisicamente de outros dados (Bogdan & Sari, 1994). Destacamos que a categoria políticas curriculares, diferentemente das demais, emergiu da análise de conteúdo, assim como um grupo de subcategorias. Deste modo, as categorias e as subcategorias concebidas como códigos de contexto (Ibid.,1994) constituíram o sistema de símbolos o qual a maior parte da informação das entrevistas, dos questionários e da análise documental sobre o contexto, os tópicos e temas foi classificada. Essas categorias foram validadas por um grupo de juizes no momento da análise documental (ver Quadro 06).

Além das categorias centrais do estudo, os documentos analisados e a amostra dos sujeitos também foram organizadas em categorias sob um sistema próprio de codificação que a partir do qual clarificaram-se as relações e interações na construção do objeto trabalhado. Assim, a problemática do estudo foi crescendo e ciclicamente se complexificando, em interligações constantes com novos dados à procura de uma interpretação válida (Pacheco, 1995).

PARTE II. ENQUADRAMENTO CONCEITUAL DO ESTUDO

Nesta parte encontra-se o arboúço teórico da investigação, Teoria e Desenvolvimento Curricular, organizado em três capítulos.

Capítulo II. Teoria e Desenvolvimento Curricular: abordagem ontológica do currículo

Capítulo III. Teoria e Desenvolvimento Curricular: abordagem histórica do currículo

Capítulo IV. A Participação no Contexto do Desenvolvimento Curricular

Capítulo II. TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: ABORDAGEM ONTOLÓGICA DO CURRÍCULO

Abordamos o quadro da Teoria e Desenvolvimento Curricular na perspectiva ontológica do currículo partindo dos conceitos de currículo e dos diferentes elementos envolvidos, de modo a construir um quadro de referência que contribua para as análises e conexões do objeto de estudo.

2.1. Conceitos de Currículo

Para Goodson (2001), *Currículo em mudança*. Porto editora, o termo currículo foi expresso em dicionário pela primeira vez, em 1663, com o sentido de um curso regular numa dada instituição de ensino. Embora se localize, por vezes, a origem do termo na antiguidade clássica, este sempre coexistiu com a realidade da escola e principalmente com a institucionalização da construção cultural escolar com fins socio-econômicos.

Etmologicamente falando, o termo currículo tem origem no vocábulo *Currere*, que significa caminho, jornada, percurso, trajetória e encerra, duas ideias principais: uma de sequencia ordenada, outra de noção de totalidade de estudos, sendo utilizado “no século XVII e nos países anglo-saxônicos para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de corrida de cavalos” (Pacheco, 2001, pp. 15-16).

Comumente, o termo currículo tem sido usado no contexto social e escolar com o significado de um conjunto de disciplina enquanto organização do ensino. Essa associação deriva do movimento Calvinista (João Calvino) do século XIV no contexto europeu, em que o termo *curriculum* foi sendo apropriado para representar a vida como um trilho de corrida, a trajetória e o percurso que seus seguidores deveriam seguir (Goodson, 2001). No campo social, este termo também é usado para designar as listagem das experiências acadêmicas e profissionais de um sujeito.

Neste estudo, assumimos a perspectiva conceitual de currículo como um projeto construído socialmente permeado por diferentes padrões de poder, que vai evoluindo em conjunto com a história da sociedade e dos sistemas de ensino nos diferentes momentos em que o desenvolvimento curricular acontece (Goodson, 2001, Pacheco, 2001).

Para Goodson (Ibid), o desenvolvimento curricular se constitui de diferentes práticas, desde as flexíveis às reguladoras e reguladas com a institucionalização da escola, a princípio sob o domínio da igreja e posteriormente sob à regulação do Estado, intensificada com o processo de massificação da escola após a revolução industrial. Entretanto, antes desses domínios o currículo era pessoal e local e

não sequencial, com facilidades do seu ajustamento às capacidades de aprendizagens dos estudantes, uma vez que qualquer pessoa interessada poderia oferecer instrução doméstica.

Na Inglaterra, por volta do século XVII prevaleciam as escolas privadas das classes trabalhadoras, que, apesar das más condições e de serem superlotadas, o horário escolar era ajustado às necessidades da família. As crianças não eram organizadas em classes e o ensino era assegurado por uma trabalhadora ou uma senhora. A partir da Revolução Francesa, o Estado volta-se às demandas educacionais da sociedade ficando as escolas públicas para as classes favorecidas. Percebe-se o caráter regulador da educação e que “o currículo escolar foi frequentemente, sobrecarregado com preocupações de controle social, relativamente à população trabalhadora” (Goodson, 2001, p. 72).

Neste contexto, para este autor, os professores perderam muito do seu poder para redefinirem a sua prática, passando os especialistas e administradores distantes destes espaços ditarem seu novo papel sob um modelo curricular e uma epistemologia associados à distribuição de recursos e à atribuição de *status* e de carreiras. Nas circunstâncias descritas se pode caracterizar o currículo moderno pela fragmentação entre a concepção e a execução, pela racionalidade científica e pela hierarquização das profissões, dos conhecimentos e dos saberes.

Segundo Tadeu Silva (2007) a educação e o currículo oficial das sociedades ocidentais têm como base epistemológica a noção de que o ser humano é guiado unicamente pela razão no controle de suas ações. A educação escolarizada, portanto, tem como meta transmitir o conhecimento científico para formar um ser humano, supostamente, racional e autônomo, moldado à moderna democracia. Esta concepção enquadra-se na perspectiva funcionalista de sociedade e de educação apregoada por Émilie Durkheim (1980).

A emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada à formação de um corpo de especialistas sobre currículo, à formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo na burocracia educacional do Estado, complexificando-se, numa estreita relação com a tradição clássica ou tradicional do *Trivium*, ou com a idéia de disciplina acadêmica, associada às práticas dos especialistas das universidades.

Assim, o currículo expressa as características da modernidade, em que é linear, sequencial, estático, disciplinar, segmentado, baseando-se numa separação rígida entre o conhecimento científico e o conhecimento do *senso comum*, entre a “alta cultura” e a “baixa cultura” (Ibid, p.115). Neste processo, conhecimentos são subjulgados, descartados ou suprimidos e outros são selecionados e organizados em grupos de disciplinas que passam a orientar às práticas curriculares.

Segundo Paraskeva (2008), no âmbito histórico do conceito de currículo e da gestão científica do currículo, se pode destacar por exemplo, nos Estados Unidos da América, em 1906, a *Comission on Industrial and Technical Education*, criada devido à constatação de que o sistema educacional norte-americano já não mais atendia às necessidades sociais marcadas pelos avanços das indústrias modernas. Assim, esta comissão de especialistas tinha o objetivo de investigar as necessidades de educação de acordo com os diferentes tipos de destrezas.

Ainda segundo o autor, estes trabalhos de investigação se desenvolveram à luz da revisão dos fundamentos de educação de Herbert Spencer por David Snedden. Este último defendia a expansão da educação vocacional ou profissional para o sistema de educação norte-americano concebendo-a como educação prática, estando voltada à produção por ser a mais antiga área do conhecimento, pois o homem sempre esteve ocupado com ocupações envolvendo habilidades de menores ou maiores destrezas e por meio das quais “ganhava a vida”. Acreditava-se que a finalidade da educação constituía num elevado grau de eficiência que só poderia ser atingida através da escola.

Para David Snedden, refere ainda o mesmo autor, a educação profissional concebida como uma educação da prática constituía-se de uma formação complementar à educação liberal. Esta última era concebida como a formação para o consumo e que tinha como objetivo alargar os horizontes intelectual e emocional do indivíduo. Na contramão da defesa da educação pragmática, John Dewey defendia o currículo como mecanismo de transformação do homem com base nos códigos da ética, pois o fim último da educação era promover o crescimento intelectual e moral do estudante. “Adiantava Dewey que um currículo virado apenas para a eficiência técnica faz da educação ‘um instrumento perpétuo de manutenção da ordem social existente, em vez de operar como veículo de transformação’” (Paraskeva, 2008, p.29).

Este autor, acrescenta que a reforma educacional norte-americana do início do século XX foi construída em torno da ambiguidade, pois os ideólogos da reforma, uns defendiam a formação com base no código moral e da ética (caso de Armstrong) e outros assumiam o caráter defensor da formação manual em função das prioridades económicas, ou seja, a Educação Profissional pragmática (caso de Washington). Nesta época, os norte-americanos vivenciavam a expansão e a crescente industrialização e o crescimento populacional que exigiam uma nova concepção de educação e de escola sob a égide de uma formação pragmática e uma revisão dos currículos e de todo sistema educacional.

Em 1918, com as publicações de Franklin Bobbit, sobretudo da obra “*The curriculum*” e mais tarde “*Como Fazer um Currículo?*”, em 1924, marcam o início do *Currículo como objeto de pesquisa*

nos Estados Unidos da América. O conceito de currículo apresentado por Bobbit se traduzia na especificação precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para obtenção dos resultados que sejam socialmente desejáveis e que possam ser mensuráveis. O autor defendia “a importância da gestão científica na escolarização” e a ideia de que não era suficiente desenvolver um novo currículo, mas aprender mais como se pode desenvolver melhor esse novo currículo (Ibid.pp. 36-37).

Bobbit considerava que a educação é “o processo de re-civilizar cada uma das novas gerações” e que este processo nem sempre dependeu das instituições escolares, pois não existiam. Mesmo depois da criação dos sistemas escolares, estes só foram capazes de controlar uma parte menor e secundária da totalidade social. Antes da instituição escolar, o processo de re-civilização era desempenhado pelas vivências na sociedade de modo geral, ou seja, era deixada ao normal processo social. Exceto as vocações profissionais e religiosas, a aprendizagem acontecia por meio da observação e da participação das atividades em si mesmas (Boobit, 1925 [2008] pp.66- 68).

Com esta tese, Bobbit concebe a educação no sentido mais amplo, estabelecendo uma dissociação entre os sistemas escolares e a sociedade, definindo o sistema de ensino como um processo de condicionamentos e respostas por meio da observação e do treino e a aprendizagem como o domínio de comportamentos observáveis. Neste sentido, segundo João Paraskeva (2008), mais do que definir conteúdos curriculares, Bobbit desenvolveu um método de ajuda a definição de um currículo, orientando os passos e a planificação detalhada da organização do ensino e das atividades, tendo em vista atingir os objetivos prescritos.

Na década de 1940, esse foco do currículo alarga-se, passando a ter em consideração não só a diversidade dos estudantes e a projeção das suas diferenças no como aprender, mas também nos interesses manifestos no que aprender, visando sempre o produto. Assim, motivados por questões econômicas e financeiras e com a preocupação da realização dos projetos individuais, especialistas refocalizaram o seu objeto e redefiniram o currículo não só tendo foco os produtos, mas também os processos, aproximando o currículo da Didática nos contextos de aprendizagens e dos meios (Gaspar & Roldão, 2007).

Nessa década, a perspectiva técnica de currículo, proposta por Bobbit, é revisitada e consolidada por Ralph Tyler, tendo como marco a sua participação numa conferência em 1947, realizada em Chicago com foco nos programas de ensino e buscando identificar os aspectos fundamentais do desenvolvimento do currículo. Em 1949, Ralph Tyler publicou *Basic principles of curriculum and instruction*, uma obra que marcaria de forma substantiva o estudo do currículo.

Preocupado com a organização e a forma, Tyler defendia que os objetivos deveriam ser claramente formulados em termos de comportamento explícito. A organização e o desenvolvimento do currículo deveriam buscar responder a quatro questões básicas: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; as experiências educacionais que a escola deve oferecer para atingir esses objetivos; a organização eficiente das experiências educacionais e o processo de avaliação ou as maneiras de medir se os objetivos foram alcançados.

Tyler procurou expandir o modelo de Bobbit, ao contemplar fundamentos da Psicologia. De acordo com suas ideias, na elaboração dos objetivos educacionais, a escola deveria se fundamentar em três fontes: nos estudos sobre os aprendizes; estudos sobre a vida contemporânea fora da educação e as sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas (Tadeu Silva, 2007). O modelo de currículo de Tyler, tal como o de Bobbit ancorava-se na concepção técnica de educação e de currículo (Pacheco, 2005).

Posteriormente, Benjamin Bloom (1956) e Hilda Taba (1962) também fortaleceram as propostas de Tyler, ao preocuparem-se com a organização e operacionalização técnica do ensino. O primeiro, preocupado com o rigor na forma de elaborar os objetivos, sistematizou a taxionomia dos objetivos educacionais nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores (Taxionomia de Bloom). Este paradigma de escola e de currículo passou a dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países da América, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas (Tadeu Silva, 2007).

Para Lopes e Macedo (2002), uma das primeiras preocupações com o currículo, nos anos de 1920 até 1980, deve-se à transferência instrumental de teorizações norteamericanas de enfoque da psicologia, com o viés funcionalista. Nessa perspectiva, a organização da escola segue o modelo empresarial, visando adequar a educação às exigências que o mercado de trabalho e a tecnologia estabelecem. Os conteúdos a serem trabalhados baseiam-se em informações objetivas que devem proporcionar a formação adequada aos sistemas de trabalho.

Salienta-se também as influências das contribuições do modelo curricular progressista de John Dewey fundamentado na Psicologia, que, juntamente com o modelo tecnológico de Tyler, passaram a ser questionados e contestados a partir dos anos de 1970, movimento denominado de “reconceptualização do currículo” (Pacheco, 2001, Goodson, 2001, Moreira, 2002, Tadeu Silva, 2007).

Daí em diante, a definição de currículo vem evoluindo. No livro “Elementos do Desenvolvimento Curricular,” de Gaspar e Roldão, editado em 2007, as autoras fazem um estudo sobre o conceito de

currículo a partir de uma síntese das definições que aparecem nos mais diferentes estudos sobre o tema. Assim, o currículo escolar fora definido como plano estruturado fundamentado pelos princípios de sequenciação e realização (Tyler, 1949; Taba, 1962; Ribeiro, 1992), como reconstrução de experiências (Tanner&Tanner, 1980); como construção social (Goodson, 2001), como fato e como prática (Young, 2002).

Para este último autor, o currículo como fato apresenta-se como uma coisa que esconde as relações sociais entre os professores, os estudantes e os teóricos que o têm produzido histórica e coletivamente. O currículo como prática não corresponde a estrutura do conhecimento, mas ao significado do envolvimento dos professores e dos estudantes na construção do conhecimento.

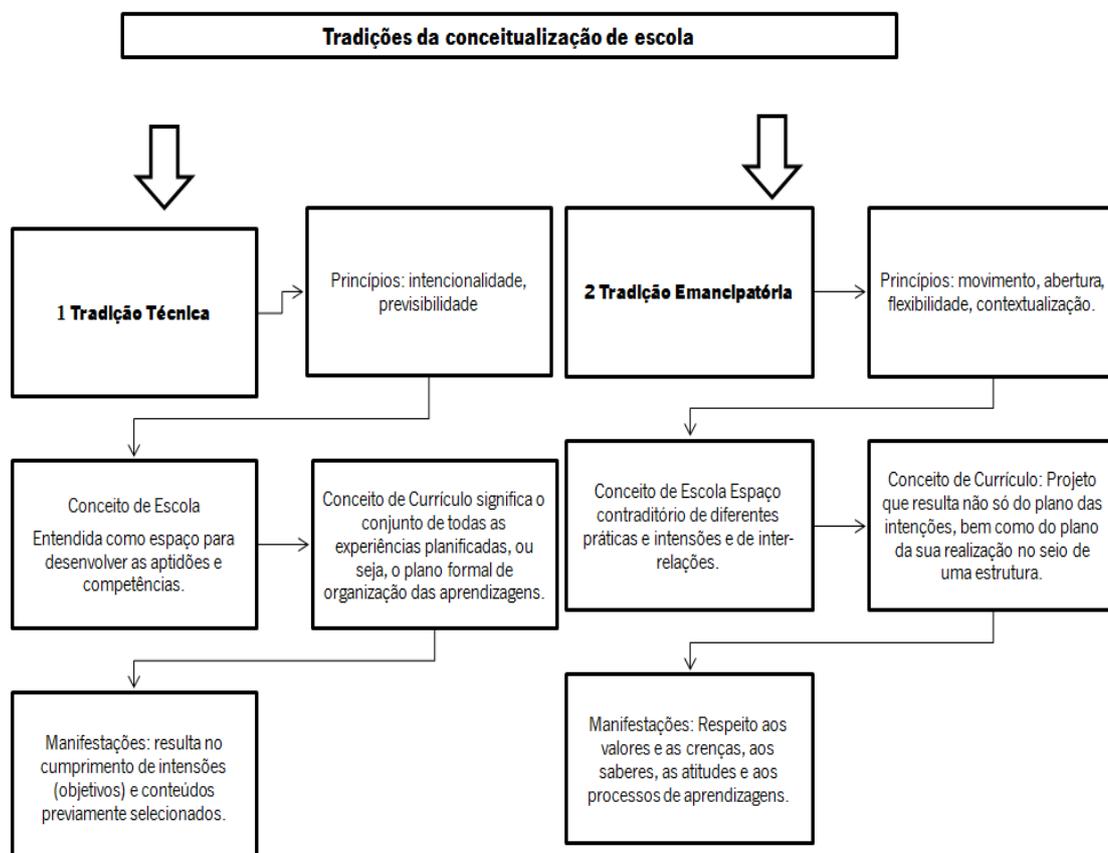
O currículo se constitui de intersecção de prática em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais. Assim sendo, o currículo é projeto e construção social que envolve diferentes sujeitos (Pacheco, 2005, Goodson, 2001).

Estes últimos conceitos de currículo assumidos neste estudo, envolvem as ideias de processo, de construção social, de envolvimento interativo, unidade, continuidade e interdependência entre o planos oficial e o real (Pacheco, 2001), ainda que nas práticas curriculares alguns componentes manifestos não são captáveis pelo currículo real nem tão pouco pelo currículo oficial, configurando o plano do currículo oculto (Tadeu Silva, 2007) permanecendo este invisivelmente na zona de intersecção entre estes últimos. O currículo oficial também é identificado como o currículo formal ou prescrito (Roldão, 2003).

No Brasil, ao nível teórico tem prevalecido a concepção de currículo como campo de múltiplas relações, contradições, contestações, transgressões e múltiplas culturas (Moreira & Tadeu Silva, 2005), com manifestações no plano prático.

A definição de um currículo, independentemente da perspectiva assumida, envolve questões conflitivas e ambíguas, quais sejam: o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e se aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino? Estas questões denunciam a natureza ambígua e a dificuldade de se ter um conceito unívoco de currículo, questão que termina por favorecer a ampliação do campo dos estudos curriculares, “remetendo os especialistas para uma problematização cada vez mais intensa e profícua” (Pacheco, 2005, p.35).

Deste modo, o conceito de currículo apresenta duas perspectivas, seguindo as tradições de concepção de escola, conforme apresentadas no Fluxograma 04 que segue.



Fluxograma 04: Vinculação conceitual: escola e currículo
(Fonte: Elaborado a partir das contribuições de Pacheco, 2005)

A tradição técnica de escola, que perspectiva o currículo como plano, encontra-se fundamentada nas contribuições da psicologia da aprendizagem behaviorista. A aprendizagem é entendida como uma mudança ocorrida ou provocada no sujeito (processo interno) que só pode ser apreendida por meio de condutas (*behaviours*) ou comportamentos observáveis (Gaspar & Roldão, 2007).

Neste sentido, o currículo consiste num plano formal, ou seja, um conjunto de todas as experiências planejadas e tem o propósito de racionalizar, o melhor possível, os procedimentos e atividades de maneira que os objetivos (intenções comportamentais observáveis) fossem estimulados, desenvolvidos e treinados. Esta compreensão de currículo exerceu maior influência nas décadas de 50 a 70 do século XX, marcada pela busca do desenvolvimento econômico que caracterizou o período pós-guerra (Gaspar & Roldão, 2007).

Na tradição emancipatória de escola, o currículo envolve a inter-relação dos diversos contextos

de decisão curricular (político, administrativo, de gestão e de realização). As práticas curriculares estão inseridas numa cadeia de inter-relações entre sistemas (político, educativo, econômico, social) e subsistemas (de participação social e de controle, de inovação, de produção de conteúdos, materiais e recursos, de técnico/pedagógico) (Pacheco, 2005).

Ainda, para este autor, no âmbito de entendimento destas relações entre escola e currículo, os princípios de cada tradição orientam um entendimento expresso pela via de manifestação da prática curricular nos diferentes contextos em que se dão as construções teóricas e práticas acerca dos processos de educação escolar. Ambas tradições de escola que exprimem um conceito de currículo constituem a própria evolução da compreensão do termo currículo, conjugado com o processo de redefinição do papel da escola ao longo do seu desenvolvimento. Desta forma, historicamente qualquer definição de currículo relacionada com as atividades da instituição escolar encontra-se vinculada à concepção que esta instituição assumiu ao longo de sua institucionalização (Pacheco, 2005).

Neste sentido, o currículo, entendido como expressão de um projeto de educação e de ensino, tem assumido definições vinculadas a conceitos diferentes, mas que na sua essência encontram-se associados à concepção de escola e de ensino (Gaspar & Roldão, 2007). Por isto, qualquer definição de currículo é sempre uma questão de natureza social e ideológica, já que sobre a educação e o seu projeto de formação há perspectivas muito diferentes.

2.2. Definições de Desenvolvimento Curricular

No campo do desenvolvimento curricular há uma vasta relação de definições, entretanto, todas se referem à práticas curriculares, acompanhamento e avaliação do ensino, como processo de aplicabilidade do currículo. Nesta perspectiva, o desenvolvimento curricular indica processo.

Para Gaspar e Roldão (2007, p.31), o currículo ao “transportar-se do domínio conceitual para o domínio da aplicabilidade sustenta o desenvolvimento curricular”, em que o próprio termo desenvolvimento implica mudança e, de maneira subjacente, a idéia de processo, presente na maioria das definições.

Estas autoras destacam duas definições que consideram mais significativas: a definição de Feyereisen (1970), em que desenvolvimento curricular é compreendido como um plano de estruturação de meio para coordenar de maneira ordenada os elementos tempo, espaço, materiais, equipamento e pessoal. A segunda definição, a de Pacheco (2001) que considera o desenvolvimento curricular um processo complexo que envolve práticas e estudos. Neste caso, o desenvolvimento curricular consiste no processo contínuo de estudo e aperfeiçoamento do currículo, sendo “uma prática

dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificativa teórica, elaboração/planejamento, operacionalização e avaliação” (Pacheco, 2001, p.25).

O desenvolvimento curricular, portanto, é uma prática que pressupõe temporalidade e a que se atribuem quatro características: dinamismo, complexidade, integração e estruturação, que envolve justificativa teórica, elaboração (planejamento), operacionalização e avaliação.

De modo geral, o conceito de desenvolvimento no campo operacional do currículo vincula-se a idéia de *plano* que apesar de ser considerado num sentido oposto ao termo *processo*, ambos interrelacionam-se, caracterizando o desenvolvimento curricular como processo, sequencia e continuidade. Sendo este, um processo no campo do currículo e envolvido pela educação encontra-se sujeito a controle e tomada de decisões, as quais implicam escolhas (Pacheco, 2001).

2.3. Dimensões do Desenvolvimento Curricular

Os diferentes conceitos de desenvolvimento curricular apontam para duas dimensões: 2.3.1) desenvolvimento curricular enquanto campo de aplicabilidade do currículo; 2.3.2) Desenvolvimento Curricular enquanto área de enquadramento teórico, ou seja, da Teoria e do Desenvolvimento Curricular. Procuraremos, abordá-las em separado na tentativa de explicitar as características gerais de ambos os conceitos, ainda que se perceba a dificuldade inerente deste processo devido as relações de reciprocidades da prática e do teórico.

2.3.1. Dimensão da Aplicabilidade do Currículo

Na perspectiva técnica, e no campo da aplicabilidade do currículo, o desenvolvimento curricular envolve processos de fundamentação, concepção, elaboração de planos de estudo e programas de ensino. Estes processos se desenvolvem em fases interdependentes, envolvendo: justificativa curricular, planejamento, implementação e avaliação (Pacheco, 2001; Ribeiro, 1992). A Figura 01 mostra a relação entre as fases do desenvolvimento curricular.

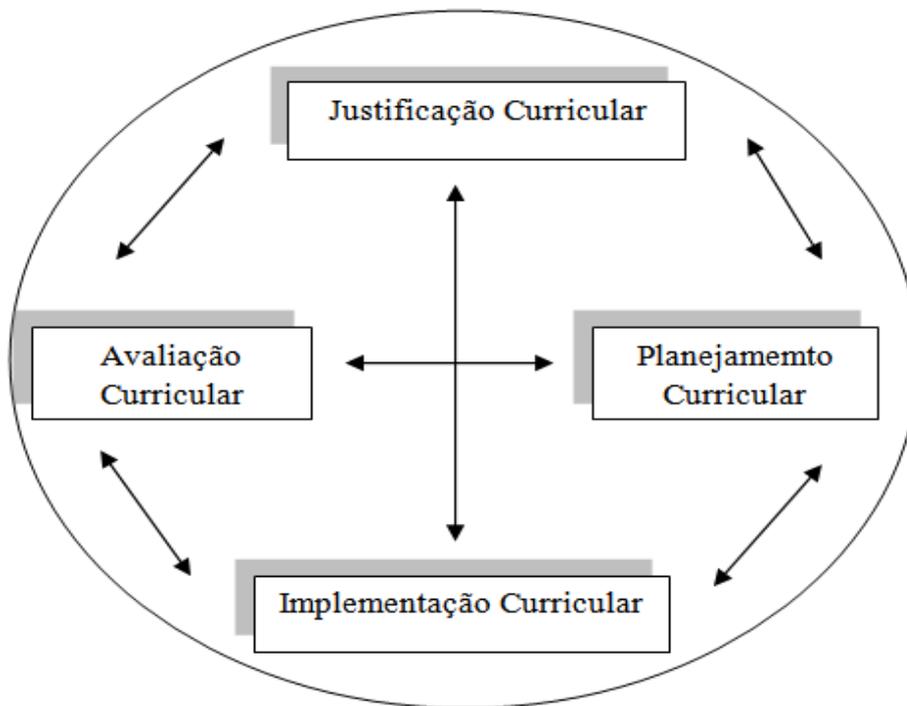


Figura 01: Fases do desenvolvimento curricular
(Fonte: Ribeiro, 1992, p.7)

No quadro do desenvolvimento curricular, a justificação curricular inclui a fundamentação orientadora e constitui o quadro de referência quanto ao contexto social, cultural e educativo em que se insere e que se pretende dar respostas. Inclui também as perspectivas e os pressupostos filosóficos, pedagógicos e metodológicos.

O planejamento curricular corresponde à fase da definição de concepções e elaboração do currículo, envolvendo a organização estrutural do currículo no que diz respeito à seleção e definição dos conteúdos, dos aspectos metodológicos e avaliativos nos planos de ensino, ou seja, a organização temporal e espacial (envolvendo a elaboração dos planos de estudo e programas), assim como os processos de regime de docência e equipe dos professores.

A implementação curricular corresponde ao processo da ação, explicitando as suas linhas orientadoras, introduzindo inovações ou ajustes, verificando-se as condições de operação em que estão se dando às ações no plano curricular. Neste sentido, tomando como referência o imbricamento que existe nestes processos ou fases, a avaliação acontece durante toda a implementação curricular.

Todas essas fases estão interligadas, exercendo influências umas sobre às outras e movimentam-se de forma circular e contínua. Não há um ponto de partida definido, porém, este processo precisa de ser visto de maneira sistêmica, em que todos os componentes e fases se interrelacionam constituindo um todo organizado, um sistema coerente.

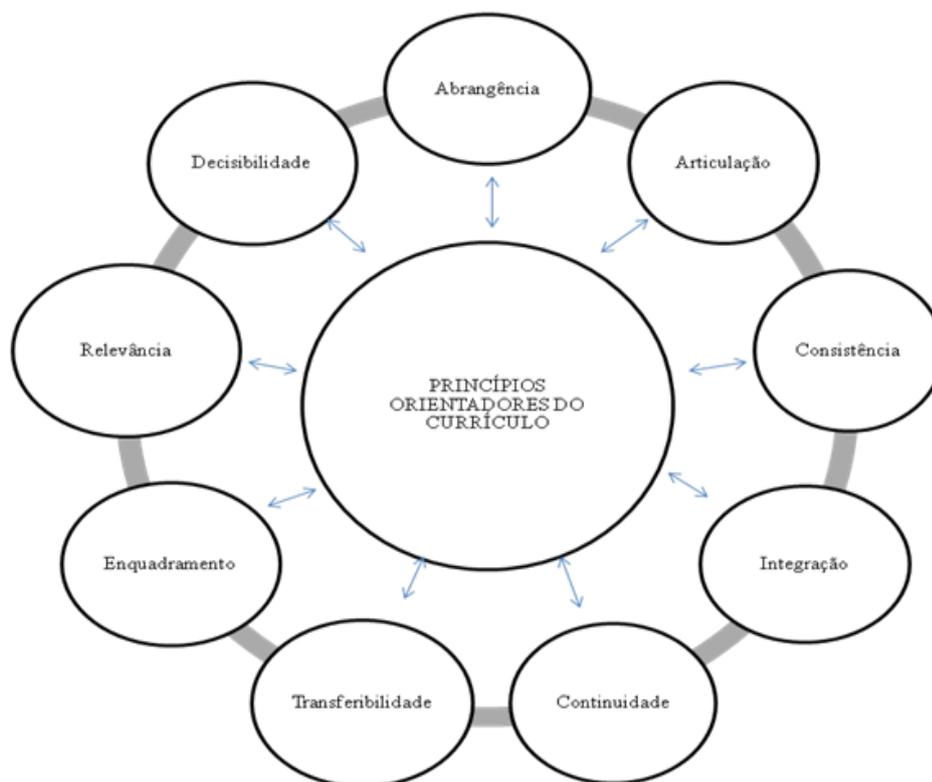
É importante esclarecer que as orientações teóricas e procedimentais variam de acordo com a concepção e o modelo de organização curricular assumidos. Numa concepção curricular centrada e centralizada, em que o currículo é perspectivado e construído enquanto plano curricular por uma equipe de especialistas, ou por um grupo sem envolvimento da comunidade escolar, as decisões curriculares são tomadas de forma isolada e fragmentada.

2.3.1a. Princípios e Níveis de Organização do Currículo

A organização curricular pode ser entendida no nível da sistematização e disposição dos conteúdos no plano curricular ou ao nível da organização do trabalho curricular. Aqui, considerando o foco do objeto de estudo (reestruturação curricular do IFRN), optamos por tratar, de forma mais ampla, da organização curricular na perspectiva do trabalho curricular.

No âmbito do desenvolvimento curricular, desde a fase de elaboração do plano até à sua concretização, deve-se considerar princípios organizadores do currículo, independentemente da matriz (fundamentação orientadora) que se assuma (Roldão & Gaspar, 2007, Zabalza, 1991), ainda que possam apresentar variação de acordo com o enquadramento do modelo de desenvolvimento curricular. Estes princípios caracterizam a proposta de currículo e norteiam todo o desenvolvimento do currículo na prática, constituindo-se em referências.

A literatura apresenta uma variação de princípios organizadores do currículo, dentre os apresentados, optamos por analisar sobre aqueles de carácter mais generalista, tais como: abrangência, articulação, consistência, integração, continuidade, transferibilidade, enquadramento, relevância e decisionalidade (Zabalza, 1991).



Fluxograma 05: Princípios organizadores do currículo
(Fonte: Produzido conforme as contribuições de Roldão & Gaspar, 2007, Zabalza, 1991)

A *abrangência* identifica a amplitude, determinando o que inclui, integra, ou seja, implica no processo de escolha e decisão correspondendo aos critérios de valor, oportunidade, congruência e funcionalidade dentro da situação ou do contexto educativo, no que diz respeito aos conhecimentos ou conteúdos contemplados, os objetivos e as atividades envolvidas, dentre outros aspectos, inclusive de referência.

O princípio de *articulação* refere as ligações e relações entre as partes, de modo a indicar o sentido das mesmas, podendo ser vertical ou horizontal. A preocupação com a *articulação vertical* na organização do currículo se traduz no nível dos saberes e dentro de um mesmo saber ou conteúdo, clarificando o que está antes e depois e tem correlação com a progressão da aprendizagem dos estudantes, podendo revelar-se por diferentes teorias explicativas.

A *articulação horizontal* abrange o grau de interação entre os diferentes saberes e conhecimentos, assim se traduz nestas perguntas: qual a linha unificadora da proposta curricular? Como se ligam e se cruzam os diferentes saberes e como se interligam os objetivos enunciados para os mesmos saberes e para saberes diferentes? A articulação horizontal do currículo respeita à relação de uma área de conhecimento com a mesma área ou outras diferentes. O princípio da consistência

evidencia-se pela estabilidade de base em que assenta a concepção do currículo, traduzida na coerência das relações que se estabelecem com base na reflexão e coesão nas tomadas de decisão.

A *integração* pressupõe a existência de um todo e identifica a parte em relação ao todo ao qual pertence, clarifica o sentido de pertença ou de não pertença. Neste sentido, o currículo é situado numa cadeia de relações entre o sistema social e seus diferentes subsistemas (econômico, administrativo, de especializações, de sistemas educativos). Numa dimensão política da educação, o currículo “reflete quer as relações sempre existentes entre escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer ainda os interesses políticos e os ideológicos” (Pacheco, 2001, p.19). O currículo envolve assim os aspectos de homogeneidade e de diferença em relação a variados fatores, seja na ordem da oferta de ensino, de conteúdo ou na de programação curricular.

Pelos princípios *continuidade* e *transferibilidade* observa-se a existência de seguimentos sem interrupção, lacunas e hiatos significativos, podendo apresentar caminhos que explicam a relação dos conceitos com às situações práticas. O princípio da transferibilidade acentua o caráter processual do currículo, implicando possibilidades de mudanças, passagem, deslocamento de conteúdos, de áreas de saber, de curso. Implica, ainda, no reconhecimento das condições de mudanças e conceber o plano curricular como orientações abertas às críticas e sugestões fundadas na teoria e na prática (Zabalza, 1991).

Os princípios *enquadramento*, *relevância* e *decisibilidade* evidenciam as estruturas que suportam o currículo em termos das relações deste com os sistemas e subsistemas e a importância do currículo para as exigências das práticas presentes e futuras no contexto de pertença, o que necessariamente envolve tomadas de decisões.

O princípio de *decisibilidade* constitui o complexo e encadeado processo de tomada de decisões, preinstrutivas ou instrutivas, por parte da comunidade escolar no seu conjunto ou do próprio professor. Este também pode tornar mais flexíveis as fronteiras de decisão e de participação efetiva entre os técnicos educacionais e os professores, entre estes e os estudantes e os pais, entre as autoridades (co-gestores do currículo).

É importante considerar que, hoje, não se deve supor o desaparecimento por completo das barreiras de decisão, ou seja, supor a autogestão curricular plena, pois correria o risco de não ser realista (Zabalza, 1991). Existe sempre processo de decisão independentemente de ser o espaço limitado ou amplo na gestão curricular (Sacristán & Gomes, 1998, Pacheco, 2001, Gaspar & Roldão, 2007).

A gestão curricular compreendida como processo de decisão curricular envolve diferentes sujeitos e diferentes níveis de escala de decisão, seja no nível macro (sistemas de educação), meso (instituição), micro (sala de aula). A estrutura organizativa do trabalho curricular e a sua gestão, nos diferentes planos (comunidade-escolar, escola-órgãos administrativos, professores-turmas, relação entre pares) constitui-se como um poderoso instrumento de contextualização de todo o processo (Gaspar & Roldão, 2007), ou ainda de reconceitualização do currículo nas interações das práticas curriculares (Bernstein, 1996a).

Neste sentido, a gestão curricular enquanto processo implica tomada de decisão que acontece em três grandes *campos de organização do currículo*: 1) a *organização dos conteúdos ou do programa curricular*, 2) a *organização das estratégias e ações* e, 3) a *organização das condições do trabalho* de ensinar e aprender. No campo da *organização dos conteúdos ou programa de ensino* se tem atribuindo ser de responsabilidade dos professores, no entanto, bem sabemos que a decisão destes em relação aos conteúdos acontece com base numa estrutura curricular prescrita.

No *campo da organização dos conteúdos ou do programa escolar*, o currículo prescrito pelos órgãos centrais dos sistemas nacionais de educação representam institucionalmente os interesses e necessidades da sociedade e constituem a fonte principal, ou o agente que exerce maior influência sobre o currículo (Goodson, 2001). Perpassam neste campo os questionamentos em torno do que ensinar com maior ou menor relevância e porquê, as sequências ou relações. Para alguns autores (Gaspar & Roldão, 2007; Sacristán, 1998; Zabalza, 1998) é preciso uma gestão flexível no campo da organização dos conteúdos fundamentada numa análise concreta das situações dos estudantes e dos professores.

O *campo da organização das estratégias e ações* refere-se às decisões em termos dos métodos, das estratégias e dos diferentes tipos de interação a desenvolverem-se na ação curricular. Envolve o *campo das condições do trabalho* de ensinar e aprender que constitui fator importante e decisivo no desenvolvimento curricular (Gaspar & Roldão, 2007). Estes três campos de organização curricular passam pelas complexas e diversas relações dos diferentes níveis de organização e de gestão curricular.

O nível macro da decisão curricular (administração central/sistema de educacional) expressa-se no currículo nacional e na garantia das entradas e saídas dos estudantes das escolas e dos sistemas de ensino. Nesta esfera de decisão os professores e especialistas que se situam no âmbito da investigação curricular atuam no e com saberes especializados ou conhecimentos periciais, como reconhece Lima (2011), pois cada vez o conhecimento científico-racional e os saberes especializados

têm assumido uma crescente centralidade nas decisões, no direcionamento e na produção das políticas públicas.

Neste sentido, atualmente a decisão curricular pode assumir um caráter mais burocrático, na medida em que depende mais dos saberes periciais dos especialistas, da racionalidade técnica e da procura da melhor solução. Nestas articulações “certos saberes e certos poderes são privilegiados em termos de racionalidade política e gerencial, conferindo importância não apenas à compreensão dos fenômenos, à interpretação da realidade e ao diagnóstico, mas ao inventário das possíveis ‘soluções’” (Lima, 2011, pp. 137).

Este mesmo autor advoga que, nos diversos países, os cientistas da educação ou acadêmicos têm assumido uma centralidade de influência na formulação das políticas públicas, ainda que estes não se assumam como protagonistas coletivos junto ao poder político. Entretanto, seu papel tende a ser muito menor do que o seu potencial de legitimação nos processos de decisões curriculares. Os professores acadêmicos que atuam na organização do currículo no nível macro (dos sistemas) poderiam ser menos controláveis, menos unívocos e mais problematizadores e hesitantes no âmbito das definições das políticas públicas.

Assim, considerando a complexidade das relações envolvidas, “para se conhecer o currículo é preciso ir além das declarações, da retórica e dos documentos oficiais, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade” (Sacristán, 1998, p. 137).

No nível meso, a definição das estratégias e ações na gestão curricular ocorre em dois planos: no plano da escola/comunidade e no plano intra-escola (Gaspar & Roldão, 2007). No primeiro, perspectiva-se que a escola possa ser pensada como parte e agente de uma comunidade (Pacheco, 2001, Zabalza, 1991, Sacristán, 1998) com parceiros educativos com os quais deve articular a sua ação em conjunto com a comunidade local.

No segundo plano de decisão curricular os processos de gestão estabelecem-se no interior da escola, passando por processos de reconceitualização do currículo enquanto projeto institucional, em que os diferentes sujeitos por meio de órgãos intermediários (conselhos de professores, de turma, de diretor, de pais) atuam com maior ou menor participação. Perspectiva-se “a instituição escolar como um todo integrado e não como um conjunto de intenções individuais (cursos separados, disciplinas separadas, professores separados) que se justapõem ou sucedem no tempo” (Zabalza, 1992, pp.88-90).

O nível meso-micro corresponde ao tronco do currículo, em que a reorganização e a reconceitualização do projeto curricular e a tomada de decisões na esfera da gestão, em especial dos professores, ocorre nas interações com as turmas e nos grupos de estudantes.

Salientamos que nos diferentes níveis de gestão curricular no contexto da sociedade, no quadro de globalização, do neoliberalismo e das políticas de homogeneização e de diferenciação, constata-se a existência de práticas de organização curricular que tendem à homogeneização, principalmente nas demandas do plano meso da decisão curricular. Mas se, por um lado, a globalização é um referente para as políticas de homogeneização do currículo prescrito, por outro, é um elemento de referência para a diversidade das práticas de formação (Pacheco, 2010).

Para Leite (2001) no campo da prática curricular a tradição escolar tem apontado para a valorização de uma cultura única e as práticas de homogeneidade social penalizam determinados grupos e, ao ignorar a riqueza proveniente da diversidade, impedem desenvolvimentos sociais, não sendo fácil romper com esta tradição pois passa pelo reconhecimento da diferença, do direito a essa diferença e dos efeitos positivos e enriquecedores que podem advir das interações culturais. A perspectiva de prática curricular que tem por base o respeito às diferenças produz possibilidades de compreensão do mundo e aumenta a compreensão que cada um pode ter de si mesmo (Garcia & Moreira, 2003).

2.3.1b. Modelos de desenvolvimento curricular

Tomando como referência o conceito de paradigma, enquanto unificação de conceitos, pontos de vista, pertença a uma identidade comum, com questões teóricas e metodológicas (Pacheco, 1995), o desenvolvimento curricular apresenta diferentes modelos.

Gaspar e Roldão (2007), tomando como referência as fases do desenvolvimento curricular, apresentam oito modelos de desenvolvimento curricular, destacando os modelos administrativo, normativo, crítico-analítico, interacional, comportamental ou modelo computacional que tem em consideração a quantidade e a qualidade da informação que pode ser recolhida, conjugando uma operação simbiótica da tecnologia com a Pedagogia, dentre outros modelos discutidos pelas autoras. Pacheco (2001), tendo como referência a estrutura curricular e o papel desempenhado pelo professor, menciona três modelos:

- a) O modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objetivos
- b) O modelo de desenvolvimento curricular fundado no processo
- c) O modelo de desenvolvimento curricular que tem por base o contexto

O modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objetivos fundamenta-se por uma concepção de racionalidade tecnológica comportamentalista da Psicologia behaviorista, envolvendo a previsão, precisão, eficiência e eficácia. Representa, portanto, a linha teórica-metodológica de Bobbit e Tyler, em que o currículo constitui a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem.

O professor como um dos elementos da cadeia decisória da estrutura curricular assume a função de um gestor organizador especializado, atuando de forma racional, parcial e técnica (Schön, 2000) numa conformidade passiva em relação às recomendações práticas dos técnicos curriculares (Pacheco, 2001). Nesta abordagem de desenvolvimento curricular coloca-se a responsabilidade da eficiência do processo educacional em correlação com a eficácia da formação do professor no domínio de tais métodos e estilos de professores. Neste modelo marcado pela regulação, os docentes tendem a perder muito do seu espaço nas construções da escola (Goodson, 2001).

A prática educativa se reduz às condutas observáveis dos professores, dos estudantes e das instituições (Gomez, 1998). Os modelos tecnológicos não procuram a explicação, descrição, compreensão dos processos para melhoria do conhecimento, mas de conhecê-los para intervir de forma mais eficaz sobre a aprendizagem com maiores garantias de eficácia (Zabalza, 1998).

O modelo de desenvolvimento curricular que tem por base o processo parte de uma concepção de currículo como “projeto, cujo desenvolvimento é orientado para a resolução de questões práticas e deriva da teoria curricular prática que enfatiza uma urgente revisão das práticas” (Pacheco, 2001, p. 140). Atualmente, vale destacar a importância da teoria curricular, centrada especialmente na tomada de decisões dos professores nas salas de aula e nas comissões de currículo no interior das escolas (Kemmis, 2008).

Neste modelo de desenvolvimento curricular desaparece a separação rígida na estrutura curricular entre o contexto da formulação e o contexto da realização, cabendo ao professor não a implementação do currículo, mas realizar o currículo que tal como sugerido por Stenhouse deve ser feito por via da investigação (Pacheco, 2001). O plano para os professores “significa profissionalmente um *tempo* para dar oportunidade de *pensar a prática*, representando-a antes de realizá-la num esquema que inclua os elementos importantes que intervêm na mesma” (Sacristán & Gomes, 1998, p. 276). Desta forma, entende-se que o professor não é só um gestor que atua eficazmente na sala de aula e na escola, mas principalmente um profissional com capacidade de refletir sua própria prática, tomando decisões por meio da reflexibilidade e da ação. O professor é um curioso, questionador e pesquisador das suas experiências profissionais tomando para si o seu processo de autoformação e de formação dos estudantes (Demo, 2000, Alarcão, 2001, Schön, 2000).

O professor assume um lugar central, tornando-se um mediador decisivo na medida que transfere a análise do processo de desenvolvimento curricular para a prática de sala de aula. Entretanto, a prática do professor acontece num espaço concreto, com condições de trabalho reais, sendo uma realidade caracterizada por diversas condições, desde a elementos pessoais, materiais, organizativos, sociais às várias tarefas e atribuições assumidas pelos professores (Sacristán & Gomes, 1998, p. 276), remetendo às questões de conteúdo da profissionalidade docente.

O modelo de desenvolvimento curricular fundado na situação, ou modelo crítico de desenvolvimento curricular, tal como a teoria crítica do currículo e o interesse emancipatório, definido por Habermas, fundamenta a idéia de que as pessoas, quando participam em fatos e organizações podem aprender a colaborar e a modificá-las.

O currículo é concebido como uma construção social (Young, 2010, Goodson, 2001, Giroux, 1986) e emancipatória, assumida pelo coletivo dos professores no nível da escola, o que acarreta um trabalho crítico e colaborativo entre os professores e os demais da comunidade escolar. E ainda, o currículo é concebido como uma ação estratégica problemática elaborada a partir dos problemas e atitudes dos alunos, desenvolvida na perspectiva da interpretação.

Neste modelo, a estruturação curricular é uma construção dos professores e estudante, em que a elaboração e a realização acontece na interação no contexto da escola e sala de aula (Pacheco, 2001). Nesta perspectiva, a escola enquanto comunidade crítica rompe com as relações individualistas e com a cadeia decisória linear. Assim enfatiza este autor:

“À prática individual do professor, o modelo crítico de desenvolvimento curricular contrapõe a colaboração e a colegialidade dos professores, estabelecendo como tarefa a empreender uma análise ideológica do currículo, sobretudo das relações entre a escola e a sociedade e da organização educativa no seu conjunto. Capacitar os professores de práticas auto-reflexivas tem sido, aliás, um dos objetivos principais da investigação-ação, metodologia que se perspectiva, além de outros aspectos, pela colaboração dos intervenientes num dado processo” (Pacheco, 2001, p. 142).

Deste modo, a pesquisa-ação pode se tornar a metodologia de decisão curricular no âmbito do modelo de desenvolvimento curricular com foco no contexto, tendo a cultura da autonomia e da participação como vetores de mudança e de inovação.

2.3.2. Dimensão Área de Enquadramento Teórico dos Estudos Curriculares

O Desenvolvimento curricular enquanto campo da teorização sobre as práticas curriculares vem sendo traduzido pela designação de Estudos Curriculares, fruto da afirmação interdisciplinar do campo de estudo que investiga as questões do currículo. No decorrer deste processo, o currículo como

campo de investigação vai se configurando nos vários domínios, proliferando-se e alargando o próprio campo de estudo. Nos Estudos Curriculares emergiram as primeiras áreas de investigação com diferentes denominações, conforme as tentativas de respostas às novas problemáticas.

Assim as primeiras áreas de estudos sobre o currículo configuraram-se em: Fundamentos do Currículo, Concepção de Currículo, Design do Currículo, Implementação do Currículo, Avaliação do Currículo e Engenharia do Currículo. (Gaspar & Roldão, 2007). Ressaltam estas autoras que algumas dessas áreas foram se fundindo e dando origem as especializações de estudo no campo do currículo, denominadas de Teoria Curricular, História do Currículo, Inovação Curricular, Investigação Curricular e Desenvolvimento Curricular.

A constituição do desenvolvimento curricular como campo científico é referenciado como Teoria e Desenvolvimento Curricular, o que explicita a evolução e a abrangência que tem se configurado os estudos no campo curricular, entendido como o espaço das práticas curriculares, do currículo em desenvolvimento e dos processos, o que caracteriza o currículo de natureza prática (Pacheco, 2001; Sacristán & Gómez, 1998).

Para o avanço intelectual do campo dos Estudos Curriculares, Piner (2007) propõe a disciplinaridade dos estudos curriculares através da verticalidade e horizontalidade, denominadas de estruturas disciplinares entretecidas. A primeira estrutura consiste na história intelectual da disciplina, pois para este autor os conceitos têm histórias que requerem elaboração. A segunda estrutura, horizontalidade, diz respeito ao conjunto de circunstâncias do campo na atualidade e também ao meio social e político que influencia e, frequentemente, estrutura este conjunto.

O objeto de estudo da Teoria e Desenvolvimento Curricular integra três dimensões principais: 1) Teorias curriculares (técnica, prática e crítica); 2) Fundamentos ou bases para o planejamento curricular ao nível da análise da sociedade, do aluno, da cultura e da ideologia e 3) Contextos de decisão curricular (político/administrativo, de gestão e de realização) (Ibid). A Figura 02 apresenta as referidas dimensões da Teoria e Desenvolvimento Curricular.

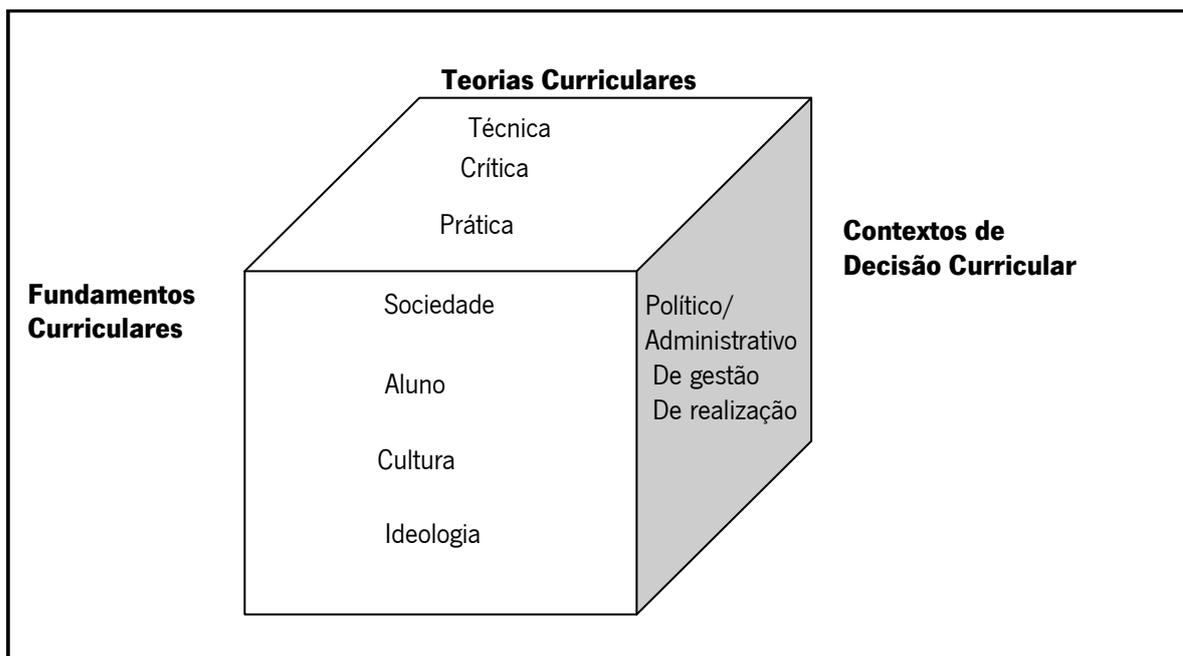


Figura 02: Dimensões do objeto da Teoria e Desenvolvimento Curricular
(Fonte: Adaptado de Pacheco, 2001, p.27)

Ao observar a figura 2, percebe-se que as dimensões da Teoria e Desenvolvimento Curricular envolvem aspectos eminentemente interligados que se manifestam no campo do currículo. Neste sentido, considerando as dimensões temporal e contextual, o currículo tem se manifestado e assumido diferentes e diversas concepções, de acordo com o entendimento de sociedade, de aluno e de cultura, estando, ainda permeado por um cunho ideológico, que se manifesta nos contextos de decisão curricular (envolvendo aspectos políticos, administrativos, de gestão e de realização).

É na dimensão dos contextos de decisão curricular que o currículo assume diferentes configurações explícitas ou implícitas, perceptíveis ou obscurecidas pelas intenções deliberadas ou ocultas, o que podemos referir de metamorfose curricular.

Neste sentido, na dimensão técnica ou da planificação do currículo, assim como, no âmbito do seu desenvolvimento o currículo tem sido referenciado como: currículo oficial, currículo prescrito, currículo oculto, currículo real. Aqui existe as dimensões da prática e da intencionalidade que congregam o currículo, o qual mesmo assumindo o formato técnico concretizado e explicitado por meio de um documento escrito não consegue abranger todos os processos que se manifestam devido a sua própria natureza e constituição. Assumindo essas características, o currículo é compreendido como “um projecto, aberto e flexível, que sofre alterações significativas no seu processo de desenvolvimento” (Pacheco, 2005, p.48).

O estudo do currículo tem acontecido, de modo geral, tendo por base a tradição científica do modelo das Ciências Naturais fundamentado no positivismo. Entretanto, os fenômenos educacionais não podem ser estudados por meio de hipóteses causais e estatisticamente comprovadas.

Os estudos da Teoria e Desenvolvimento Curricular tem sido orientado pelo viés do método empírico-analítico, próprio das Ciências Sociais e Humanas com os fundamentos da interpretação e da hermenêutica. Caracterizam-se, portanto, por uma investigação das idéias e da descoberta pelo próprio indivíduo que tem contribuído para estudos de temáticas acerca da motivação dos alunos; da organização dos modelos e métodos de ensino; da avaliação, do pensamento e ação do professor e alunos, numa vertente de resolução prática de problemas (Pacheco, 2001, Sacristán& Gomes,1998, p. 276).

A emergência dos Estudos Curriculares, com foco no modelo interpretativo e hermenêutico denominado de investigação qualitativa, de modo geral, se deve a não adequação do método positivista aplicado para estudar os fenômenos sociais, pois os fenômenos sociais e os naturais são duas realidades com princípios diferentes.

O mundo social é mas dinâmico e mutante devido ao seu caráter inacabado e construtivo. Os modos de pensamentos e as complexas relações de conflito ou colaboração entre os indivíduos e entre grupos são construções históricas, por isso que os enfoques assumidos (Interpretativo e hermenêutico) adequam-se a pesquisa dos fenômenos sociais e educativos pela centralidade dos estudos na interação (Ibid). Este fato justifica a natureza qualitativa da investigação científica na Teoria e Desenvolvimento Curricular.

Pacheco (2001) refere, ainda, que no campo epistemológico é consensual que a Teoria e Desenvolvimento Curricular tem algumas afinidades com às Ciências Sociais e Humanas ao estudarem as questões curriculares como um fenômeno educativo. Tomando-se como referência o currículo e a didática, compreende-se que são dois campos com proximidades, mas que diferem pelos parâmetros de intervenção: o currículo envolve os parâmetros de decisão e justificação do projeto educativo e a didática preocupa-se com o planejamento, realização e avaliação do processo de ensino aprendizagem.

Assim, a Teoria e Desenvolvimento Curricular é um corpo disciplinar próprio “que se situa no campo teórico e prático do conhecimento educativo”, recentemente, denominado de Estudos Curriculares. Esta área envolve os elementos nucleares e interdependentes do planejamento curricular (objectivos-conteúdos-actividades-recursos e avaliação), os aspectos sócio-políticos que definem a abrangência das decisões curriculares e os aspectos técnicos-profissionais, metodológicos e de operacionalização do currículo (Ibid, p. 24).

Capítulo III. TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: ABORDAGEM HISTÓRICA DO CURRÍCULO

No quadro da produção científica no que diz respeito à relação entre teoria e prática questiona-se as formas dominantes e tradicionais da produção do conhecimento e a primacia da teoria em relação às práticas, ou ainda, a idéia de que a prática precede a teoria. Alguns autores (Tadeu Silva, 2007, Gaspar & Roldão, 2007, Pacheco, 1995), mesmo reconhecendo o forte espaço que ocupa o termo teoria na comunidade científica e a dificuldade de tê-lo abandonado, tendem a pensar uma outra relação de teoria e prática, reconceitualizando-a enquanto discurso ou ainda substituindo-a pelo conceito de paradigma.

A teoria tem assumido um espaço privilegiado em relação à realidade, sendo concebida supostamente independente da primeira (Tadeu Silva, 2007). Para este autor, há sempre uma ideia de que a realidade precede a teoria, exercendo a função de descobri-la, descrevê-la e explicá-la. Neste sentido, no campo das teorias curriculares, o currículo seria um objeto que precederia a teoria. Numa outra concepção a teoria funde-se com o próprio processo de produção, ou seja, “o objeto que a teoria supostamente descreve é um produto de sua criação: a relação é circular, pois a teoria descreve algo que ela própria criou” (Ibid, p.11). Neste entendimento ocorre o deslocamento do conceito de teoria para o de discurso, enquanto uma noção particular de currículo.

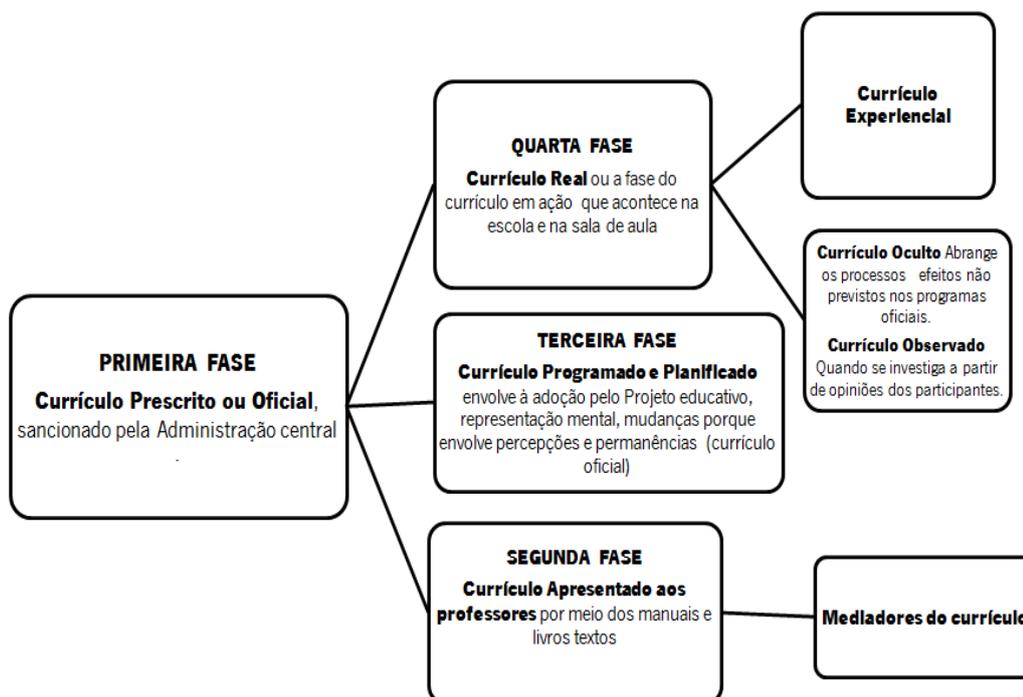
A perspectiva que substitui ou engloba o termo teoria por paradigma fundamenta-se na compreensão de que este conceito apresenta uma estrutura mais abrangente do que uma teoria, sendo compreendido como uma constelação complexa (Kuhm, 1978) de crenças, valores, técnicas, percepções e práticas partilhadas por uma comunidade e organizada em torno de um quadro de referência e modelos que situam, clarificam e ordenam o pensamento, a palavra e a ação que se utiliza (Gaspar & Roldão, 2007).

No âmbito das políticas curriculares globalizadas, a teoria que se vem construindo sobre o currículo encontra-se centrada na análise ou denuncia da organização curricular com forte vetor nos mercados transnacionais. Para Pinar (2003, pp.140-141), “a teoria do currículo diz respeito à descoberta e à articulação, para si e para os outros, do significado educacional das disciplinas escolares, para o eu e para a sociedade, em momento histórico em constante transformação”. Nesta perspectiva, o autor advoga que a teoria do currículo rejeita a atual forma do ensino inspirada no mundo dos negócios, com provas padronizadas, centralização do discurso acadêmico comparado com o discurso empresarial direcionado para o produto final das empresas, isto é, “lucros”.

A teoria curricular constitui num instrumento de análise conceptual à serviço da compreensão em torno da realidade educacional por meio de questionamentos e análise das práticas, buscando formalizar a prática curricular, interpretar e apresentar propostas para resolução de problemas no campo do currículo (Pacheco, 2005) e a sua constituição histórica encontra-se edificada com a emergência do currículo como um campo profissional especializado, envolvendo estudos sobre a prática curricular (Tadeu Silva, 2000).

3.1. Currículo e Teorias Curriculares

Na abordagem histórica, o currículo é definido no campo da teoria e das práticas sociais, recorrendo-se as conexões mais amplas entre as práticas curriculares (escolares) e as práticas sociais. Estas duas dimensões, social e escolar, da prática estão intrinsecamente relacionadas, considerando a constituição histórica da escola e seu processo de legitimação, ou seja, a escola enquanto instituição responsável pela produção e divulgação da cultura num processo educacional. Assim, o currículo tem suas raízes históricas, políticas e educacionais, apresentando fases de desenvolvimento, analisadas por Pacheco (2005) e que representamos no Fluxograma 06.



Fluxograma 06: Fase de desenvolvimento do currículo
(Fonte: Elaboração a partir das contribuições de Pacheco, 2005.)

Deste modo, o desenvolvimento curricular ocorre numa rede complexa de relações hierarquizadas, mas que ao longo do processo estas relações vão tomando múltiplas direções,

envolvendo diferentes níveis de decisão, principalmente na dimensão do currículo real. A teoria curricular é decorrente dessa rede complexa de relações que se dão no desenvolvimento do currículo, constituindo-se em sistematização das práticas curriculares a partir da interpretação, da compreensão e da descrição dos fenômenos no campo do currículo e ao mesmo tempo em diretrizes orientadoras dessas práticas nos diferentes espaço-temporais.

Ao longo do percurso histórico, o conhecimento sobre o currículo foi se acumulando, expressando-se através das teorias curriculares como objeto das construções e reflexões de diferentes investigadores do campo, como por exemplo Garcia e Moreira (2003), Veiga Neto (2001), Tadeu Silva (2000), Giroux (2007), Pinar (2007), Fernandes (2011), Kemmis (2008), Pacheco (2001; 2003). Estes dois últimos autores abordam as teorias curriculares em três grupos: Teorias Técnicas, Teorias Práticas e Teorias Críticas.

3.1a. As Teorias Técnicas: o currículo como produto

As teorias Técnicas perspectivam o currículo como um produto ou conteúdos organizados em disciplinas, como meio tecnológico ou como plano para a aprendizagem, Bobbit (1920-1949), Tyler (1950-1960) e Taba (1983) ou ainda, como auto-realização dos estudantes, Dewey (1920). Nesta vertente teórica, Pacheco (2001) identifica três concepções de currículo: uma primeira, que tem suas origens no racionalismo acadêmico da Idade Média e que se prendem com a especialização do conhecimento dividido em disciplinas e áreas científicas, valorizando a dimensão estática do conhecimento. O currículo é sinônimo de conteúdos ou de programas das várias disciplinas, objetivando o racionalismo acadêmico com uma lógica centrado nos conteúdos.

A segunda concepção de currículo voltada para os interesses dos alunos tem suas raízes nas idéias pedagógicas de Rousseau, nos movimentos da Escola Nova e Progressista de Dewey. O currículo é perspectivado como meio de promoção da auto-realização dos alunos. Por último, na terceira concepção, oriunda do movimento de renovação curricular dos Estados Unidos, o currículo é percebido como um plano seja de aprendizagem ou de prática pedagógica com objetivo de garantir a eficiência dos processos. Pacheco (2001) resume a fundamentação desta tendência teórica com a legitimidade normativa, a racionalidade técnica, a ideologia burocrática, a ação tecnicista e alinearidade da relação teoria e prática.

3.1b. As Teorias Práticas: o currículo como prática e campo de investigação

As Teorias Práticas têm como representantes Schwab (1985) e Stenhouse (1984) e centram a discussão curricular partindo da sala de aula sob a justificativa da necessidade de conhecer empiricamente os processos e as mudanças necessárias e como realizá-las com o mínimo de ruptura da estrutura educativa. Desta forma, os problemas de currículo deveria ser tratados por meio de solução prática, ou seja, “o currículo deve equacionar-se pela ‘arte da prática’ e pela ‘deliberação prática’ do que propriamente pela teoria” (Pacheco, 2001, p.39).

O currículo como prática não corresponde a estrutura do conhecimento, mas constitui o processo de como o conhecimento é produzido pelos que atuam em conjunto nas decisões curriculares, refere-se, portanto, ao forte envolvimento dos professores e dos estudantes (Young, 2002) e também dos gestores e da comunidade escolar como todo. Assim, falar de currículo como prática consiste em considerar a “intereção entre alunos e professores, daí que os participantes sejam considerados como sujeitos e não como objetos, o que implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo” (Pacheco, 2001, p.39).

Esta vertente tem como fundamentação a legitimidade dos processos, a racionalidade prática, a ideologia pragmática, a organização liberal, a ação racional e uma relação recíproca de teoria e prática e “tem o mérito de chamar atenção para a aplicação excessiva das teorias científicas no campo do currículo” (Pacheco, 2001, p.39). “O currículo caracteriza-se pela práxis que em sua configuração intervêm ideias e práticas que adquire um sentido num contexto real” (Sacristán, 1998, p. 137).

No Brasil nas últimas décadas do século XX, sob influência dos processos políticos anti-democráticos e democráticos da sociedade, vinculados à predominância que as teorias críticas da educação exerceram no âmbito da cultura acadêmica nas universidades brasileiras, as práticas de investigação no campo do currículo estiveram muito mais voltadas às políticas educacionais e curriculares do que em volta do currículo enquanto prática. Dizendo de outro modo, há uma maior concentração dos estudos em função das políticas educacionais dos níveis macro (esferas governamentais) e meso (dos sistemas, programas) em detrimento dos fenômenos que estão e que ocorrem no espaço de sala de aula, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem.

Uma mudança desta perspectiva implica redirecionar o olhar para o currículo no âmbito da prática institucional e da prática docente. Desta maneira, imbuída pelas teorias práticas do currículo, sem necessariamente ser um tecnológico curricular tyleriano, a investigação no campo curricular pode contribuir para que o professor tenha sua sala de aula como um espaço não só de transmissão de conhecimento, mas de troca e de construção de novos conhecimentos no campo do currículo, a partir

da transformação de problemas vivenciados no espaço da sala de aula e/ou da escola em problemas epistemológicos de investigação. Nesta perspectiva, assume-se o papel do professor como pesquisador e a pesquisa como espaço de educar (Demo, 2000) e de produção científica no campo da escola.

Atualmente, alguns estudiosos do campo curricular (Goodson, 2001, Young, 2010) vem desenvolvendo seus estudos na perspectiva prática do currículo de sala de aula, como por exemplo, a proposta curricular de Goodson. A referida proposta parte dos conhecimentos sobre os fundamentos historicamente acumulados sobre currículo para defender que o currículo é socialmente construído e centra sua prática investigativa na história e funcionamento das disciplinas no campo da organização curricular.

Neste campo, o autor destaca duas proposições: os investigadores que estudam o currículo na perspectiva política a fim de contemplarem os aspectos gerais das dinâmicas culturais (macroteorias), de modo a explicarem as desigualdades educacionais e os que focalizam os estudos no domínio particular da interação educativa em sala de aula (microteorias) numa perspectiva fenomenológica (Goodson, 2001).

O curricularista reconhece a necessidade dos estudos na área do currículo na perspectiva política e propõe que numa investigação se possa articular ambos os domínios (macroteoria) e (microteoria) superando o hiato existente. Nesta perspectiva, Goodson (2001) desenvolveu uma investigação sobre o currículo da educação comercial e técnica no Canadá, partindo da concepção de que se tratava de um currículo especializado destinado a uma classe social particular. Nos estudos, Goodson concluiu que aquele currículo estava organizado por disciplinas de caráter utilitário e que não concediam *status* elevado aos estudantes. E que por sua natureza, estes currículos afastam os estudantes das classes trabalhadoras dos cursos acadêmicos de *status* elevados, necessários a mobilidade socioeconômica. Esta organização curricular estava fundamentada por uma teoria cognitiva desenvolvida pelos reformadores dos sistemas educacionais que delineavam e classificavam diferentes ordens e tipos de inteligência ou mentalidades.

3.1c. As Teorias Críticas e o Movimento de Reconceptualização

As teorias críticas do currículo, diferentemente das teorias tradicionais, partem do questionamento dos processos e práticas sociais e educacionais vigentes, estabelecendo uma estreita relação entre os resultados educacionais dos sistemas de ensino e a organização da sociedade caracterizada por uma forte estratificação social e de suas derivadas, como as desigualdades e as injustiças sociais. Assim, enquanto “as teorias tradicionais eram de aceitação, de ajuste e de

adaptação, as teorias críticas são de questionamento e de transformação radical” (Tadeu Silva, 2007, p.30).

Este autor diferencia as teorias críticas mais gerais (como a teoria “Aparelhos Ideológicos do Estado” de Althusser, 1970 e “A Reprodução” de Bourdieu e Passeron, 1970) e as teorias críticas de cunho mais específico do currículo, destacando o movimento de “Reconceitualização do Currículo” ou a “Nova Sociologia da Educação”. As primeiras exerceram influências sob as segundas sendo a base da análise crítica das práticas curriculares.

Para Leite (2002) a teoria crítica começou com uma intenção social e intelectual, pois acreditava-se que a crise contemporânea seria eficazmente combatida através de uma política educacional e um programa de ação radicais, definindo que a educação é, ou deveria ser, o instrumento de reconstrução cultural.

Apresentaremos resumidamente três tendências no quadro das teorias curriculares críticas, que ao nosso ver tem algumas contribuições para análise dos processos em que se dão a definição das políticas e reformas curriculares enquanto decisão e texto, sendo: a) As Teorias da Reprodução e b) Teoria da Correspondência c) Teoria dos Códigos.

a) As Teorias da Reprodução

As teorias críticas do currículo, conhecidas comumente como “Teorias da Reprodução,” têm como expoentes maiores, entre outros, os teóricos que concebem a escola como: mecanismo de reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1978), como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1998), e, ainda, Ilich (1977) que formula a defesa mais radical em função do processo de deescolarização da sociedade.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, centrado no conceito de reprodução e violência simbólica estabelecem a relação entre a escola e a sociedade, defendendo que a escola contribui com o processo de reprodução das relações sociais ao selecionar a cultura dos dominantes como a cultura de prestígio e de valor social. Assim destaca:

“Na medida em que esta cultura, enquanto um conjunto de crenças, valores, gostos, hábitos, modos de se comportar e agir da classe dominante, tem valor social e faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural*” (Bourdieu & Passeron, 1978, p.69).

Segundo os autores, o capital cultural manifesta-se por diferentes formas, seja objetivado por meio das obras literárias e artísticas ou por meio de títulos, certificados e diplomas, ou ainda, de maneira incorporada, introjetada e internalizada, fundindo-se com o *habitus*, termo utilizado por

Bourdieu para se referir às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas (Bourdieu, 1998).

Essa cultura se estabelece como cultura dominante por meio da imposição (violência simbólica) e pela ocultação da arbitrariedade imposta por uma classe, aparecendo como natural, ocorrendo uma dupla violência no processo de dominação cultural. Nesta perspectiva, o currículo escolar baseado na cultura dominante, expressando os códigos desta classe é desfavorável aos estudantes possuidores de outras culturas pois torna-se alheio e estranho aos mesmos, acarretando a evasão e o fracasso escolar. Por outro lado, as crianças e os jovens da classe dominante reconhecendo-se nos espaços e processos culturais da escola são bem sucedidos, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional (Bourdieu & Champagne (1999 [1993])).

Bourdieu, para além do conceitos de *habitus*, capital cultural, violência simbólica que, à épocas recentes tiveram ressonância nos contextos educacionais, também é o responsável pelo conceito de *campo* na área dos Estudos Curriculares. O autor define o termo campo como espaço de contradições, constatações e de negação.

Louis Althusser, fundamentado no marxismo, contribuiu para o campo das teorias críticas do currículo, na medida que fez a conexão entre escola e ideologia, defendendo que a escola, a religião, a mídia e a família são aparelhos ideológicos do Estado. A ideologia é definida pelo autor como crenças e valores que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis. Desta forma, advoga o autor:

“A permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus condicionantes econômicos (força de trabalho e meios de produção), reprodução material mas também de mecanismos responsáveis pela garantia a não constestação do seu *status quo*. Isto pode ser obtido por meio da força, o que ele denomina de aparelhos repressivos do Estado (a polícia, o poder judiciário) ou do convencimento pela ideologia. A escola atua ideologicamente por meio de seu currículo, ou seja, dos conteúdos e dos programas de ensino, como por exemplo, Estudos sociais, História, Geografia de forma direta ou indireta por meio das disciplinas mais técnicas” (Althusser, 1998, p. 48).

As teorias de Bourdieu e Passeron, assim como a de Althusser sofreram, entretanto, críticas nos anos de 1970 e 1980, “sobretudo pelo seu suposto determinismo econômico, mas, depois deles, a teoria curricular seria radicalmente modificada” (Tadeu Silva, 2007, p.36).

Silva e Pacheco (2010a)⁷ ressaltam que nas produções mais recentes Bourdieu – sem abandonar os construtos teóricos, base da teoria da reprodução cultural e social: *habitus*, capital cultural e violência simbólica – reconhece o papel e a importância da educação e dos sistemas de

⁷Contribuições do texto publicado nas Atas do Debate o Currículo e seus Campos. Atas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro – Porto/Setembro, 2010.

ensino na sociedade atual, principalmente para os alunos considerados de menor estatuto social e que frequentemente constituem os sujeitos que fracassam no interior dos sistemas de ensino (Bourdieu, P. & Champagne, (1999 [1993])). Neste sentido, é indispensável:

“Procurar repensar os princípios sobre os quais pode ser edificado um sistema de ensino tão democrático quanto possível, ao mesmo tempo adaptado às exigências do presente e capaz de responder aos desafios do futuro. (...) por isso, um dos seus objetos primordiais poderia ser o de inculcar as disposições críticas que os ensinamentos das ciências da natureza e das ciências do homem proporcionam” (Bourdieu, 1987, pp.103-104).

O autor propõe a frequente atualização dos programas de ensino com base na superação da hierarquização e da dicotomia entre o “puro” e o “aplicado”, entre a técnica e o conteúdo, entre a teoria e a prática, entre as ciências naturais e as ciências humanas. O ensino deveria também considerar os pré-requisitos dos conteúdos numa mesma disciplina, uma vez que “não tem sentido pretender ensinar a relatividade restrita a principiantes que não sabem de modo nenhum como funciona um transformador” (Bourdieu, 1987, p.112).

Entenda-se que ao defender que os programas de ensino devem considerar os pré-requisitos dos conteúdos, não significa que Bourdieu (1987) esteja defendendo a estratificação do conhecimento numa sociedade de classes, mas parece resgatar a objetividade “natural” dos conteúdos de ensino e o papel da escola, enquanto espaço de sistematização dos conhecimentos.

Assim como Bourdieu, nas últimas décadas Young (2010) tem revisto seus construtos face à sociedade atual e tem apresentado mudanças de posicionamento teórico frente às questões da educação e do currículo, e em especial, dos programas de ensino. Busca avançar na compreensão das questões curriculares com base na análise sociológica focada na política expressa pela preocupação “com que o currículo faz”, para elevar a preocupação com o “que ensinar” em diversos contextos (Young, *Ibid*, p.20).

Young (2010), na obra intitulada “Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação”, sem descuidar das relações políticas embutidas no currículo, defende que “o que ensinar” deva ser a especificidade do currículo que tem sido negligenciado devido a centralidade do discurso político.

b) Teoria da Correspondência

O conceito de ideologia discutido por Althusser, enquanto prática, contribuiu para que *Bowles e Gintis* (1976) desenvolvessem a *teoria da correspondência*. Estes autores, partindo da conexão entre

escola e produção, defendem que a apreensão da ideologia acontece através das vivências das relações sociais na escola, aprendendo-se com atitudes e se qualificando como um bom trabalhador.

De acordo com a teoria da correspondência, as relações sociais no local de trabalho exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores que ocupam níveis mais elevados da escala de trabalho.

c) Teoria dos Códigos

No quadro das teorias críticas, Basil Bernstein desenvolveu a teoria dos códigos enquanto um princípio regulativo das práticas sociais e pedagógicas e da divisão social do trabalho, tacitamente adquirido que seleciona e integra significados às formas de realização e os contextos no processo comunicacional.

Na divisão social do trabalho, seja material ou simbólico (cultural, educacional), os códigos, primeiramente, enquanto expressão de “voz” ou de “vozes”, transformados em discursos ou textos legitimados ou não no processo de comunicação, carregam consigo um significado vinculado à base material. Assim, “o significado do trabalho varia entre o empregado e o patrão, por exemplo” (Bernstein, 1996b, pp.29-36).

O autor defende que a educação sendo um bem público tem um papel central na produção e reprodução das injustiças sociais e que em seu interior, apenas algumas vozes são ouvidas ou soam familiares, outras vozes são silenciadas e os sons ali produzidos não têm significados para a grande parte dos estudantes. Em decorrência, o autor elabora seus estudos tendo como foco às questões relacionadas ao processo de comunicação pedagógica, destacando as relações entre poder e controle e as manifestações destes nas relações sociais e como são transportados para o interior das instituições de ensino.

A Teoria da Correspondência defende que no processo comunicacional os textos pedagógicos oficiais são apreendidos através da recontextualização pelos sujeitos, denominados pelo autor de “categoria social”. Assim, no âmbito da instituição escolar “nas práticas a voz de uma determinada categoria social (de um discurso acadêmico, de um determinado gênero, de uma determinada ocupação) é construída pelo grau de especificação das regras discursivas que regulam e legitimam a forma de comunicação” (Ibid, p.41).

As categorias especializadas assumem uma voz especializada, entendida como registro ou discurso, detêm um poder e controle que variam conforme os contextos e as relações que se estabelecem entre e dentro destas categorias. Na explicação do processo de recontextualização dos discursos (textos) pedagógicos, o autor define três conceitos básicos de sua teoria: *classificação*, *enquadramento* e *isolamento*.

O conceito de *classificação* expressa-se nas relações de poder que cada categoria social ocupa no contexto social do trabalho. Este princípio de classificação assume um valor interno e externo. Na escola, por exemplo, percebe-se o princípio de classificação interna (ou de certa forma invisível) na posição dos alunos, do professor, das carteiras, dos armários, da disposição das paredes e na distribuição das tarefas entre os alunos. O valor externo, no princípio de classificação, expressa-se numa relação posicional em relação a outros contextos, apresentando diferentes variações.

Se as relações de poder são reguladas por relações de classe, então estas relações posicionam os sujeitos através dos princípios de classificação, como o gênero, a idade. Neste sentido, se pode verificar também o tempo de serviço numa dada instituição ou serviço como fator de classificação dos sujeitos em relação ao poder que se detêm, refletindo no valor do texto ou discurso pedagógico no interior da comunicação.

O conceito *isolamento* seria uma espécie de tentativa de suprimir a arbitrariedade do princípio de classificação por meio de supressão das contradições e dos dilemas inerentes ao próprio processo de classificação, efetivando-se as relações de poder por meio do próprio isolamento que cria, mantém e legitima, portanto, necessário a ordem social. Entretanto, diz o autor, “o isolamento reproduz a ordem tanto entre os sujeitos individuais quanto dentro deles. Mas as contradições e os dilemas inerentes ao princípio da classificação estão sempre, em certo sentido, ativo dentro dos sujeitos individuais e entre eles. Assim, o isolamento cria não apenas a ordem, mas também de mudança naquela ordem” (Bernstein, 1996b, p.45).

Neste sentido, tomando como referência a divisão social do trabalho da escola, se o princípio de organização (codificação) é de classificação forte, existe um forte isolamento entre o discurso educacional “voz” e o discurso não-educacional (vozes e subvozes), ou seja, os discursos são fortemente isolados uns dos outros. Assim a categoria “transmissor” (gestores, professores) e na categoria adquirente, estudantes, existem várias subvozes: idade, gênero, etnia e da “capacidade”. Essas vozes na escola são organizadas horizontalmente, mas hierarquicamente são exteriorizadas pelo contexto comunicativo orientado pelo princípio interativo que regula a seleção, o sequenciamento

organizacional da comunicação oral, escrita ou visual juntamente com a posição e a postura dos comunicantes.

O enquadramento diz respeito à realização do discurso, ou seja, a forma como os significados são desencadeados e se tornam públicos. Refere-se, portanto, à natureza do controle sobre seleção e comunicação, à sequência e base social na qual ocorre a transmissão da comunicação. Neste processo, dependendo das regras que regulam a comunicação, esta acontece por meio de dois tipos de discurso:

- O discurso regulativo fundado pelas regras de ordem social;
- O discurso instrucional baseado na ordem discursiva.

Segundo o autor, a divulgação de um texto ou de um discurso comunicacional pode ser orientado por um enquadramento forte ou fraco, porém independentemente da forma que assuma, sempre o controle está presente porque o enquadramento constitui o princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior de reprodução de recursos discursivos entre transmissores e adquirentes (Bernstein, 1996b).

Para o autor no enquadramento forte o transmissor tem controle de regulação explícito dos princípios interativos no contexto comunicativo, por outro lado, quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem maior grau de regulação sobre os princípios interativo e localizacional.

O enquadramento está relacionado com as regras de realização permitindo a produção de textos diferentes, porém um sujeito pode deter as regras de reconhecimento, mas não deter as regras de realização do discurso ou do texto. Por exemplo, no interior da produção e reprodução do trabalho simbólico, muitos sujeitos das camadas populares podem ter o domínio das regras de reconhecimento, ao perceberem as relações de poder nas quais estão envolvidas e sua posição nestas relações. Contudo, podem não dominar as regras de realização, pois não conseguem produzir o que é considerado texto ou discurso legítimo.

No contexto da produção do conhecimento científico e da educação no enquadramento da produção do trabalho e de seus significados, as “agências de controle simbólico se especializam na produção de discursos específicos gerados por códigos elaborados” (Bernstein, 1996b, p.39). Portanto, tornar-se necessário analisar os desvios enraizados nas estruturas dos processos.

No campo curricular, Bernstein distingue dois tipos de currículo: O currículo tipo coleção e o currículo integrado. No *currículo tipo coleção*, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento.

No *currículo integrado*, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem, mas que o princípio de *classificação* diz o que é legítimo ou ilegítimo ser incluso no currículo como expressão de *poder* enquanto o *controle* vinculado ao *enquadramento* determina à forma de transmissão.

Por estes mecanismos, Bernstein explica como acontece e são assegurados a produção e reprodução do trabalho simbólico e destaca o importante *papel da escola* neste contexto que para cumpri-lo deve *garantir três direitos manifestados nos níveis: individual, social e no nível político*.

O direito no nível individual diz respeito ao desenvolvimento pessoal, ou seja, à formação dos sujeitos; o direito no nível social refere-se ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a ideia de autonomia. O terceiro direito, no nível político é o direito à participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social.

Segundo Santos (2003), a Teoria da Correspondência tem contributos importantes para se analisar os discursos presentes no contexto escolar e de sala de aula, destacando o processo de construção, organização e de circulação da comunicação pedagógica no nível da escola a partir dos textos educacionais, porém, Bernstein tem sido alvo de fortes críticas por parte de alguns teóricos (Lopes, 2005) por considerarem-no um *estruturalista*.

A corrente teórica denominada de Estruturalismo encontra-se fundamentada no conceito de estrutura social e busca a objetividade, a coerência, o rigor e a verdade, descrevendo o fenômeno social em termos de suas estruturas sociais e linguísticas, regras, códigos e sistemas.

Esta teoria tem o termo *estrutura* como conceito teórico-metodológico, sendo a Estrutura um conjunto de elementos inter-relacionados que constituem um sistema coerente, no qual cada elemento está relacionado com os demais e com a totalidade. Em sentido metodológico, por meio da análise das relações entre os elementos de um sistema, busca-se identificar as regras reguladoras das configurações e determinações dos mesmos.

No sentido restrito, Lopes (2005) designa o estruturalismo como um movimento intelectual que se desenvolveu principalmente no cenário francês, nos anos 1960, nos campos da Linguística, Antropologia, Filosofia, Política e Psicanálise. Constitui-se em uma tentativa anti-positivista de explorar a realidade se afastando do vivido, de forma a conhecer suas estruturas, especialmente construídas pela linguagem, visto nos estudos de Lévi-Strauss, Barthes, Bernstein e Lacan. Para esta autora, Bernstein mantém um enfoque marcadamente estruturalista, na medida em que estava preocupado em definir uma estrutura do sistema e a construção de modelos fortemente situados em pares binários

interconectados (discurso regulador/discurso instrucional; campo de produção/campo simbólico; Estado/organizações de produção do conhecimento pedagógico).

No campo teórico a contribuição de Bernstein tem sido vista no enquadramento teórico estruturalista, com fortes raízes durkheimianas. Possui, também, influências da tendência weberiana, marxista e interacionista. Alguns trabalhos buscam estabelecer relações com as teorizações produzidas por Foucault, que também evidenciam os processos de controle e poder produzidos por meio dos discursos (Santos, 2003).

O próprio Bernstein admite ter sido fortemente influenciado pelas contribuições de Durkheim, mas destaca também que seu trabalho é influenciado por diferentes fontes e, conseqüentemente, não pode ser classificado em uma única tendência dentro do campo sociológico. Para ele, é o “campo reconceitualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica, pois o texto original sofre transformações dentro do campo reconceitualizador e que depois de reconceitualizado o texto sofre uma espécie de segunda transformação “texto transformado”.

Tadeu Silva (2007), na sua obra *Documentos de Identidades*, posiciona as contribuições de Bernstein no campo das teorias críticas do currículo e destaca que em função de alterações no contexto social e educacional que tinha inspirado o Movimento de Reconceptualização, bem como de mudanças nas pretensões teóricas de seus precursores, este movimento ou a Nova Sociologia da Educação foi sendo gradativamente incorporada por uma variedade de perspectivas teóricas: feministas, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos sobre gênero, raça, etnia e estudos culturais.

Assim, a literatura destaca que a Sociologia da Educação vem ao longo de sua evolução passando por transformações no que diz respeito aos aspectos epistemológicos, com destaque para o movimento conhecido como Reconceptualização do currículo ou Nova Sociologia da Educação, entre as décadas de 1960 e 1970, do último século.

As teorias críticas do currículo emergiram a partir de 1960 no quadro dos movimentos sociais, como por exemplo, nos movimentos de independências das antigas colônias europeias, dos protestos contra a guerra no Vietnã e “dos movimentos de contracultura como a liberação sexual; o movimento feminista e as lutas contra a ditadura militar, no Brasil” (Tadeu Silva, 2007, p. 26).

Para este autor, é neste quadro que se desenvolvem as teorias críticas do currículo a partir do momento que se inicia com o questionamento em torno da não neutralidade do que se ensina nas instituições escolares, desembocando no Movimento de Reconceptualização ou a Nova Sociologia, nos anos de 1970, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América.

Podemos assinalar que este movimento também se fez presente no Brasil, com as práticas libertadoras defendidas por Paulo Freire em reação às questões de submissão social que vivia à maior parte da população. Especificamente, no campo da educação, à época, descreve-se os altos índices de analfabetismo que por muito tempo configuraram os quadros estatísticos, resultantes do revés de uma sociedade fundada pelo trabalho escravo e pelo tardio desenvolvimento baseado no alto nível de dependência econômica externa. A obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, publicado em 1970, constitui o retrato de exclusão social e educacional presente no País e apresenta orientações metodológicas e curriculares na contramão do currículo oficial.

Segundo Moreira & Tadeu Silva (2005) o Movimento de Reconceptualização resultou em duas correntes de pensamento curricular: uma fundamentada no Neomarxismo e na Teoria Crítica e a outra de cunho Fenomenológico e Hermenêutico. A corrente fundamentada no Neomarxismo ou nas Teorias Críticas de currículo, representada por Michael Young, Pierre Bourdieu, Baudelot e Establet, Louis Althusser e Michael Apple, entre outros, faz as análises sociológicas da educação, responsabilizando o *status quo* do currículo pelas injustiças e desigualdades sociais: a questão central das discussões curriculares não consiste em desenvolver técnicas de como fazer currículo, mas de desenvolver conceitos que permitam à compreensão do que o currículo faz.

No contexto europeu, o Movimento de Reconceptualização tem suas bases na Inglaterra (nos anos de 1970), no campo da Sociologia, ao questionar a concepção técnica do currículo. Os estudos sobre o currículo e as instituições escolares, pouco explorado, à época, têm como ponto de partida “as relações dos princípios de seleção e organização que estão na base dos programas com o seu enquadramento institucional nas escolas e nas salas de aula e com a generalidade das estruturas sociais” (Young, 1982, p. 159).

Em 1971, a publicação do livro *Knowledge and control* com escritos de Michael Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e outros autores marcam o início da crítica do currículo em Londres. Michael Young, reconhecido como o líder desse movimento, questionava os princípios do currículo tyleriano e as relações entre os programas de ensino e o fracasso escolar dos estudantes.

Nos seus primeiros contributos teóricos, Young (1982 [1971]) define a educação como sendo uma seleção e uma organização de conhecimentos disponíveis numa determinada época, as quais envolvem opções conscientes ou inconscientes. E, se a educação acontece numa sociedade estratificada e hierarquizada assume estas mesmas características. Assim, o conhecimento ou o tipo de saber e o programa escolar postos como absolutos, ou seja, inquestionáveis resultam das escolhas

culturais de determinados grupos sociais e em função dessa escolha que o êxito e o fracasso escolar são definidos.

A estratificação do conhecimento assume, assim, duas dimensões distintas: a dimensão do prestígio e a de propriedade. A primeira está associada a uma hierarquia dos diferentes tipos de conhecimento, conforme as avaliações sociais acerca das diferentes áreas do conhecimento. É a partir da dimensão do prestígio que são organizadas em hierarquias as profissões e suas respectivas recompensas no contexto social.

A segunda dimensão, a de propriedade do conhecimento, é um dos maiores dos poderes dos indivíduos e associa-se às noções de posse e liberdade ou restrições de acesso, o que reflete a questão “da utilidade dos programas a que os diversos grupos têm acesso (...), colocando ainda a questão de saber quais os fatores sociais que influenciam o grau e o tipo de especialização imposto a qualquer grupo etário” (Young, 1982, p.171).

Na análise sociológica de Young sobre as práticas dos sistemas educacionais, o currículo encontra-se bifurcado nos contextos sociais de acordo com a organização estratificada da sociedade, resultando em diferentes tipos de currículo: o tradicional padrão aceito socialmente como único e inquestionável. A partir deste currículo por meio de processos de adaptação surgem os currículos periféricos.

O currículo tradicional padrão atende aos grupos sociais que fazem parte do universo cultural, do qual acontece a seleção da cultura escolar e também acata àqueles que têm uma cultura semelhante ou que se adaptam ao “currículo padrão unificante”. Para as “generalidades” ou grupos sociais distintos são geridos currículos periféricos que, segundo o autor, procuram integrar os alunos menos favorecidos e as generalizações num processo de negociação e ajustamento estrutural pelo sentimento de pertença ao currículo padrão. É também em função do grau de pertença ao currículo-padrão que se define a escala de importância das profissões e dos profissionais em seus diferentes níveis (Young, 1982 [1971]).

Para este autor, os currículos periféricos variam em sua diversidade, sejam para atender os socialmente excluídos, as minorias raciais ou para fomentar uma formação profissional nas diferentes hierarquias representadas pelas especializações na organização do trabalho. No âmbito das profissões, o currículo-padrão autoriza algumas adaptações, porém também periféricas, de modo a manter sua essência intacta. Entretanto, quanto mais os currículos periféricos se afastam da essência do currículo-padrão menor a sua valorização no contexto social e conseqüentemente os indivíduos detentores de diplomas e certificados desses currículos, pois as estruturas sociais quando selecionam indivíduos para

trabalhar nas suas instituições tomam como parâmetro o domínio das habilidades e competências desenvolvidas no âmbito do currículo-padrão.

Nesta perspectiva, a partir das regras do currículo-padrão se pode explicar o fenômeno da organização das pessoas na esfera do social: as que logram êxito nos processos educativos e formativos do currículo-padrão, geralmente, assumem as funções de dirigentes sociais, por meio de um processo avaliativo seletivo, individual e envolvido por uma pseudoneutralidade. Neste processo classificatório entre os que exercerão maior ou menor grau importância na estrutura social não consideram-se as diversidades e as generalizações, senão usadas para legitimar a própria desigualdade social, naturalizando-a. As condições sociais e concretamente vividas pelos indivíduos são anuladas e de tudo resultará o êxito ou o fracasso individual. Kemmis (2008) caracteriza as teorias críticas como sendo um discurso dialético, uma organização participativa, democrática e comunitária e uma ação emancipatória.

3.1d. O Movimento de Reconceptualização Curricular na América

Na América do Norte, o Movimento de Reconceptualização do Currículo tem como marco a I Conferência sobre Currículo, nos *Estados Unidos da América*, organizada pelo grupo, na Universidade de Rochester, NovaYork, em 1973 e emergiu da compreensão de que o currículo na perspectiva tecnicista tyleriana não se adequava as teorias sociais que circulavam na Europa (o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt, a fenomenologia, a hermenêutica).

A perspectiva mais marxista representada por Michael Apple e a de Henry Giroux discordava das teses da Fenomenologia e Hermenêutica no que diz respeito a centralidade no subjetivo, o que levou o movimento Reconceptualização, dissolvido posteriormente no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais, ficar limitado mais às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas (Tadeu Silva, 2007).

Apple (1999) coloca o currículo no centro das teorias educacionais críticas ao defender que o currículo não é neutro, inocente ou desinteressado de conhecimento, pois o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Neste sentido, o autor centra sua tese na preocupação em saber qual conhecimento é *considerado* verdadeiro. Quais os interesses que guiam a seleção desse conhecimento particular?

Na perspectiva de Apple (2001) há uma estreita relação da educação e poder e chama atenção de que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido, pois as pessoas precisam de ser convencidas, de maneira que tanto o campo social como o campo cultural e do currículo caracteriza-se

por um conflito em torno de valores, significados e propósitos sociais. O currículo constitui, então, campo de resistência, portanto, para ser transformado necessariamente passa pelas conexões das relações de poder e admite que a escola não reproduz a cultura, como também produz um conhecimento, principalmente, um conhecimento técnico.

Henry Giroux (1986), inclinado pelas contribuições da Escola de Frankfurt, que fornecia crítica à racionalidade técnica do currículo e também discordando da teoria da correspondência de Bowles e Gintis (1976) e em parte, das tendências marxistas, analisa a relação educação e sociedade, no campo das possibilidades, ou seja, a pedagogia da possibilidade, em que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo, em particular, que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle.

É neste espaço contraditório, da mediação e da resistência demonstrada pelos professores e estudantes que é possível desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. Neste sentido, os professores são considerados “intelectuais transformadores,” havendo a necessidade de dar voz a estes no interior das instituições de ensino por meio da criação de espaço, onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos possam ser ouvidos e atentamente considerados.

Posteriormente, Henry Giroux articula a questão do currículo através do conceito de política cultural, sendo o currículo local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais, que não situam no nível da consciência individual, mas estritamente ligados às relações sociais de poder e de desigualdade, assim, o que está no centro da disputa é uma política cultural. O currículo, portanto, não encontra-se restrito aos grupos dos especialistas, nem ao professor individual na sua sala de aula, mas aos professores agrupados e portadores de consciência crítica e segundo interesses críticos.

O currículo é compreendido como espaço da praxis pedagógica, constituída pela ação e reflexão assentada no mundo real e nos alunos reais, tendo por base que o conhecer é uma construção social que acontece num contexto de significados e pela interpretação. Logo o currículo é processo e o seu desenvolvimento é político porque envolve significados em conflitos. “Nesta vertente teórica de currículo percebe-se a legitimidade discursiva, a racionalidade comunicativa, a ideologia crítica, interesse e ação emancipatória, o discurso dialético, a organização participativa e a relação dialética teoria e prática” (Pacheco, 2001, pp.40-41).

Compreendemos que as contribuições das teorias críticas do currículo, ainda que se considere suas limitações enquanto teoria, assim como quaisquer outras abstrações teóricas, não dão conta, *por si*, de esclarecer a totalidade da realidade em suas múltiplas facetas, relações, complexidades e no seu

dinamismo crescente, exceto como aproximações teóricas que se dão num determinado espaço e tempo, e que assim como a realidade evoluem conforme a emergência de suas problemáticas numa perspectiva crítica.

Neste sentido, advogamos que as teorias críticas constituem ferramentas importantes que podem contribuir com a clarificação dos processos educacionais e formativos no contexto atual, em que as mudanças e as políticas educacionais e curriculares trazem para o campo do desenvolvimento curricular, enquanto teoria e prática, antigas e novas questões curriculares.

Perspectivar estes processos de maneira crítica reflexiva implica em se dispor para perceber à realidade e a própria construção teórica acerca dos fenômenos sociais e educacionais como processo, que envolve continuidades e rupturas, engendrados pelo homem em suas diferentes e múltiplas relações, não de forma linear, apolítica e fragmentadas, mas de maneira cíclica em que se entrecruzam diferentes interesses, valores, ideologias, utopias e olhares e/ou perspectivas.

Assim, tomando como referencial a “*crítica comprometida*” com o processo de desenvolvimento social e educacional no sentido mais amplo, percebemos que as construções teóricas aqui discutidas no campo do currículo refletem os fenômenos engendrados socialmente, porque são construídas com e a partir dos sujeitos, ainda que se adotem referentes diversificados como ponto de partida, seja do sujeito social para o sujeito individual ou vice-versa. Deste modo, mesmo considerando a diversificação dos métodos das referidas abordagens sobre a educação e o currículo, estas descrições nos remetem a pensar que há algo em comum, na medida que buscam a superação do método positivista, no campo da educação, para explicar os fenômenos educacionais e sociais, constituindo um ponto de ruptura com a construção científica do século XVI e XVII.

As teorias críticas assim como as teorias pós-críticas tratam das questões curriculares privilegiando o foco na relação entre educação e a sociedade, seja no nível macro (sociedade), seja no nível micro (sala de aula).

Pensamos que o interesse próprio do currículo seria voltar-se para as questões do interior da escola, em outras palavras, voltar-se para o processo educativo, considerando-o como foco do currículo, sem negar as relações da instituição escolar com a sociedade. Caso contrário, o currículo escolar pode correr o risco de ficar diluído às relações políticas macro da educação e sociedade. Voltar o currículo para o interior da escola, não significa desarticular a instituição escolar das diferentes esferas da sociedade, mas trazer o currículo para dentro da escola, perceptuando os problemas que lá dentro estão e que são extensão da sociedade, pois não são realidades distintas.

Esta perspectiva, implica não só trazer o currículo para escola, mas também da escola assumi-

* Termo usado por Gentili & Alencar (2001).

lo para si, refletindo os problemas educacionais do seu interior à luz do conhecimento científico, pois muito se tem falado da escola, mas a escola pouco tem falado de si e/ou para si acerca de suas práticas, da relação destas práticas pedagógicas com as práticas sociais dos sujeitos (comunidade escolar) nas esferas micro e macro da sociedade.

3.2. Reconceptualização do Currículo no Brasil: contribuições de Paulo Freire

Para caracterizar o campo do currículo no Brasil começamos por reconhecer que também no País foi vivenciado o processo de reconceptualização do currículo, entendido como movimento de questionamento e de denúncias das práticas pedagógicas do currículo nos moldes tyleriano.

Desta maneira, se considerarmos o conceito de campo curricular enquanto contextos em que se dão as práticas pedagógicas, políticas das instituições de educação (Alves,1999), e ainda, a concepção de campo na perspectiva de Pierre Bourdieu, que entende campo como o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições mediadas por processos de lutas em torno da produção, reprodução e difusão de materiais simbólicos, podemos considerar que assim como nos Estados Unidos e nos países europeus, o processo de reconceptualização do currículo também vinha acontecendo no Brasil, nos anos de 1960 e 1970, de forma mais intensiva, com os movimentos de cultura popular e de educação de adultos, tendo como representante Paulo Freire. Este autor denunciava as práticas de violência simbólica promovidas pelo currículo oficial, denominadas por ele de “Educação Bancária”. Neste sentido, Cunha advoga:

“Apesar de um forte conservadorismo e do medo das mudanças (que tem a tônica em educação), alguns educadores começaram a perceber que os problemas de sua sala de aula não se resolveriam, apenas, dentro dela. Era preciso espiar o que se passava no campo social como um todo e voltar à sala de aula com a visão da realidade do processo que estava sendo vivido. Nos anos 20 e 30, Pascoal Leme fora pioneiro desta prática (...), com a crise dos anos 50 e 60 maior número de educadores começou a botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo. É possível que um marco dessa nova postura tenha sido Paulo Freire. (...) o educador nordestino que defendeu a educação *com* o homem, denunciando a então vigente educação *para* o homem. Demonstrou preocupação com metodologias e, principalmente, com o lugar (social, político, educacional, de autoridade) a ser assumido por um educador e educando” (Cunha, 2002, p.11, grifo nosso).

Entendemos, portanto, que apesar de Paulo Freire não ter utilizado o termo específico *currículo*, as questões teóricas e metodológicas sobre o ensino que constituíram objeto de suas reflexões, fundamentadas por um forte vetor sociológico e político, podem ser reconhecidas no processo de reconceptualização e no campo curricular brasileiro, uma vez que sua produção científica aborda desde questões educacionais de caráter geral, implícita no termo *conscientização*, às questões específicas do ensino, como relação pedagógica estabelecida entre professor e estudante, processo de

ensino-aprendizagem, métodos e estratégias de ensino, assim como questões epistemológicas da pesquisa educacional.

Entretanto, por forças políticas ou mesmo ideológicas⁹, apesar das orientações curriculares de Paulo Freire terem inspirado diferentes experiências educacionais em nível internacional, principalmente em países frágeis, como Angola e Moçambique, somente recentemente, finais dos anos de 1990, no Brasil, este reconhecimento tem se efetivado, porém, muito direcionado à educação de adultos, o que talvez limite uma perspectiva de análise mais ampla de suas contribuições.

Reconhecemos que o período de governo ditatorial, instalado a partir de 1964, que perdurou até os anos de 1980, além do espaço periférico em que situava-se o Brasil, à época, tanto em relação ao continente americano quanto ao europeu, contribuíram para que pairasse um silêncio em torno dos movimentos curriculares contra hegemônicos que estavam se processando no interior da sociedade e das instituições no País, prevalecendo a vertente tyleriana de currículo, revestida pelo teor tecnicista, expressa na Lei de reforma, nº 5.692/71.

Nas primeiras décadas do século XX, podemos falar de um campo curricular brasileiro dependente, herança do processo de colonização e de dependência econômica¹⁰, o que não significa uma ausência deste, uma vez que ao longo da formação do pensamento pedagógico brasileiro, certamente também em outros países da região, diferentes agentes e instituições estiveram presentes numa correlação de forças para conservá-lo ou transformá-lo. Neste sentido, entendendo o campo do currículo enquanto lugar de estudos e de práticas (Pacheco, 2001, Alves, 1999,) talvez, no contexto americano, não devessêmos nos referir ao desenvolvimento histórico do currículo e ao processo de contestação das práticas tylerianas restritos à realidade norte-americana, como forma de desprivatizar o currículo.

No enquadramento das teorias críticas do currículo, resgatar os movimentos curriculares “transgressores” que antecederam ao monopólio norte-americano, na perspectiva da história do pensamento curricular brasileiro, e não só, pode contribuir para superação de um modelo curricular monocultural, que nas palavras de Santomé (2010, p. 37) “pede-se que, em determinados momentos, se fale dos outros, no entanto, apenas para silenciar, não os deixando falar e representando-os sempre de acordo com o imaginário do grupo hegemônico”. Ou ainda, pode evitar o *presentismo* – *Sem história*, que Santomé (2010) advoga como sendo uma outra intervenção curricular inadequada,

⁹ O projeto educacional de Paulo Freire estava vinculado ao nacionalismo desenvolvimentista do governo João Goulart (1961-1964), tendo iniciado sua militância política pela educação das classes menos favorecidas articulada com os movimentos sociais cristãos e com o Movimento da Teologia da Libertação (Custódio, 2010).

¹⁰ As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 20. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorias americanas (Lopes, 2005, p.13).

porque fundamentado nesta perspectiva o trabalho curricular restringe na contemplação do mundo, das diferenças culturais e das realidades, mas ocultando a sua evolução histórica e social.

3.2.1. Caracterização do Campo Curricular Brasileiro

A literatura consultada aborda as questões do campo curricular do Brasil, a partir das duas últimas décadas do século XX, pois, até então, toda teorização do currículo era uma extensão da realidade norte-americana, de modo que foi “apenas nos anos de 1980, com início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, que a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada”, ganhando força o pensamento curricular na vertente marxista. Neste contexto, destacam-se dois grupos nacionais na luta pela hegemonia nos discursos: a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Sócio Crítica, inspirados nas contribuições de Paulo Freire e de Savianne, respectivamente (Lopes, 2005).

Segundo esta autora, no início dos anos de 1990, toda produção sobre o currículo assumia um enfoque sociológico, compreendendo o currículo como espaço de relações de poder, ocorrendo a superação das produções que tratavam dos aspectos administrativo-científicos do campo. Na primeira metade da década, a maioria da produção enquadrava-se na categoria de texto político, tal como a define Pinar *et al* (1995), firmando-se a idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente. No campo curricular brasileiro percebe-se a influência de autores da Nova Sociologia, como Michel Apple, Henry Giroux e Pierre Bourdieu.

O estudo realizado por um grupo de pesquisadores, sob a coordenação de Catani (2000) acerca do campo educacional brasileiro, destaca que Bourdieu, (de influência teórica marxista) a partir dos anos de 1990 constitui uma referência para análise do campo, de maneira que dos vinte periódicos examinados, no período de 1971 a 2000, foram localizados 288 trabalhos com referência às contribuições do autor.

As teorias marxistas, seja na pesquisa educacional ou na área das Ciências Sociais, de modo geral, têm forte tradição no campo científico brasileiro para análise das questões sociais e educacionais. Entretanto, a partir dos finais dos anos de 1980 e 1990, depois da queda do muro de Berlin, essa tradição sofreu alguma alteração. Atualmente, fruto da “crise do marxismo,”¹¹ verifica-se

¹¹ Sobre esta questão Burit (s/d), acrescenta, (...) no caso do marxismo, as várias tentativas que se fizeram de responder ao hiato crescente entre sua lógica estrutural (ista) e as contingências introduzidas pelas transformações do capitalismo desde fins do século passado, foram atingidas por um desconcertante abalo no fim dos anos 80. A despeito de todo o esforço de correntes políticas e intelectuais para “renovar” o marxismo ou desatrelá-lo da ortodoxia de matriz terceiro-internacionalista, nada se comparou, diante dos eventos de fins dos anos 80 e início dos 90, à sismografia da “queda do muro”, ao retalhamento da “cortina”. Ante a fissura que se abriu sob o chão, até mesmo os mais ousados dos revisionistas foram apresentados como empedernidos conservadores¹. Ou se recolheram ao silêncio seja dos que esperam a vindicação das forças implacáveis da História seja dos que quem sabe apenas calam ante o embaraço da falta de rumos. Nesse sentido, nenhum discurso crítico, cético ou mordaz, foi mais poderoso que o estrondoso desmonte do que se esperava em inquestionável transição para o próximo, quiçá final, ato do drama histórico. Mas a matéria da tradição não se reparte nos souvenirs de concreto de antigos muros, na museificação dos escombros, nem se dissolve nos atestados de óbito dos analistas de plantão. Ela bem

dois grupos de pesquisadores que trabalham com esta abordagem: os neo-marxistas e os marxista de tradição, denominados ortodoxos.

O termo *campo*, legado conceitual de Bourdieu, tem sido uma referência conceitual para se aludir aos contextos educativos e de pesquisa no Brasil. Para Bourdieu, campo é o universo no qual estão inseridos os a agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência (Moreira, 2002).

No texto “O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED, Antônio Flávio Moreira, além de outros temas, analisa o conceito de campo situando-o no enquadramento teórico que explica as estratégias de reprodução da desigualdade e as lutas simbólicas que os sujeitos travam nas diferentes esferas da sociedade.

Neste quadro, o termo campo está relacionado “as lutas que determinados grupos desenvolvem pela manutenção de vantagens e posições, ou seja, pela preservação de privilégios materiais e simbólicos” (Moreira, 2002. p.90). Assim, este conceito teve ressonância no mundo acadêmico brasileiro, caindo num terreno fértil, em se considerando a imensa extensão territorial do País, a forte estratificação social e a consequente concentração de riqueza nas mãos de uma minoria, em detrimento dos direitos da maioria.

Atualmente novas reflexões são postas a favor de uma reconceitualização do termo campo. Lopes (2005, p.17) argumenta a restrição do conceito “campo curricular ou do currículo, e propõe o conceito “campo intelectual: espaço em que diferentes sujeitos sociais, detedores de determinados capitais social e cultural na área constroem e desconstroem suas práticas”.

Podemos dizer que o campo do currículo no Brasil, enquanto espaço de estudos e de práticas tem firmado sua hegemonia e autonomia com organização de grupos de estudos institucionalizados vinculados à instituições. Dentre estas, podemos destacar a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), composta por diferentes grupos de trabalhos, incluindo o GT Currículo.

Neste grupo reúnem-se docentes e discentes que se dedicam a investigar as questões de currículo, tendo sua produção divulgada em encontros organizados anualmente (Moreira, 2002).

pode se tornar irremediável e definitivamente perdida - ou substancial parte dela transformada em detritos somente reconstituíveis por obra de bricolagem. Como também pode ser reativada, ainda que como figura do que fora outrora: deslocada dos seus lugares, dos seus porta-vozes "oficiais", dos protocolos de sua linguagem, estilo e maneirismos, da postura dos corpos que a carregaram a "mesma", porém outra. Seu destino tem que ser tomado nas mãos, pois tal como pode se perder, pode também ainda compor (-se a) outras aparições do "fantasma" exorcizado por muitos. E a tarefa de continuar a promessa da tradição não mais está primariamente sobre os ombros dos que se chamavam pelo seu nome, mas com a perda do seu centro, com o irremediável estilhaçamento que lhe acometeu, quem quer que lhe der guarida, que responder ao apelo que vem de suas energias mais insistentes, será seu herdeiro. É nesse quadro que gostaria de situar, o que ela própria já fizera antes do dilúvio de "1989", a reflexão teórico-política de Ernesto Laclau e o nome com o qual a designa, *pós-marxismo*.

Assim, se pode concluir que o campo do currículo no Brasil caracteriza-se por um hibridismo, em que se cruzam diferentes vertentes e ideias em torno das questões curriculares (Lopes, 2005).

Moreira (2001b), discorrendo sobre a reconceptualização curricular dos anos setenta aos anos noventa, destaca o predomínio de uma teoria crítica, havendo o desprezo da tendência instrumental anterior devido sua ineficiência na transformação da escola como por sua suposta neutralidade. Emergem “duas tendências, uma de cunho mais humanista, da qual William Pinar é um dos mais conhecidos e a outra mais política, cujos principais representantes são sem dúvida, Michael Apple e Giroux”(pp. 78-79). A partir dos anos noventa aos dias atuais, as análises e os textos sobre currículo multiplicam-se e diversificam-se entre os textos de currículo da vertente fenomenológica aos centrados nas instituições.

No que diz respeito ao campo curricular brasileiro, este pesquisador e autor, advoga que passamos de uma visão de currículo restrita, centrada em preocupações instrumentais, para estudos muito abrangentes que muitas vezes dificulta a percepção quanto ao tipo de intervenção que deve ocorrer. Destaca também, “que ainda continuamos apressados na adoção das novas teorias que nos chegam, com rapidez sempre maior, da Europa e dos Estados Unidos. Há que se reconhecer avanços teóricos, práticos e políticos, que se obtêm ‘no espaço dos possíveis’” (Ibid,p.91).

Capítulo IV. A PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

4.1. Participação, Democracia e Burocratização: base conceitual

No processo evolutivo das nações, a democratização e a participação impulsionaram a superação das formas de governo autocráticos e burocráticos para modelos democráticos. Na fase atual, impelem o alargamento da democracia, não apenas por meio da democracia direta e da democracia representativa, mas também através da extensão da democratização, compreendida como instituição e exercício de procedimentos que permitem a participação dos interessados nas deliberações de um corpo coletivo. Neste sentido, Bobbio esclarece:

“se hoje se deve falar de um desenvolvimento da democracia, ele consiste na passagem da democracia na esfera política, em que o indivíduo é considerado cidadão, para a democracia na esfera social, onde o indivíduo é considerado na multiplicidade de seus *status*, por exemplo de pai e de filho, de empresário e de trabalhador, de produtor e consumidor, de gestor dos serviços públicos e de usuário até de pai de estudante, ou seja, ocorre a extensão das formas de poder ascendente, que até então havia sido ocupado quase que exclusivamente pela grande sociedade política em suas várias articulações, da escola à fábrica” (Bobbio, 1995, p. 156).

Mas para este autor, as formas hodiernas de desenvolvimento da democracia não pode ser interpretadas como sendo afirmação de um novo tipo de democracia, mas devem ser entendidas como ocupação, por parte de formas tradicionais de democracia, de novos espaços até então dominados por organizações de tipo hierárquicas ou burocráticas.

De maneira geral a participação está diretamente relacionada à democracia (Ibid) e às formas de governo da sociedade, historicamente situada. Para o autor, a democracia foi sempre empregado para designar um dos diversos modos com que pode ser exercido o poder político, o que pressupõe uma discussão necessariamente articulada com as outras formas de governo e às diversas interpretações e realizações históricas.

A democracia, desde os tempos antigos que apresentava-se como oposição as formas de governo autocráticas (ação de governar às nações por uma só pessoa ou por um pequeno grupo de pessoas) até os dias atuais, tem coincidindo com a progressiva extensão do direito de participar da formação coletiva, pelo menos com a eleição de representantes. Entretanto, há de estabelecer uma diferenciação entre democracia formal e democracia substancial, com base no princípio da igualdade social e econômica. A primeira diz respeito a forma de governo e a segunda ao conteúdo desta forma que envolve fins e valores que um determinado grupo político tende a operar.

Neste sentido, pode ocorrer que uma democracia formal não consiga manter as promessas num programa de democracia substancial, assim como pode acontecer que uma democracia substancial se sustente e se desenvolva por meio do exercício não democrático do poder.

Considera-se ainda que a participação política nas democracias mais avançadas não significa o mesmo que a democratização da sociedade, pois “pode existir um Estado democrático numa sociedade em que a maior parte das instituições, da família à escola, da empresa aos serviços públicos, não são governadas democraticamente” (Ibid. p. 156). Assim, o índice de democratização de um país não constitui mais o número de pessoas que vota, mas o número de instâncias nas quais se exerce o direito de participar.

O debate em torno da democracia é antigo, mas sempre renovado, em que a participação assume diferentes graus de importância, de contornos e oposições, entre as quais se destacam: a teoria elitista da democratização e a teoria da democratização participativa.

A *teoria elitista da democratização* entende a democracia como forma de dominação exercida por portadores de uma determinada cultura política e garante o processo democrático liberal. Neste sentido, defende a impossibilidade da realização de uma democracia, uma vez que todos os governos são governos das elites.

A *teoria da democratização participativa*, herdeira entre outros de Jean-jacques Rousseau e de John Stuart Mill, fundamenta-se na crença do poder do povo e a participação como fator de mudança (Lima, 1998).

Rousseau (1978), na elaboração de sua obra *contrato social*, parte do entendimento de que todos os homens são diferentes por natureza e devem gozar de sua liberdade. Entretanto, essa liberdade só se adquire com o desenvolvimento das capacidades humanas, inseparáveis da sua relação com os seus congêneres. Portanto, uma forma de atuação para a liberdade é conciliar o individual com o coletivo. Neste sentido, a solução seria o contrato social que defende com a força comum: o indivíduo, que por sua vez, unindo-se a todos, não perde a sua liberdade. O homem deve aceitar as condições que assegurem a sua participação na sociedade numa situação de igualdade com os seus sujeitos.

A soberania ou o poder exercido por leis na democratização representativa contribui para que a vontade de todos, enquanto interesses de grupos ou privados possam suplantar a vontade geral, ou seja, a vontade pública pela conservação comum e pelo bem-estar geral. Para Rousseau (1978), a democracia regida pelo contrato social combateria a desigualdade social que promove dependência e competitividade entre os homens.

Mill (s/d), um dos representantes social-liberal, também defendia que a participação do povo nos assuntos públicos era de importância irrenunciável num regime estatal democrático, tal como outros valores reconhecidos universalmente, como a igualdade e a liberdade. Postulava a democracia representativa moderna fundada nos princípios do direito de representação das minorias; uma cidadania instruída; uma elite encarregada da concretização do bem-estar da coletividade e o sufrágio universal, masculino e feminino. Para o autor, a democracia representativa era capaz de anular os perigos da democracia, que podem se expressar na incapacidade política do povo ou a submissão de um governo aos interesses particulares.

O sistema representativo não deveria permitir que nenhum dos diversos interesses sectários fosse tão poderoso de modo a ser capaz de prevalecer sobre a verdade e a justiça e dos demais interesses sectários combinados. Assim seria uma injustiça pessoal o fato de se negar a alguém o privilégio comum de se considerar a sua opinião na solução de temáticas de interesse comum, exceto que fosse para evitar prejuízos maiores na coletividade.

Para Mill (s/d), um governo representativo requer equilíbrio, denominado por ele de “opinião pública homogênea,” que expresse um sentimento de comunhão de interesses entre os que vivem sob o mesmo governo e dentro dos mesmos limites históricos e geográficos, o que levaria a defender a possibilidade da conciliação da democracia representativa com os princípios nacionalista dos Estados Nações.

Apesar de Stuart Mill acreditar na democracia representativa ressalta os perigos das democracias, enfatizando: O primeiro perigo consiste na combinação de uma democracia, na qual em vez de dar representação a todos, esta é dada unicamente às majorias locais e não às minorias, pode fazer ascender a tirania da maioria com a imposição de ideias e práticas por meio de sanções civis. O perigo reside em tentar impedir à formação de individualidades diferentes e modelar os sujeitos com o seu próprio cunho.

O segundo perigo da democracia representativa diz respeito à mediocridade de um povo posto no plano da individualidade. Esta consiste num perigo na medida que os homens que “não pensam” precisam de alguém que pense no seu lugar e encontram este alguém entre aqueles que lhes são mais próximos, que saibam interpretar melhor o seu estado de ânimo.

A solução para evitar esses perigos ou a possibilidade de instalação de um governo democrático representativo com tais características, segundo o autor, depende do grau de consciência da humanidade. Entretanto, os perigos tornam-se evidentes quando um conjunto de doutrinas, ao

conquistar o consenso da maioria, consegue organizar e modelar as instituições, os critérios de condutas e os sistemas educativos, adquirindo o mesmo poder de pressão das crenças que substitui.

Weber (1982) discorre sobre a temática democracia e participação partindo do processo da racionalização do mundo ocidental, articulando-as com o conceito dominação burocrática ou burocracia. Para ele, a superioridade do processo de racionalização se estende a todas as formas de condutas humanas: à religião, ao Direito, à ética, à educação, à ciência. A separação dos trabalhadores dos meios de produção é na realidade uma consequência desse processo, que repercute nas universidades e nas escolas. Nas fábricas, no Estado, no Exército e na universidade os meios de ação são exercidos por meios de uma organização estruturada burocraticamente, que os concentra nas mãos de quem os controla.

Na base da teoria weberiana sobre a relação democracia e participação, dois conceitos são desenvolvidos: *racionalização* e *pragmatismo*. O primeiro significa a formação de uma legalidade própria de organização em relação à compreensão do mundo e do agir, mediante essa compreensão que superou as outras formas anteriores de compreender, explicar e agir no mundo, como as manifestações religiosas, as magias e o simbolismo.

É a *racionalização* que faz as ações dos homens distinguirem-se como jurídica, econômica e política, caracterizando-se pelo rompimento ou a perda daquela ingenuidade original, que garantia unidade primordial ao mundo. Em sua substituição, emerge o pragmatismo estatal estruturado por relações de poder para regular os conflitos inerentes as diferentes instâncias da vida, principalmente a política, enquanto expressão de tentativa de participar do poder ou de influenciar na sua distribuição, seja no Estado ou entre grupos de pessoas.

O *pragmatismo* estatal configura-se nas sociedades avançadas numa burocracia. Esta instaura-se numa *hierarquia funcional* que cumpre o papel de um sistema organizado de mundo e de subordinação legitimado por grupos de normas. Neste sistema cabe aos funcionários exercerem suas práticas em função da normatividade vigente. A ocupação de um cargo na estrutura burocrática é considerada uma atividade profissional, porque são exigidos conhecimentos específicos, treinamento rígido e realização de provas especiais indispensáveis para a ocupação do cargo que passa-se exercê-lo orientado por uma finalidade objetiva impessoal.

Para Weber, o processo de burocratização estatal é um fenômeno paralelo da democracia, entendida não como participação ativa dos governados, mas entendida em termos de “nivelamento dos governados em oposição ao grupo dominante e burocraticamente articulado” (Carvalho, 2004, p.103).

Assim uma vez instituída plenamente, a burocracia transforma uma relação comunitária¹² em relação associativa racionalmente ordenada. Na grande maioria das situações, o burocrata profissional constitui uma engrenagem num mecanismo sempre em movimento, que lhe determina um caminho fixo de maneira a cumprir o compromisso de assegurar que a autoridade exercida socialmente continue.

Nesta perspectiva, a eficiência técnica, destituída de qualquer naturalismo ou subjetivismo, constitui a mola central de regulação da administração burocrática. O funcionário autêntico e especializado, de acordo com as regras de sua profissão, não deve fazer política, mas “administrar” de modo imparcial e exercer seu cargo, sem paixão, sem ódio, sem luta. Nesta relação, a coesão do corpo dos funcionários se funda no prestígio e no estilo de vida que os distinguem, cujas atitudes e ideais servem de norma ao resto da sociedade e que, por meio de um processo educativo, exercem uma influência cada vez maior sobre a cultura da sociedade (Ibid, 2004).

Neste processo ocorre uma espécie de condicionamento externo da personalidade associada à uma cultura de “ordem” e que quando há alguma alteração os sujeitos ficam inquietos e perdidos. Assim, o domínio da burocracia para além da sua função instrumental perpassa as diferentes esferas da vida social e individual, em que a democracia constitui uma das bases favoráveis ao domínio da burocracia “no processo de luta para nivelar os poderes que ficam em seu caminho e nas áreas que, no caso individual, ela busca ocupar” (Weber, 1982, pp. 267-268).

No campo da educação, o domínio da burocracia moderna deu origem a expansão de um desenvolvimento de um sistema de exames, provas e diplomas que funcionam como um atestado de formação, moldando uma nova cultura, em que o desejo de posse dos certificados justifica-se não mais por uma repentina “sede de sabedoria” mas, sim pelas pretensões de seus portadores de serem admitidos em círculos que seguem “códigos de honra”, de obterem uma remuneração respeitável e uma aposentadoria ou “pela vontade de monopolizar cargos social e economicamente vantajosos” (Carvalho, 2004, pp.121-122).

O autor chama atenção para a participação decisiva dos meios de comunicação no processo de domínio da racionalidade fundada pela burocratização, assim como na época de Weber, a rede telegráfica sob o controle estatal exerceu influência no ritmo da burocratização, atualmente quem detém este controle estatal é a televisão e a internet, pois estão em condições favoráveis para controlar e administrar as condutas das pessoas.

¹² A relação comunitária se dá quando uma “ação social repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo”, diferentemente a relação associativa funda-se “ num ajuste ou numa união de interesses racionalmente motivados (com referência valores ou fins) ” (Weber, 1982, pp.25-27).

Para Weber (1998), o *sistema colegiado* seria um mecanismo que pode limitar e restringir a dominação da administração burocrática. Segundo o autor, isto é possível quando as autoridades institucionais que exercem suas funções possuem o direito de controle da observação dos estatutos, assim como de criação de estatutos para a disposição dos funcionários e da instauração da divisão de poderes com legítimo respeito à participação destes. Segundo Weber, o sistema colegiado pode ser apresentado em três tipos:

1) O colegiado que se caracteriza quando pessoas com direitos iguais atuam ao lado dos detentores de poderes de mando, como instância de adiamento ou cassações de deliberações ou ainda realizadas com a participação da maioria de um grupo pelo princípio da unanimidade;

2) O sistema colegiado consultivo, a consulta aos demais membros do grupo não impede que o sujeito tome as deliberações e decisões por conta própria;

3) A colegialidade especificada acontece quando a autoridade confia a preparação e exposição dos diversos assuntos de sua competência a especialistas, cabendo a decisão de todos os participantes, por meio de votação, cujo resultado é apresentado a autoridade para que tome livremente a decisão.

Segundo Weber (1998), as ações de quem domina deveriam estar fundamentada na participação e no compromisso estabelecidos e pactuados entre os mais diversos interesse ou pelo menos naqueles compromissos impostos pela autoridade depois de ouvir os argumentos das diversas partes.

Para este autor, o sistema de colegiado não é naturalmente democrático apenas favorece maior profundidade nas decisões administrativas e na divisão das responsabilidades e não é novo, pois historicamente este favoreceu o desenvolvimento do conceito *autoridade institucional* que sempre esteve vinculada à separação entre o escritório e a gestão, entre os meios públicos e o patrimônio privado. Entretanto, admite ser um instrumento de que limita, de certo modo, o poder centrado da burocracia ou que “nos leve a pensar saídas a uma dominação que despersonaliza os homens” (Carvalho, 2004, p.146).

Atualmente, as regras do jogo social na democracia representativa moderna ou a opinião pública não são mais tão consensualizadas pela igreja como outrora ou diretamente pelo Estado, mas muito mais por homens que estão mais ou menos a altura do povo que por meio de jornais, se dirigem a ele e falam em seu nome sobre as questões sociais.

Neste sentido, reações ou constatações emergem na sociedade civil reivindicando o resgate das vozes silenciadas (Giroux, 1986) e o espaço da subjetividade dos sujeitos pela ação comunicativa¹³, (Habermas, 1989), ocultada pela centralização no indivíduo e pelo princípio do individualismo.

Para análise dos sistemas democráticos no âmbito da sociedade e no contexto escolar se pode destacar as contribuições de Foucault que através de sua teoria despolariza o poder quando detem sua atenção em localizar as formas de poder e as vias que seguem. Foucault (1979) advertiu-nos de que na análise do poder devemos identificar não apenas o negativo e o punitivo das práticas sociais, mas também os efeitos positivos e produtivos para se identificar os efeitos de prevenção e os efeitos presentes do poder (Jardine, 2007).

4.2. Autonomia, Participação, Políticas e as Reformas Educacionais

Etimologicamente, o termo autonomia tem origem no vocábulo grego “autonomia”, que tem o significado de lei, “transportando consigo um dos princípios válidos do Direito Internacional, *o direito reconhecido a um país de se dirigir segundo as suas próprias leis*” (Morgado, 2000, p. 47), o que comumente se tem levado a associar o termo ao conceito de liberdade.

No plano individual ou coletivo, ainda mesmo que o termo autonomia presuponha liberdade de decisão, não se deve confundir com um outro conceito de independência, que costuma-se ser referenciado como sendo sinônimos (Barroso 1996; Morgado, 2000).

Para estes autores, ainda que o termo autonomia dentro da área do direito se referi ao direito fundamental dos países autônomos se autogovernarem, de regerem-se por leis e costumes próprios edificadas na égide de uma efetiva independência moral e intelectual dos respectivos cidadãos, estes existem numa base comum. Neste sentido, o conceito autonomia é relacional, na medida em que somos autônomos em relação a alguém ou a alguma coisa” (Barroso, 1996).

A autonomia escolar situa-se no contexto dos fenômenos educativos, não indiferentes aos regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis nacionais e transnacionais e a ampliação de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Neste contexto as demandas por maior participação e transparência ganham maior consistência baseada em

¹³ A teoria comunicativa se funda em quatro dimensões teóricas: 1) a da reconstrução das situações históricas do intérprete e de seu objeto partindo de uma lógica da evolução social à lógica da evolução do sistema cognitivo individual; 2) a da reconstrução racional de aquisição e socialização de competência comunicativa da espécie, 3) a da formulação de uma teoria da comunicação que destaque as maneiras ou condições de como os determinantes estruturais pragmático-universais dão sentido à fala e às ações dos indivíduos e 4) a da formulação de uma teoria sistêmica da sociedade capaz de apreender os significados objetivos que subjazem às intenções subjetivas ou que se expressam nos sistemas culturais e normativos que mediam as relações entre indivíduos e grupos (Milman, 1996). Essa teoria busca a “tentativa de compreender as condições universais de produção de enunciados que visem ao entendimento, uma vez que todas as normas de ação social são entendidas como derivadas do agir voltado para o entendimento (Baumgarten, 1998), ou seja, visa o consenso. A participação num ato de fala, pressupõe que os interlocutores sejam competentes na utilização da linguagem (Macedo, 1993).

valores e movimentos sociais de cidadania ativa e crítica, sobretudo no que diz respeito às instituições públicas.

O reconhecimento da escola como espaço privilegiado de decisões e como recurso indispensável à mudança e inovação educativas são fundamentos essenciais das políticas descentralizadas. A territorialização, traduzida globalmente pela possibilidade de interpretar e adequar localmente as resoluções centrais, é a palavra-chave de todo o processo das políticas de descentralização na sociedade contemporânea (Morgado, 2000; Barroso, 2009; Lima, 2008).

Popkewitz (1997), analisando os processos de reforma dos Estados Unidos da América, dos anos de 1980, advoga que neste contexto a descentralização expressa-se pelo esforço para facilitar os controles centrais e burocráticos, tanto com uma redução do controle central, como pela transferência de maior autoridade para os outros sistemas, inclusive, o escolar.

Assim, a retórica da descentralização e da autonomia possui contradições fundamentais, sendo uma estratégia da direção do Estado, enquanto que a suposição de consenso social está relacionada com maior padronização. Esta padronização no campo educacional concretiza-se, muitas vezes, por meio da institucionalização de diferentes programas, de testes e de medidas do desempenho dos estudantes, e por extensão da competência dos professores e das instituições escolares.

As políticas de descentralização incorporam os pressupostos do individualismo possessivo:

“Que teorizam sobre qualidades coletivas que são definidas externamente e que podem funcionar para disciplinar a pessoa dizendo ‘aqui estão as coisas que uma pessoa deve saber ou ser’, negando assim a noção de individualidade como expressão única e pessoal do *self*. A individualidade, ao contrário, é definido pelos ‘especialistas’ que determinam características e habilidades específicas como qualidades coletivas, universais” (Popkewitz, 1997, p.166).

Nesta perspectiva, a diferença individual amparada por alguns pressupostos da Psicologia é admitida como estratégias de recuperação para superar as deficiências individuais em alcançar os padrões de desempenho exigidos, do mesmo modo, enfatiza-se a quantidade *como* qualidade, em que a razão torna-se instrumental.

Assim no contexto da formulação dos programas de reformas, são estabelecidas coalizões entre diferentes agentes sociais (associações profissionais, universidades, pesquisadores, professores, sindicatos e as indústrias), em que cada grupo adota uma postura para dar orientação aos programas escolares e seus discursos se entrelaçam em diferentes níveis da prática institucional, parecendo com que as regras específicas da prática são consistentes com o bem e o interesse público. Neste sentido, no discurso da reforma educacional “è responsabilidade de um sistema escolar eficiente a criação de oportunidade nas quais todos os grupos possam ser envolvidos nas tomadas de decisão, inclusive os

pais, os professores, os administradores e os funcionários públicos do setor da educação” (Ibid. p.165).

Nesta postura torna-se invisível a relação de poder pelo não reconhecimento acerca das decisões que fazem parte do discurso público e dos acordos de poder nos quais as decisões são tomadas. As regras de participação mantêm uma metáfora de mercado que beneficia aqueles com educação, horário flexível e posturas vinculadas a essas vantagens sociais e econômicas.

Neste sentido, conclui Popkewitz (1997), os argumentos da descentralização e da tomada de decisões são baseados em uma postura liberal de democracia, a qual defende que aqueles mais intimamente ligados aos problemas diários das instituições devem ter responsabilidade (princípio da responsabilização) para procurar soluções (participação), assumir nos currículos a flexibilidade, a individualidade e o pensamento crítico, mas na perspectiva do raciocínio instrumental e do individualismo.

A preocupação com os padrões universais justapostos contra a determinação local de estratégias pressupõe definições de centralização que termina por reduzir ou alterar a qualidade da participação dos professores e da comunidade na organização e planejamento da escola.

Nas práticas educacionais atuais desenvolvem-se também políticas com base na problemática *accountability*, que segundo Afonso (2010, p. 147) não é nova, mas assume centralidade no contexto da educação no momento atual. Para este autor, os discursos que reclamam a introdução de mecanismos de *accountability* não são necessariamente democráticos, ou não são sempre motivados por razões explicitamente democráticas. Deste modo, no campo educacional *accountability* tem sido referido como sinônimo de política de prestação de contas.

Para Afonso (2010), a problemática *accountability* apresenta três dimensões estruturantes: informação, justificação e imposição ou sanção. Neste sentido, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as dimensões de informação e justificação, sendo legítimos na área do direito nos processos democráticos, ou seja, o direito de pedir informações e o direito de exigir justificações sob o prisma da transparência, sendo esperado que haja outra parte: a obrigação e o dever (sob regulamentação legal ou não) de atender ao que é solicitado.

Este autor amplia a compreensão da problemática e defende que em qualquer situação desta natureza envolve necessariamente processos de avaliação com implicações de *prestação de contas* (fornecer informações, produzir argumentações, justificação, elaboração de relatórios) e de *responsabilização* com assunção autônomo de responsabilidades, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas ou ainda imposição de sanções negativas. Contraditoriamente, este processo requer a

participação das escolas e dos professores por meio dos projetos pedagógicos, conseqüentemente resguarda-se e reclama-se às escolas e aos professores participação articulada com a autonomia na gestão curricular.

Para Pinar (2007, p.353), ligar o currículo a testes padronizados significa padronização curricular e intelectual e extinção da liberdade acadêmica “e, conseqüentemente, oportunidades perdidas de originalidade, criatividade, dissentimento e descoberta, a própria *Raison d’être*¹⁴ das instituições educacionais”

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, além de determinar “a incumbência da escola de elaborar sua proposta pedagógica (art.12, I), define também a responsabilidade em “administrar seu pessoal e seus recursos financeiros” (art 12, II), assim como, determina como sendo uma das responsabilidades docente a participação na elaboração e desenvolvimento do projeto curricular da instituição que exerce suas funções profissionais (art.13, I).

No Brasil, na base dos processos de autonomia das instituições, mais recentes, encontra-se a reforma do Estado dos anos de 1990, que vinha tentando se estabelecer desde a década anterior. Na época, a reforma do aparato estatal marcou a passagem do Estado do Bem Estar-Social para o Estado Mínimo ou Estado Neoliberal. No contexto do neoliberalismo em que o mercado assume um papel determinante na gestão dos problemas econômicos, mas também social, o Estado passa pelo processo de redefinição de suas funções, transferindo algumas de suas responsabilidades e funções à sociedade (França, 2001; Silva, 2006), principalmente as atividades de caráter social, como a educação, os transportes públicos e os serviços de saúde.

Assim, a reforma acontece fundamentada, entre outros princípios, o de descentralização que implica numa certa autonomia e participação dos sujeitos no âmbito das instituições estatais. A autonomia e a participação, anteriormente reivindicação dos movimentos progressistas, passaram a ser instrumentos regulativos da instituição escolar.

Para França (2001), estes princípios no contexto da desconcentração do Estado encontram-se vinculados aos processos de legitimação das políticas e de governabilidade, ou seja, para governar “bem e melhor” os sujeitos das esferas políticas da sociedade precisam da participação dos indivíduos e dar-lhes autonomia.

Morgado (2000) situa a autonomia escolar num duplo sentido: da *autonomia construída e da autonomia decretada*. A autonomia construída insere-se no processo de reconhecimento das capacidades locais autônomas, quer ao nível da coletividade (da gestão escolar) quer ao nível individual, fundamentada no confronto e equilíbrio das influências internas e externas. No primeiro

¹⁴ Expressão francesa que significa “razões” de ser”.

sentido, o Estado confere à escola autoridade de decisão sobre a organização e programação de atividades, a gestão de recursos sob a sua tutela.

É aqui que reside a compreensão da *autonomia relativa* que em termos educativos se traduz na corporização de uma autonomia que acontece sob a tutela de uma gerência central de educação, significando responsabilidade, controle e dependência, “ por oposição a autonomia de *factum* em que o fenômeno educacional seria globalmente decidido pelos respectivos atores educativos” (Morgado, 2000, p.53).

Deste modo, a *autonomia decretada*, denominada também de *autonomia concedida*, compreendida enquanto a capacidade de decisão não constitui um direito adquirido, logo é limitada, o que não impede, porém, de produzir efeitos reais, como evolução que pressupõe a modificação de situações adquiridas e de relações de forças. Impõe-se, assim, construir uma *autonomia coletiva* que, embora dependendo do poder da tutela, gere dinâmicas de uma cultura de colaboração e de participação, de desenvolvimento de formas de liderança, de aumento do conhecimento, dos modos de funcionamento e da estruturação em função dos objetivos da escola, selecionados em função do seu contexto específico (Alves, 2002).

4.3. Autonomia e Participação na Gestão Curricular

Segundo Veiga (2008), a autonomia na gestão curricular ou na escola envolve quatro dimensões básicas, articuladas e interdependentes que implicam direitos e deveres, responsabilidade, compromisso ético-político e competência técnica. O Fluxograma 07 demonstra as dimensões da autonomia escolar na perspectiva desta autora.



Fluxograma 07: Dimensões da Autonomia na Escola
(Fonte: Veiga, 2008, p.16)

As dimensões pedagógica, administrativa, jurídica e financeira constituem o alicerce da autonomia na instituição escolar, em que as quatro dimensões numa lógica cíclica mantêm-se ligadas umas as outras de maneira relacional, interativa e de complementariedade em função da gestão curricular.

A dimensão administrativa da autonomia escolar envolve a elaboração e gestão dos planos, programas e projetos, assim como a adequação da estrutura organizacional da instituição à realidade e ao momento histórico vivido. Envolve também a possibilidade de eleição dos dirigentes por meio de processo eleitoral com base na competência profissional e na capacidade de liderança. Implica um processo de descentralização genuíno que envolve respeito às decisões tomadas coletivamente, que difere da lógica da desconcentração, enquanto transferência de responsabilidades secundárias para a periferia como forma de intensificar o poder central.

A autonomia jurídica implica na possibilidade da instituição escolar elaborar suas próprias normas e orientações escolares, como transferência de alunos, admissão de professores, mas deve-se também evitar que se torne uma instância burocrática. A autonomia financeira refere-se à existência de recursos financeiros capazes de assegurar as condições de funcionamento efetivo. Entretanto, em se tratando de educação pública a autonomia financeira pode ser total ou parcial, implicando no modo como administra-se os recursos públicos destinada à escola.

Para Veiga (2008), Neves (1998), Silva(1996), a autonomia pedagógica consiste na liberdade institucional quanto ao ensino e a pesquisa, envolvendo poder de decisão quanto à melhoria do aprender e ensinar, acordos e convênios de cooperação técnica. Esta dimensão encontra-se estritamente relacionada à identidade, à função social, à organização curricular, aos processos de avaliação e aos resultados.

Segundo Barroso (1996), a autonomia escolar é vista como uma propriedade construída pela própria escola que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios. Este autor destaca alguns aspectos envolvidos na construção da autonomia, tais como:

- Desenvolvimento de processos de aprendizagem da autonomia (da e pela) instituição escolar com base no reconhecimento das identidades individuais e institucional;

- Gestão colegiada fundamentada nos princípios: legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade.

O princípio da legitimidade, em se tratando do ensino público, corresponde a transferência de competências de órgãos de administração central às escolas, que podem acontecer em três lógicas: a da *descentralização* implicando na existência de um órgão com forte participação da comunidade local

independente da tutela e com legitimidade própria; a da *desconcentração* pressupõe que em relação a certas matérias decide-se por tutela, implicando dependência. A *lógica do profissionalismo* reserva aos professores direito no domínio técnico-pedagógico, pois compreende uma área própria de competência dos professores e seus órgãos representantes.

4.4. A Comunidade Escolar e os Enfoques da Participação

O termo comunidade escolar foi sendo apropriado pelo campo educacional, da tradição sociológica em torno do construto comunidade, em que as relações comunitárias estariam vinculadas a um território restrito, marcadas por forte identidade afetiva. A partir dos anos de 1960, a literatura especializada incorporou as proposições do historiador inglês E. P. Thompson, que articulou à temática lutas sociais aos estudos sobre os espaços comunitários, os vínculos de vizinhança e de identidade de bairro (Fontes, 2002).

Estes estudos levaram uma ampliação do conceito comunidade, passando ser perspectivado como um conjunto de relações estabelecidas em seu interior, revelando aspectos da solidariedade coletiva, cultura comum, iniciativas de ajuda mútua e de assistência, mas reconhece-se que a solidariedade não acontece de forma espontânea ou natural da vida comunitária, ou ainda, não se constituía agrupamentos homogêneos e integrados, como sugeriram as elaborações teóricas anteriores. Desta forma, o conceito comunidade é uma categoria histórica e social que comporta ambiguidades e contradições, constituindo-se em redes sociais construídas e articuladas num espaço (Fontes, 2002; Ricci, 2006).

A partir das contribuições das tradições histórica e sociológica sobre comunidade, Ricci (2006) discute e apresenta um conceito mais amplo de comunidade escolar, no Dicionário da Educação Participação e Gestão, publicado pelo Sistema da Ação Pedagógica (SIAPE), de Minas Gerais. Para o autor, nos primeiros momentos, o conceito comunidade escolar foi limitado aos estudantes, professores e funcionários da escola, com as reformas educacionais a partir dos anos de 1980 e com a ampliação da participação na gestão escolar, os pais dos estudantes foram inclusos como componentes da comunidade escolar.

No campo educacional prevalece, ainda, a lógica de gerência, em que a cada profissional lhe é incumbido a responsabilidade de gerir os processos de sua competência, ainda que integrados pelos princípios da autonomia relativa e pela participação.

Ao professor cabe gerir sua aula de forma eficaz por ser ele um profissional especializado. Pede-se aos professores que resolvam os problemas encontrando as soluções (inovação e iniciativa) e

mobilizando os recursos necessários (parcerias com seus pares ou com o conjunto da comunidade escolar). Nesta lógica o ensino deixa de ser missão (legada a um clero laico) e também não mais percebido como uma função garantida por um funcionário, mas uma profissão exercida por pessoas formadas, capazes de resolver os problemas de uma maneira especializada (Charlot, 2008). Para este autor, um dos problemas é que se impõe a esse profissional do ensino condições de trabalho que foram concebidas para missionários e funcionários do ensino.

A profissão docente, entretanto, não é de responsabilidade exclusiva dos professores, nem são eles que decidem toda a sua prática, pois os conhecimentos que trabalham em sala de aula não são produzidos por estes, o ensino ocorre dentro de normas e marcos institucionais que regulam de alguma forma as atuações

Deste modo, a prática docente perpassa por todos aqueles que por meio das práticas institucionais e políticas constituem o mundo educativo escolar (Sacristán, 1997; Teixeira, 2002), apesar de constantemente se atribuir, quase que exclusivamente, a culpabilidade dos déficits educacionais da sociedade ao desempenho do professor ou pela ineficiência de sua formação. Dizendo de outro modo, na nova gestão social, estendida também à escola, os problemas sociais que se refletem no interior das instituições são transformados em problemas técnicos, tendo a participação como mecanismo para gerenciamento dos reflexos desses problemas. A participação assume, portanto, um foco funcional no processo de democratização das ações no interior das escolas.

Oliveira (2001) e Dourado (2000) salientam que o processo de democratização da gestão das escolas brasileiras constitui expressão da luta dos movimentos sociais, em especial, dos professores em defesa da gestão democrática da educação pública que reivindicavam eleições diretas para diretores¹⁵ das escolas e maior participação da comunidade escolar na gestão, mas que no contexto de reforma, os gestores governamentais, entendendo que o problema da qualidade da educação e do fracasso escolar tinha suas raízes nas questões econômicas e administrativas, procurou solucionar o problema através da otimização de recursos e da racionalização do planejamento com foco na descentralização e no controle de resultados.

Neste contexto, para estes autores percebe-se duas perspectivas diferenciadas de participação da comunidade: a dos movimentos sociais e dos professores que perspectivavam na participação uma forma de democratização e de construção da autonomia escolar e a outra perspectiva é a dos gestores governamentais, em que a participação da comunidade torna-se um meio ou um instrumento de

¹⁵ Garcia (2004), em estudo realizado sobre a construção do Projeto Político Pedagógico e a participação da comunidade escolar, adverte que na rede de educação básica (municipal de Natal) desde os anos de 1985 os sindicatos de professores e de estudantes reivindicavam o processo de eleição direta para escolha dos gestores das escolas da rede, culminando com a elaboração de um anteprojeto e em 1987 a realização da primeira eleição para diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino.

responsabilizar a comunidade escolar pelos resultados que venham apresentar. Dito de outra forma, a participação passa do foco político e educativo para uma dimensão técnica instrumental.

Diante da reforma educacional neoliberal, iniciada nos anos de 1990, no Brasil, os professores parecem não considerar que “a escola pública e principalmente o gestor escolar assumiram funções que outrora não eram de sua responsabilidade, o que vem a reduzir a disponibilidade dos gestores para as questões pedagógicas, pois, no intuito de reduzir gastos e otimizar os recursos, sem contudo, abrir mão de conduzir as políticas públicas educacionais, o Estado descentralizou poderes e encargos para as esferas estaduais, municipais e privadas” (Garcia, 2004, p. 124).

Neste contexto, a comunidade escolar exerce o papel de elaborar estratégias de gestão e pluriferar a implementação e regulamentação de órgãos representativos, como os colegiados e conselhos nas escolas de Educação Básica, práticas que já existiam em algumas instituições de educação, no Brasil, principalmente no contexto das universidades. Para além das atividades festivas e reuniões regulares das escolas, a comunidade escolar passou a ter seu lugar na definição de rumos administrativos e pedagógicos.

Para Ricci (2006), a construção da comunidade escolar não encontra-se restrita aos órgãos representativos da escola (conselho escolar e colegiados), pois há interesses que não nascem no interior da escola e não se vinculam somente ao que ocorre no seu interior. São interesses que estão relacionados ao bairro onde a escola está inserida, aos eventos políticos e culturais de uma determinada região ou município, dentre outros.

No enfoque proposto, a escola passaria a construir uma cultura comunitária mediada pela comunicação institucional, estabelecendo diálogo com as experiências cotidianas, expectativas e dificuldades dos sujeitos que a compõem. Nesta perspectiva, em termos de realidade brasileira, no entender de Ricci (2006, p.04):

“As escolas deveriam estar atentas a três aspectos das iniciativas de comunicação com a comunidade escolar, procurando potencializar sua constituição: 1) Comunicação Intraescolar: são os mecanismos de comunicação interna da escola. É preciso reafirmar a identidade dos professores, fomentando a construção de um projeto comum, institucional, que garanta uma reflexão global das práticas educacionais desenvolvidas na escola. Os alunos, por sua vez, precisam ter acesso fácil e rápido às informações de sua situação na escola, da agenda de programação e estratégias da escola em que estuda. Finalmente, é necessário que os funcionários sejam compreendidos e valorizados como formadores sociais (...), em que existam espaços de socialização no interior das escolas, em que os funcionários possam trocar suas opiniões e observações com professores e direção, os diagnósticos realizados passam a ser elaborados por um coletivo, emergindo, a partir daí, uma cultura comunitária; 2) Comunicação Interescolar: as escolas de um mesmo bairro podem desenvolver trocas de experiências e projetos ou até mesmo elaborar projetos de trabalho comuns. Numa perspectiva comunitária, tal integração regional possibilita a construção de projetos em rede, conectando escolas num mesmo processo de estudo

e construção de conhecimentos; 3) Comunicação Comunitária: a escola pode se constituir num suporte das relações comunitárias. Para tanto, é fundamental a socialização permanente de projetos e iniciativas educacionais junto aos pais. Nem sempre os pais de nossos alunos compreendem os sistemas de avaliação implantados (como o Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, Provão, SIMAVE e outros) ou outras ações educacionais, justamente porque não tiveram espaços onde pudessem discuti-los. Além do caráter esclarecedor da dinâmica escolar, compõe uma estratégia de comunicação e constituição de comunidades escolares a incorporação de dilemas familiares, das angústias e expectativas da população em seu currículo, reconhecendo a experiência cotidiana da população local como elemento de identidade cultural que propõe desafios teóricos e impele a escola à pesquisa.”

O autor aborda a questão de comunicação da comunidade escolar em três níveis: a *comunicação interna que acontece dentro da escola*, a *comunicação interescolar*, correspondendo as trocas entre as diferentes instituições e a *comunicação comunitária*, entendida como mediadora de relações comunitárias. Neste sentido, se pode perspectivar a comunidade escolar como uma complexa cadeia de relações estabelecidas no interior da escola e fora desta, implicando em diferentes níveis de participação.

A comunidade escolar, entendida numa dimensão mais ampla envolve todos que formam à instituição ou que a ela esteja vinculada, tais como: estudantes, pais, professores, técnicos, outros profissionais que prestam serviços à instituição escolar. Compreendemos que a tematização das questões que envolvem a participação dos sujeitos que compõem à comunidade escolar remete às formas de organização escolar e às relações de poder que ali são constituídas a partir das relações sociais estabelecidas. Para alguns teóricos o poder encontra-se centralizado em instâncias ou sujeitos, que ocupam uma posição superior na estrutura hierarquia das instituições, fator que geralmente determina ou exerce níveis de influências sobre o ato de participar na comunidade.

A participação como um dos elementos essenciais da autonomia da escola, envolve uma maior integração horizontal na comunidade escolar, desde dos estudantes vistos como co-autores da ação-educativa, professores, gestores, pais, assim como os demais que prestam serviços na escola. Assim, a construção e o exercício da democracia quer seja pela participação representativa, quer seja pelo exercício indiferenciado e coletivo de funções (participação direta) refere-se à participação e envolvimento (Barroso, 1996; Veiga, 2008; Martins, 2008). O princípio da liderança tem papel fundamental na aprendizagem da autonomia escolar, no que diz respeito a mobilização social dos diferentes sujeitos, na regulação dos processos de compatibilização dos interesses e estratégias.

A flexibilização assegura margens de ajustamentos nas práticas, enquanto a qualificação implica aumentar o grau de conhecimento por parte dos membros da comunidade dos princípios, regras e estruturas construídas coletivamente. Por fim, a autonomia escolar pode assumir um sentido

menos ficcional e mais utópico, indo muito além da simples alteração administrativa e normativa e dos modos de gestão de escola (Barroso, 2004).

As questões relativas aos espaços de diálogos entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, para alguns estudiosos (Veiga, 2008; Martins, 2008), podem ser referenciadas pelos espaços de autonomia escolar e da participação mediatizada pela construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, uma vez que este processo exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola.

A questão da participação nas instituições envolve complexas redes de relações, expressando-se numa racionalidade dos comportamentos, nos inconvenientes da participação, uma vez que pode representar uma perda de liberdade e até da zona confortável de crítico, assim querendo ou não, seja consciente ou não, seremos sempre participantes que poderá exercer-se por “assimilação,” tornando-se objeto de manipulação, ou poderá ser uma participação crítica (Lima, 1998).

A participação na escola deve ser perspectivada por meio da *participação praticada* no contexto institucional, podendo assumir-se em diferentes tipos ou formas. Para estudar os diferentes tipos e graus de participação, Lima (Ibid) define quatro critérios: Democraticidade; Regulamentação; Envolvimento e Orientação. Segundo este autor, a participação na instituição escolar pode ocorrer em diferentes níveis, conforme mostra o Quadro 01 que segue.

CRITÉRIOS	TIPOS DE PARTICIPAÇÃO		
<p>Democratização</p> <p>Implica em limitar certos tipos de poder e garantir a expressão de diferentes interesses e projetos, de acordo com o acesso e a capacidade de influenciar a decisão e de decidir.</p>	<p>Participação direta</p> <p>Assume-se pelo exercício do voto ou por intervenção dentro de certas áreas de autonomia reconhecida.</p>	<p>Participação indireta</p> <p>É mediatizada por representantes designados para o efeito. Pode ser ainda, por <i>representação livre</i> (assume representar os interesses gerais) ou como <i>representação vinculada</i> (representa-se os interesses particulares).</p>	
<p>Regulamentação</p> <p>Constitui a regulamentação da participação com base em regras formais ou legais, constituindo de uma base de legitimação.</p>	<p>Participação formal</p> <p>É uma participação decretada por regras legais que legitimam certas formas de intervenção.</p>	<p>Participação não formal</p> <p>Acontece por meio de um conjunto de regras menos estruturadas formalmente.</p>	<p>Participação informal</p> <p>Ocorre em detrimentos do reconhecimento de regras, sem ter de reconhecer antes ou depois da intervenção</p>
<p>Envolvimento</p> <p>Envolve ação e comprometimento, ou pela rejeição que cede lugar a forma de intervenção por uma certa passividade, como por exemplo conta-se com a variável avaliação ou valores tomados como referência.</p>	<p>Participação ativa</p> <p>Caracteriza-se por atitudes de elevado envolvimento seja individual ou coletivo. Traduz a capacidade de mobilização para a ação, do conhecimento aprofundado dos direitos e deveres.</p>	<p>Participação reservada</p> <p>Situa-se, num ponto intermediário de intervenção. Caracteriza-se por uma atividade menos voluntária como forma de proteger outros interesses ou de não correr certos riscos.</p>	<p>Participação passiva</p> <p>Caracteriza-se por atitudes de desinteresse e de alheamento: falta a certas reuniões, as dificuldades de eleição, resistência oferecida à aceitação de certos cargos e funções e o desconhecimento das normas.</p>
<p>Orientação</p> <p>Constitui a participação orientada por objetivos oficiais da instituição, aceites mais ou menos consensualizados ou de contestação.</p>	<p>Participação convergente</p> <p>Orienta-se para o consenso no que toca aos objetivos, podendo assumir formas de grandes empenhos ou de formalismo, operando como obstáculo à inovação e à mudança.</p>	<p>Participação divergente</p> <p>Opera com certa ruptura com as orientações oficiais. Pode ser interpretada como contestação ou ainda como forma de intervenção indispensável com vista à renovação, ao desenvolvimento e à mudança.</p>	

Quadro 01: Níveis e tipologia de participação na escola
(Fonte: Lima, 1998)

Para além dos diferentes tipos e graus de participação apresentados no quadro, pode ocorrer ainda a não participação propriamente dita, por omissão numa dada decisão como forma de proteger espaços de autonomia já conquistados, de proteger interesses e também de evitar novas formas de controle (Lima, 1998).

4.5. Participação da Comunidade Escolar e o Projeto Político Pedagógico

A autonomia escolar implica que a instituição assuma um papel de liderança, refletindo sobre suas finalidades e elabore o seu Projeto Político Pedagógico, porém a legitimidade deste projeto encontra-se relacionado ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo institucional. Acredita-se que a participação indica um dos caminhos mais promissores para a promoção do desenvolvimento em termos de justiça social e democracia, apesar de se reconhecer que na realidade brasileira a participação foi incentivada nos anos de 1980 para resolver problemas de ordem econômica.

Nos anos de 1990, o discurso neoliberal trás à tona a questão da participação nos processos sociais e educacionais vinculada a um novo individualismo que faz desacreditar nas possibilidades de ações coletivas de solidariedade (Martins, 2008). A comunidade escolar articulada pelo Projeto Político Pedagógico pode aglutinar esforços para desenvolver ações fundadas nos princípios de autonomia e de cidadania, constituindo um espaço de aprendizagem na escola no exercício da participação política e cidadã (Garcia, 2004). Veiga (2008) apresenta três possíveis atos do processo de construção deste projeto, sendo: ato situacional, ato conceitual e ato operacional.

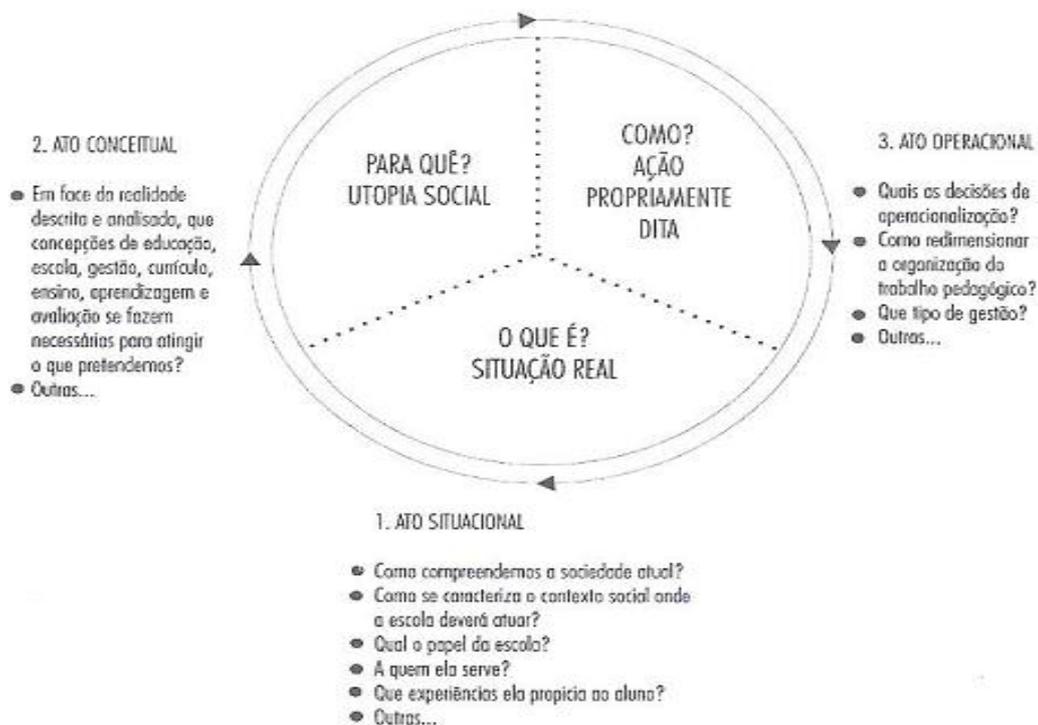


Figura 03: Processo de Elaboração do Projeto Político Pedagógico
(Fonte: Veiga, 2008, p. 27)

O *ato situacional* no processo de elaboração do Projeto, seja como processo ou como produto (documento), descreve a realidade em que se desenvolvem as ações educativas. Constitui a caracterização da realidade sociopolítica, econômica e educacional, envolvendo o levantamento de questionamentos como: de que maneira se compreende a sociedade atual? Qual a realidade da escola em termos legais, históricos, pedagógicos, financeiro, administrativos, físicos e materiais de profissionais? Quais os dados demográficos da região em que se situa a escola? Qual a população alvo da escola? Quais as características em termos de nível sócioeconômicos, cultural e educacional? Qual a relação da escola com o mundo do trabalho? Quais as principais questões apresentadas pelas práticas pedagógicas? Quais são as prioridades e as alternativas de superação das dificuldades apresentadas? Com estas questões discutidas e sistematizadas pela comunidade escolar obtêm-se o mapeamento da *Escola Real*, ou seja, da Escola que se tem concretamente.

O *ato conceitual* constitui o marco ou referencial teórico em termos de concepções em torno de sociedade, de homem, educação, escola, currículo, de aprender e ensinar. Está relacionado com uma visão que se deseja alcançar e constitui, portanto, a *Escola Ideal* do ponto de vista político e pedagógico. Neste sentido, envolve questões, tais como: Que tipo de estudante queremos contribuir com a formação? Para qual sociedade? Quais as decisões básicas referentes ao que, para que, e a como ensinar, articulados ao para quem?

Segundo Veiga (2008), neste momento devem ser discutidos os pressupostos ou eixos norteadores da construção do projeto: o eixo filosófico-sociológico que considera a educação como compromisso político do poder Público; o eixo epistemológico que defende que o conhecimento é construído e transformado coletivamente e por último, o eixo didático-pedagógico relacionado com os fundamentos da pesquisa do cotidiano escolar.

O *ato Operacional* orienta a comunidade escolar quanto ao agir, formulando uma relação de atividades assumidas para transformar a realidade da escola e definição das responsabilidades em relação às diferentes equipes que constituem à comunidade escolar.

O Projeto como intenções deve constituir-se em tarefa comum da equipe escolar que passa a liderar a construção e implementação do processo juntamente com o corpo dirigente. Os professores, os pais, os estudantes, o pessoal técnico-administrativo e se for o caso, os assessores profissionais são co-responsáveis pela elaboração do Projeto Político Pedagógico (Veiga, 2008).

Neste processo de articulação das ações para que a escola cumpra sua função social, numa dimensão mais ampla, envolve dois processos imbricados: o de planejamento e o de avaliação, em que todo o processo de planejamento (concepção e execução) encontra-se vinculado com a avaliação como ponto de partida e ponto de chegada, compreendendo um processo cíclico de planejamento e de avaliação.

Pode-se comparar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico discutido na literatura dos anos de 1990 com as construções teóricas, da década anterior, no Brasil, sobre planejamento participativo. Neste período, de uma visão dura e centralizada de planejamento escolar, migrava-se para uma visão de planejamento escolar com o envolvimento de outros sujeitos direta ou indiretamente envolvidos com o processo educativo. Perspectiva-se uma educação que extrapolasse os limites das salas de aula e atingisse a comunidade, os pais e as vidas dos estudantes e os grupos sociais, uma educação para além dos muros da escola (Vianna, 1986).

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico articulado pelo planejamento participativo envolve reflexão e tomada de decisão na realidade presente da escola, na perspectiva de uma realidade futura norteado por uma perspectiva de homem, de sociedade e de educação.

O Projeto Político Pedagógico como elemento articulador da organização do trabalho pedagógico da instituição escolar envolve a participação do professor, assim como dos demais sujeitos da comunidade escolar, na definição e na estruturação das diretrizes da ação educacional (Pinheiro, 2008).

Deste modo, a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico articulado pelo trabalho participativo, alicerçado por princípios de autonomia conquistada, pode se constituir num espaço de (re) invenção da escola através da democratização das práticas e socialização de culturas e de conhecimento.

4.6 Gestão, Autonomia e Participação no Campo Educacional Brasileiro

A análise do processo de autonomização da escola brasileira parte do conceito de campo, já discutido anteriormente, desenvolvido por Bourdieu em que “um campo é um espaço social complexo, cuja estrutura é um estado de relações de forças entre agentes ou instituições que lhe são próprias” (Cunha, 2006, p.48).

Partindo da compreensão da educação como campo simbólico, o autor advoga que os diferentes campos (educacional, político, religioso, artístico) apresentam graus diferentes de autonomização porque esse processo não é uma necessidade intrínseca da sociedade de modo geral, em direção da harmonia na perspectiva de Durkheim, mas, sim, um processo que resulta das lutas em torno dos interesses específicos de agentes e de instituições.

Neste sentido, a autonomização do campo educacional brasileiro vem se processando desde os anos de 1930¹⁶, quando o governo não tinha um projeto de educação a ser desenvolvido e os professores eram recrutados para o cargo sem qualquer preparação profissional, mas já era reivindicado para o ensino superior “liberdade didática e administrativa e a organização de universidades autônomas, como a de Minas Gerais, e a instituição de cursos profissionais fora da trinca Direito-Medicina-Engenharia (Cunha, 2006, p.41). Para este autor, a especialização do campo educacional é uma condição para sua autonomização.

No Brasil, após setenta anos do Manifesto, o campo educacional tornou-se bastante autonomizado, principalmente no que diz respeito ao aspecto organizacional, em que no setor público a formação do quadro docente ocorre através de concurso e a sua formação, de modo especializado, é feita pelo próprio sistema educacional. Além desse aspecto, o financiamento da educação também avançou, enfatiza o autor:

“Há requisitos precisos de gastos de recursos públicos com essa finalidade, além de normas específicas e detalhada para o ensino fundamental.¹⁷ As organizações que definem o perímetro do

¹⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, objetivava também a autonomização do campo educacional partindo da denúncia de que o campo da educação, no Brasil, era um lugar do empirismo, do improvisado, da fragmentação e da desarticulação. O Manifesto foi ambíguo em relação a política. “De um lado, reclamou a autonomia. De outro, disse que sem o apoio do Estado, a autonomia que se desejava não seria possível” (Cunha, 2006, p.52).

¹⁷ Como por exemplo a Lei nº 9.424\96, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Este é constituído por 15% dos impostos relativos à circulação de mercadorias, serviços – ICMS, impostos de transporte interestadual e intermunicipal e comunicação; imposto sobre produtos industrializados; do Fundo de Participação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. No

campo educacional são muitas e formam uma rede complexa (...). Ao lado de instituições com a abrangência de uma Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, com notável vetor educacional, foi montada toda uma rede de entidades sindicais de professores e profissionais da educação, com um *status* de confederação. Reuniões, congressos e conferências, assim como assembleias e movimentos grevistas constituíram, desde o fim da década de 1970, uma força capaz de eleger parlamentares e bloquear governos, raramente de apoiá-los” (Cunha, 2006, pp.57-58, grifo nosso).

O autor reconhece os avanços da autonomização do campo educacional brasileiro, mas destaca também alguns constrangimento, como por exemplo, as limitações da atual Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei 9.394/96, que em algumas matérias e aspectos, apenas abriu caminho para a legislação ordinária. Além disso, presencia-se também “uma forte interferência político-partidária nos currículos, tanto por parte da direita como da esquerda, que tem contribuído para reduzir bastante a autonomia do campo educacional” (Cunha, 2006, p. 58).

Tendo como referência os acontecimentos do campo da educação dos anos de 1990, este autor destaca os constrangimento do processo de autonomização do campo da educação brasileira, na época, talvez ainda pouco superado, ao destacar que em consequencias das limitações discutidas anteriormente, o campo educacional encontra-se imerso em leis e decretos que estabelecem sistemas de cotas para alunos oriundos das escolas públicas, ou de certas etnias; além dos favores e acordos políticos dentro dos conselhos de educação, assim como a luta dos empresários das instituições privadas ou particulares que atuam ao contrário do ensino público. Assim, a autonomia no âmbito da gestão constitui um processo construído socialmente e consiste também num desafio por envolver complexas relações sociais.

governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, este programa foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) com duração de 14 anos, de 2006 a 2019 (Silva & Pacheco, 2011).

PARTE III. DELIMITAÇÕES PRAGMÁTICAS DO ESTUDO

Esta parte inclui as delimitações pragmáticas do estudo contendo três capítulos, a seguir:

Capítulo V. Políticas e Reformas Curriculares da Educação Profissional na União Europeia.

Capítulo VI. Políticas e Reformas Curriculares da Educação Profissional na América Latina

Capítulo VII. Alicerce das Reformas Curriculares no Brasil

Capítulo V. POLÍTICAS E REFORMAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIÃO EUROPEIA¹⁸

O mundo não é o que existe, mas o que acontece.

(Mia Couto)

5.1. Reformas Curriculares na União Europeia

Este capítulo inclui marcas da delimitação pragmática do estudo, mas também uma aproximação dos processos de reforma da Educação Profissional na União Europeia, com destaque Portugal e França, através da revisão da literatura.

5.1a. A Nova Governação Supranacional e as Políticas de Educação

Atualmente no espaço da União Europeia, vive-se uma nova governação com forte vínculo entre os agentes do Estado e do mercado, “reinventando um estado como associação quase empresarial num contexto mundial. Assim, a agenda política do Estado direcionada pela competitividade e viabilizada pela lógica de mercado é legitimada no nível global e local” (Estrela & Teodoro, 2008, p.7).

No âmbito da nova governação supranacional, as políticas são mediadas pela atuação de organizações transnacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) no campo financeiro e da ajuda ao desenvolvimento; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD/OCDE), na cooperação econômica e a UNESCO, representando às Nações Unidas no campo da educação.

A direção da política de financiamento para educação orientada pelo Banco Mundial se encontra centrada na oferta da educação básica (educação primária e secundária) e na Educação Superior, considerando o princípio da equidade e o uso de avaliações nacionais, análise de sistemas e de mecanismos de inspeção e controle dos resultados. Mas também o Banco Mundial e o FMI têm marcado forte presença nas definições das políticas para a Formação e Educação Profissional¹⁹.

No relatório, *Finance for Growth: Policy Choices In A Volatile World*, 2001 do Banco, este reconsidera o papel dos governos nas atividades de financiamento, recomendando e reforçando uma política de privatização dos bancos e menor atuação dos governos nesta área. “Nos países em que os

¹⁸ No processo de construção da tese parte deste estudo foi apresentado no Colóquio internacional sobre interculturalidade, Lisboa, 2010.

¹⁹ No espaço da União Europeia o ensino voltado à laboralidade encontra-se denominado de *Educação e Formação Profissional*, quando articula o ensino profissionalizante com a educação escolar secundária. Na América Latina esta modalidade de ensino denomina-se de Educação Profissional e apresenta uma variedade de modelos. O Banco estabelece diferença entre educação e formação, esta última usada como sinónimo de qualificação e requalificação do trabalhador (Cunha, 2000).

governos controlam uma grande parcela do setor bancário o crescimento econômico são mais lento e a pobreza maior do que nos países que possuem poucos bancos estatais”.²⁰

No que diz respeito à Educação e Formação Profissional, o Banco Mundial orienta uma política de educação prática para atender às necessidades da economia, articulada em parceria entre o público e entidades patronais privadas de maneira a favorecer à formação no interior das empresas. O discurso do BM defende que “trabalhadores qualificados são necessários nos países em desenvolvimento para facilitar o desenvolvimento econômico e para responder a uma economia em mutação (World Bank, 1991, tradução nossa).

Neste sentido, a preocupação do Banco Mundial com a educação profissionalizante justifica-se, dentre outros fatores, pela necessidade das economias em desenvolvimento disporem de trabalhadores com formação flexível, capaz de adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Para o Banco Mundial, o investimento na educação e na qualificação dos trabalhadores é tão necessário quanto o maior investimento de capitais em áreas fundamentais ao desenvolvimento econômico.

Neste contexto, Robertson (2006, citado em Estrela & Teodoro, 2008) enfatiza que:

“O novo mandato para a educação assenta quer na teoria do capital humano, quer nos ideais neoliberais (competitividade econômica, educação ao longo da vida e investimento em produtores de conhecimento). As ideias principais que modelam a governação são a escolha, a diversidade e o mercado, envolvendo atualmente novos atores, público e privado” (Estrela & Teodoro, 2008, p.15).

Nesta perspectiva, Moreira e Pacheco (2006) e Ramos (1996) destacam que no quadro da globalização a valorização da economia do conhecimento traduz-se em mudanças que afetam de forma significativa as políticas de educação e de formação, com consequências nas políticas curriculares, quer centradas na descentralização e na adequação da formação às exigências do mercado de trabalho quer orientadas para ofertas educativas que privilegiem um conhecimento mais prático e procedimental, reestruturado em função de competências.

Na configuração internacional a OECD/OCDE, composta atualmente por 30 países²¹, também constitui um organismo orientador das políticas nacionais e internacionais nos territórios de seus países membros. Assim destaca um dos documentos desta organização:

“A OCDE é um fórum único onde os governos de 30 democracias trabalham juntos para enfrentar os desafios económicos, sociais e ambientais da globalização. A OCDE também está na vanguarda dos esforços para compreender e ajudar os governos a responder aos novos desenvolvimentos e preocupações, tais como governança corporativa, a economia da informação e os desafios de um

²⁰ Informação no Comunicado de prensa Nº: 2001/329/S, Washington, 22 Maio 2001. Recuperado a partir <http://web.worldbank.org/> em 29 Abril, 2009.

²¹ Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Coreia, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e os Estados Unidos.

envelhecimento da população. A organização oferece um ambiente, onde os governos podem comparar a política, trocar experiências, procurar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e de trabalho para coordenar políticas nacionais e internacionais” (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2003, tradução nossa).

Esta organização teve origem após a Segunda Guerra Mundial, quando os países da Europa com o apoio dos norte-americanos se reuniram para a reconstrução dos países aliados nesse continente. Os trabalhos tiveram início a partir de julho de 1947 com o Plano Marshall ou Programa de Recuperação Europeia, envolvendo um total de US\$ 13 bilhões de assistência técnica e econômica – equivalente a cerca de US\$ 130 bilhões em 2006. O Plano Marshall é visto como um dos primeiros elementos da integração europeia, uma vez que anulou barreiras comerciais e criou instituições para coordenar a economia em nível continental. Uma consequência intencionada foi a adoção sistemática de técnicas administrativas norte-americanas (Plano Marshall)²².

A OCDE, desde a sua criação, tem ampliado suas funções no que diz respeito à promoção de políticas para o desenvolvimento dos países. De acordo com os termos do artigo 1º da Convenção assinada em Paris, em 14 de dezembro de 1960, e que entrou em vigor em 30 de setembro de 1961, essa organização deve promover políticas nos seus países membros:

“Para alcançar o crescimento econômico sustentável e do emprego e um nível de vida em países membros, mantendo a estabilidade financeira e, assim, contribuir para o desenvolvimento da economia mundial; contribuir para a expansão econômica nos Estados, bem como de países terceiros no processo de desenvolvimento econômico e contribuir para a expansão do comércio mundial, numa base multilateral não-discriminatório conformidade com as obrigações internacionais” (Plano Marshall, 1961, p.2).

A OCDE e o Banco Mundial defendem que o nível de desenvolvimento econômico que um país pode alcançar depende do seu nível de investimento em educação, ou seja, da qualificação do seu povo. Incentivar os indivíduos, as economias e as sociedades de elevar os níveis de educação têm sido a força motriz para os governos melhorarem a qualidade dos serviços educacionais. Há o incentivo para os governos criarem programas e estratégias de formação para aprendizagem ao longo da vida e formação contínua.

No campo das políticas para educação tem sido destacado o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), lançado pela OCDE, em 1997, representando um compromisso dos governos de controlar os resultados dos sistemas educativos em termos de desempenho do aluno em uma base regular e dentro de um enquadramento aceito internacionalmente.

Segundo *Learning for Tomorrow's World First Results from*, o programa PISA 2003 tem por objetivo fornecer uma nova base para diálogo político e para a colaboração na definição e execução de

²² Plano Marshall. Recuperado a partir http://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_Marshall, em 12 Agosto, 2009.

ensino e de objetivos, de forma inovadora que reflita juízo sobre as habilidades que são relevantes para a vida adulta. O programa constitui incentivos para a eficiência na educação e para mobilizar recursos, a fim de atender à demanda crescente.

O relatório OCDE (2003) infere que como parte da sua resposta, a Direcção da OCDE para a Educação dedica esforços para o desenvolvimento e análise dos dados quantitativos. Os indicadores comparáveis internacionalmente, publicados anualmente *in Education at a Glance*, e os relatórios PISA podem servir para orientar a política nacional dos currículos das escolas e os esforços de ensino e de aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito ao programa PISA, Estrela e Teodoro, assim declaram:

“O PISA tem como objectivo medir as capacidades que os jovens de 15 anos têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real e está organizado em ciclos de 3 anos: a primeira recolha de informação ocorreu em 2000 e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura, tendo também sido avaliadas a motivação, as atitudes face à aprendizagem, a familiaridade com os computadores e os métodos de estudo. O PISA 2003 deu maior enfoque à literacia matemática, tendo avaliado igualmente a resolução de problemas, e o PISA 2006 incidiu sobre a literacia científica (...) mas, na última recolha, em 2006, estiveram envolvidos 57 países, 27 dos quais não membros da organização” (Estrela & Teodoro, 2008, p.134, Sublinhado nosso).

Bole (1996) discorre que no século XX os sistemas educativos nacionais tornaram-se um omnipresente empreendimento, juntamente com o estabelecimento e crescimento das organizações transnacionais ou globais em causa com a educação. Estas organizações, em especial, da UNESCO e as muitas organizações não-governamentais associadas com UNESCO passaram a constituir um “*normatively autoritativo global*” (tradução nossa).

O conhecimento, a ciência e a tecnologia passam a ser concebidos pela nova governação transnacional como alavanca central para o desenvolvimento de um país. Neste sentido, a educação é central para esta missão modernizadora, e “a estrutura dos currículos escolares está extremamente ligada à emergência de modelos de sociedade padronizados e ao crescente domínio de modelos padronizados de educação como um componente desses modelos gerais” Benavot *et al.* (1992, citado em Dale, 2004, p. 435).

Desse modo, a partir da década de 1990 desencadeia um ciclo de reformas no interior dos sistemas educacionais a fim de redefinir os caminhos da educação, de modo específico, da Educação e da Formação Profissional para o século XXI na aldeia global, parafraseando a expressão de McLuhan: “O nosso é o mundo novo do tudo-agora. O ‘tempo’ cessou, o ‘espaço’ desapareceu. Vivemos hoje numa aldeia global...num acontecer simultâneo” (McLuhan & Fiore, 1969).

Nesta conjuntura de globalização e de domínio das ideias neoliberais, no espaço global e nacional, em que se intensificam os espaços mercadológicas de produção, a crença no mercado como regulador das relações socioeconômicas e o conhecimento como mola propulsora do desenvolvimento das nações, os sistemas educativos são convocados a fazer ajustamento nos seus currículos de modo a promoverem uma educação e um ensino que atendam aos desafios sociais, econômicos, políticos e pedagógicos.

Na direção de ajustar os sistemas de ensino face às necessidades socioeconômicas pontuadas, o Conselho Europeu, na reunião de 23 e 24 Março de 2000, em Lisboa, estabeleceu o objetivo estratégico para a União Europeia, o de “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (Decisão Europeia, 2006/1720/CE- Jornal Oficial da União Europeia, 24/11/2006).

No campo da Educação e Formação Profissional elegeu como uma das preocupações centrais e prioridade à regulação dos sistemas de ensino profissionalizante com foco na Educação ao Longo da Vida. Defende-se que,

“A educação e a formação são prioridades essenciais para a União Europeia com vista à consecução dos objectivos de Lisboa. (...) Deverá, por conseguinte, ser criado um Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, a fim de contribuir, através da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade de conhecimento avançada, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social” (Decisão Europeia, 2006/1720/CE, grifo nosso).

O relatório INOFOR (2002) enfatiza a necessidade de todos os países, candidatos a se constituírem estados-membros da União Europeia,²³ assumirem o desafio de manter e reforçar o impulso e o progresso das reformas na área da Educação e Formação Profissional no sentido de atender às necessidades de um novo modelo de desenvolvimento socioeconômico. Esse novo modelo baseia-se na promoção da cidadania, incorporação de novas tecnologias no processo de produção, novas formas de organização do trabalho, qualidade de produção e uma “mão-de-obra” com elevados níveis de formação e competências.

²³ A União Europeia (UE) consiste na integração de países da Europa, resultante da transformação da Comunidade Económica Europeia (CEE), implicando “um único conjunto de normas comerciais, uma única tarifa (o Euro) e um único conjunto de normas administrativas” (INOFOR, 2002, p.13). Essa organização internacional foi criada inicialmente a partir de dois tratados, dentre eles o tratado Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) assinado em Abril de 1951 entre França, Itália, República Federal Alemã, Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo, com a finalidade de estabelecer um mercado comum e combater os conflitos europeus, principalmente entre França e Alemanha, concorrendo a estabilidade política no continente. Em 1 de Novembro de 1993 entrou em vigor o tratado da União Europeia, assinado em 7 de Fevereiro de 1992 em Maastricht, conferindo uma nova dimensão à construção europeia. Desde a transformação da Comunidade Económica Europeia (CEE) em União Europeia, esta passou por sete alargamentos sucessivos, sendo estes em 1973 (Dinamarca, Irlanda e Reino Unido), em 1981 (Grécia), em 1986 (Portugal e Espanha), em 1995 (Áustria, Finlândia e Suécia), em 2004 (10 países: Eslovênia, Estónia, Hungria, Polónia, República Checa, Letónia, Lituânia, Malta, Eslováquia e Chipre) e por último, em 2007 com a inclusão da Bulgária e Romênia. Atualmente, a União Europeia é formada por 27 países.

Os processos de reformas da educação são intensificados nos diferentes países da União Europeia, tendo como marco legal a Declaração de Bolonha de 19 de junho de 1999 para o Ensino Superior e o Processo de Copenhaga para o ensino profissionalizante, pautados por um conjunto de orientações determinado por um organismo supranacional (Pacheco, 2003).

Para Estrela e Teodoro (2008), na Europa, as reformas da educação são mediadas por uma política global oriunda da OCDE, mas ultimamente, percebe-se tentativas de europeização. No que diz respeito à Educação e Formação Profissional, o processo de Copenhaga encontra-se balizado por quatro vetores:

“O primeiro vetor consiste na *uniformização do ensino profissional*, em todos os países da comunidade europeia. O segundo vetor trata da *transparência e otimização dos recursos*, através da implementação e racionalização de instrumentos já existentes, de modo a apoiar a mobilidade profissional e geográfica dos cidadãos. O 3º vetor *Reconhecimento das Competências e Qualificações*.

O 4º vector pretende *garantir a qualidade dos currículos profissionalizantes*, através da promoção da qualidade da Formação Profissional, prestando particular atenção às necessidades de formação dos professores e formadores em todas as vertentes do ensino profissional”.²⁴

O documento INOFOR (2002) destaca que as reformas de melhoria e incentivo ao ensino profissionalizante neste espaço têm contribuído para mudança de posição da Educação e Formação Profissional em relação aos sistemas de ensino como todo, uma vez que se apresentam elevadas percentagens de inscrições, com um diferencial curioso em que há um declínio da procura das escolas profissionais do primeiro ciclo que se ocupam pela formação estritamente especializada e um aumento elevado da demanda pelas escolas técnicas secundárias de qualificações mais elevadas.

5.1b. Educação e Formação Profissional na União Europeia: organização Curricular

No quadro da organização curricular, a Educação e Formação Profissional Inicial na União Europeia tem início, na maior parte dos sistemas, por volta dos quinze e dezesseis anos e se encontra dividida em Secundária (15 a 20 anos) e Terciária, em nível superior. Tomando como referência, a vinculação do ensino profissional à Educação Secundária, esta última apresenta três modelos: o escolar, o dual e o não-formal (Rodrigues, 2008).

O modelo escolar, de acordo com o espaço em que ocorre a formação sob responsabilidade dos Ministérios de Educação, encontra-se organizado em dois submodelos: o bipartido e o compreensivo. O primeiro, mais comum na Europa, envolve as vias de ensino geral, técnico e

²⁴ Recuperado a partir www.reforme.org/copenhague/gijon/documenti, em 22 Agosto, 2009.

profissional que ocorrem em escolas próprias. No submodelo compreensivo, os diversos cursos acontecem numa mesma escola, com uma diversidade curricular, cultural e social.

O modelo dual, também conhecido por formação em alternância, representa o modelo em que a formação ocorre em seis meses na escola e longos períodos nas empresas e tem uma função essencialmente profissionalista. “Isto significa que a formação ocorre simultaneamente na escola e na empresa e, por isso mesmo, é controlada por empresários, trabalhadores e administração pública” (Rodrigues, 2008, p. 17).

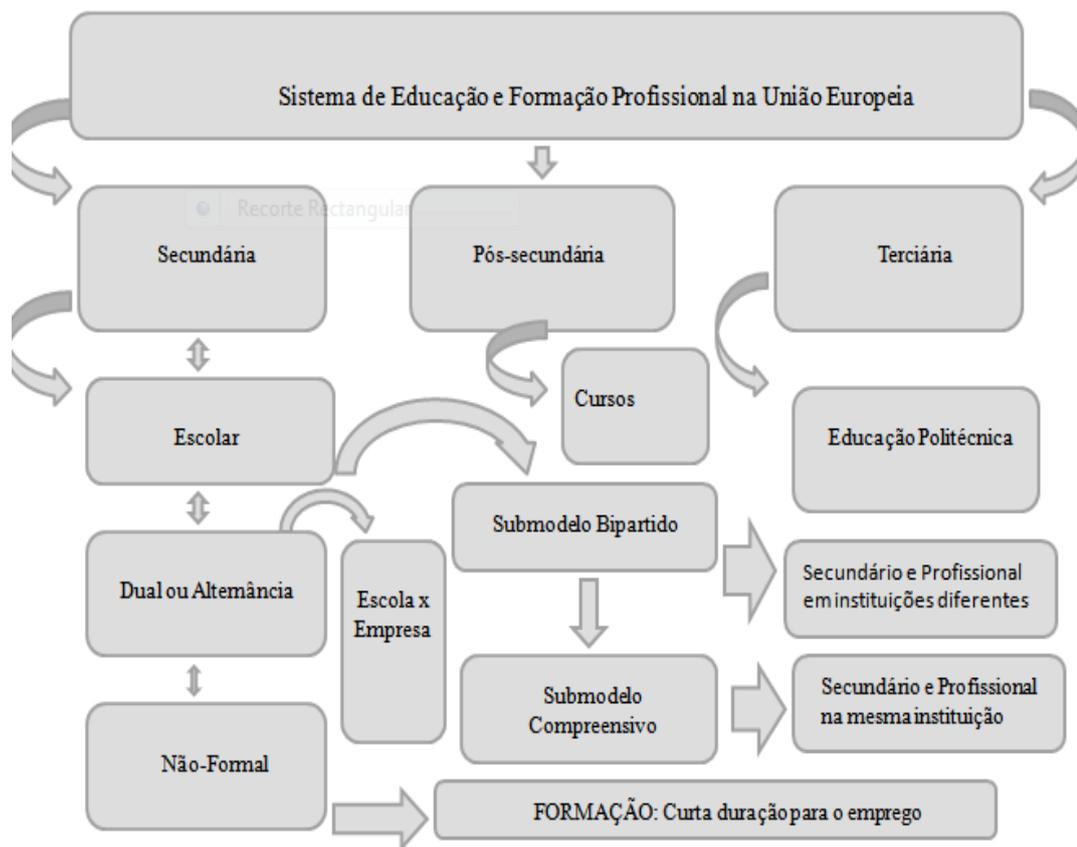
Neste modelo procede-se o processo de certificação profissional e garante-se aos estudantes a equivalência escolar. O modelo não-formal compreende programas e cursos de formação para o emprego desenvolvidos sob a responsabilidade do Estado e das empresas e são direcionados a grupos específicos com duração de aproximadamente de um ano. Para Azevedo (2000), o modelo dual de ensino na Europa constitui “um verdadeiro mercado de pré-contratação ou mercado de substituição do emprego, para uma boa parte dos jovens,” uma vez que há forte e direta atuação das empresas neste modelo de Educação e Formação Profissional no espaço da União Europeia.

No sistema de Educação e Formação Profissional, o viés do modelo secundário Não-Formal, envolvendo os cursos de curta duração, direcionado à população ativa ou desempregados, e o processo de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e de Competências (RVCC) adquiridas ao Longo da Vida têm recebido maior incentivo nos diferentes espaços.

O Jornal Oficial da União Europeia, de 1 de Abril de 2006, enfoca que desde 2003 registraram-se progressos na definição de estratégias de aprendizagem ao longo da vida em todos os Estados-Membros. Isso implica dizer que um elevado número de países já definiram políticas relacionadas com a aprendizagem ao longo da vida por meio de documentos estratégicos ou planos nacionais de ação. Outros países já adotaram a legislação neste domínio, porém, a necessidade de aumentar a taxa de participação na formação contínua permanece, como um desafio importante para a Europa, em especial, nos países do Sul da Europa e nos novos Estados-Membros.

O Conselho Europeu defende que quanto maior o número de adultos nas estratégias de aprendizagem ao longo da vida, maior participação ativa no mercado de trabalho que contribuirá para se atingir a coesão social. Neste sentido, o Conselho determina o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida destinado a estudantes, formandos, adultos, professores, formadores e outros profissionais envolvidos com os processos de educação ao longo da vida, pessoas presentes no mercado de trabalho, pessoas e organismos responsáveis pelos sistemas e políticas de aprendizagem ao longo da vida, empresas, centros e organismos de investigação, associações e organizações não-governamentais

(Jornal Oficial da União Europeia de 24/11/2006, título I, Cap. I, Art. 1). Graficamente, podemos representar os percursos pedagógicos da Educação e Formação Profissional na União Europeia, a partir do fluxograma que segue.



Fluxograma 08: Percursos da Educação e Formação Profissional na União Europeia
Fonte: Produzido a partir de Rodrigues, 2008.

O Programa com duração de vigência até 2013, inclui o apoio às ações de mobilidade das pessoas no contexto da aprendizagem ao longo da vida; parcerias com projetos bilaterais e multilaterais e apoio à cooperação no domínio da qualidade de funcionamento e de despesas às instituições e associações que atuam no domínio do Programa.

Para Lima (2007), o conceito *educação ao longo da vida*, que norteia a reforma da Educação e Formação Profissional no espaço europeu e estendida de maneira mais específica à educação direcionada aos jovens e adultos, precisa de ser contextualizado, pois apesar de está frequentemente nos documentos oficiais, não se constitui de um termo novo.

O relatório *“Continuity, consolidation and change -Towards a European era of vocational education and training”*, elaborado em 2009 pelo CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento Profissional), discorre que apesar da atual crise econômica, o desenvolvimento de novas competências

pelos trabalhadores são necessárias para responder as novas estruturas econômicas que irão surgir, mediante a criação de novos postos de trabalho que serão criados para estimular a inovação e desenvolver novos produtos e serviços.

Assim, o relatório citado destaca que com a informatização e as incertezas econômicas há necessidade da Europa antecipar mais eficazmente as suas futuras necessidades de habilidades no campo da formação ao longo do tempo, e não apenas a curto prazo, pois para além da atual desaceleração, ainda há fortes indícios de que até 2020 haverá mais e diferentes postos de trabalho na União Europeia do que havia em 2006.

Ao discutir as questões do ensino superior no contexto da Europa e em Portugal, Pacheco (2003, p. 18) ressalta:

“Que as mudanças educativas têm conhecido uma aceleração inusitada em virtude de questões muito diversas. Se a globalização é um fator preponderante nessas mudanças é porque há desafios sociais e econômicos aos quais a educação, em geral, e o currículo, em particular, são chamados a dar respostas, pretensamente imediatas”.

Dessa forma, segundo o autor a política curricular da Europa presente nas reformas de Educação e Formação Profissional que abarca o conceito da Aprendizagem ao Longo da Vida insere-se no contexto do *Relatório Delors* (1993),²⁵ envolvendo os quatro pilares da educação do século XXI ou tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Estes foram concebidos pela UNESCO como as bases fundamentais para uma educação que atenda aos desafios atuais da sociedade.

5.1c. A Educação e Formação Profissional em Portugal

No quadro das mudanças curriculares globais e locais, mais recentes, o sistema educacional português vem sofrendo mudanças desde 2001, em todos os níveis de ensino. No nível da escolaridade obrigatória estas mudanças são expressas através dos normativos do ensino básico (Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro) e do ensino secundário (Decreto-lei 74/2004, de 24 de Março). De acordo com esses normativos, as práticas escolares são orientadas pelo currículo nacional, compreendido como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico e secundário, de acordo com os objetivos na Lei de Bases do Sistema Educativo, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação.

²⁵ Documento elaborado sob encomenda das Nações Unidas acerca da situação educacional dos diferentes países e as recomendações para viabilização das reformas. Esse documento foi denominado de “A educação: um tesouro a descobrir” ou *Relatório Delors*, em homenagem a Jacques Delors, presidente da comissão responsável pelo estudo, antigo ministro das Finanças e ex-presidente da Comissão Europeia (1985-1995).

Em 2009, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (n.º 1 do art. 8.º) decretou a duração da escolaridade obrigatória para doze anos ao determinar que “todos os alunos matriculados no ano letivo de 2009/2010 em qualquer ano escolar do 1º e 2º ciclos ou no 7º ano de escolaridade estariam abrangidos pela escolaridade obrigatória de 12 anos” (Esteves e Pacheco, 2012, p.4). Em 2012, com o Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho os níveis de ensino básico e secundário sofrem alterações com o novo normativo que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular.

Em Portugal, o sistema de educação é normatizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 46/1986 e encontra-se organizado em “três níveis de escolaridade: ensino básico (nove anos), ensino secundário (três anos) e ensino superior, com duração de três a cinco anos (Pacheco, 2003, p. 27-28).

O ensino básico (nove anos) compreende o ensino fundamental e encontra-se organizado em três ciclos: o 1º Ciclo do ensino básico compreende o ensino primário ou a educação mínima de formação e cultura e que deve ser articulada com o 2º e 3º Ciclos do ensino básico e tem início aos 6 anos de idade.

O 1º Ciclo do ensino básico, com duração obrigatória de quatro anos de frequência, está organizado em quatro áreas: português, matemática, estudo do meio e expressões (artísticas e físico-motoras). Existem, ainda, as atividades não-formais, sendo uma opção, como por exemplo, a aprendizagem de língua inglesa.

O 2º Ciclo se desenvolve em dois anos e compreende o aprofundamento e alargamento do 1º Ciclo. Encontra-se organizado por áreas disciplinares obrigatórias, com disciplinas do currículo nacional, envolvendo conhecimento de formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica com intuito de desenvolver competências relativas à cidadania, conhecimentos gerais e aptidões para o trabalho. Neste ciclo o estudo da língua inglesa é obrigatória, fazendo-se no 3º ciclo a introdução de uma segunda língua.

O 3º Ciclo com duração de três anos encontra-se organizado em áreas disciplinares, áreas não disciplinares e formações transdisciplinares, como por exemplo, a educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa e a dimensão humana do trabalho e assume um caráter terminal do ensino básico. As áreas de projeto, estudo acompanhado e a área educação para cidadania, presentes também no 1º ciclo, constituem as áreas curriculares não disciplinares, facultativas e não tem carga horária atribuída. Para Esteves e Pacheco (2012), com o Decreto n.º 139/2012, de 5 de julho os planos curriculares dos 2º e 3º ciclos conferem mais peso a disciplinas como português e matemática e menos às disciplinas das expressões.

O 3º Ciclo do ensino básico, até 1975,²⁶ era o segmento que marcava a diferença de percursos curriculares dos estudantes. Por um lado, o ensino liceal, com uma via curricular única para o ensino superior e do outro lado o ensino técnico, com nove percursos curriculares diferentes (Ferreira & Barata, 2008). A educação profissional em Portugal, assim como no Brasil até a década de 1970 era ministrada separadamente da educação geral e humanística com forte ranço de divisores das águas, ou seja, das classes sociais e dos percursos educativos.

Nesta perspectiva, as palavras de Ferreira e Barata (2008, p.194-196), são esclarecedoras:

“Estas duas vias de ensino traduziam-se em percursos escolares seletivos bem diferentes e diferenciadores. O ensino liceal era um ensino de características predominante teóricas, tinha como destinatários os grupos sociais mais favorecidos, e visava a continuação dos estudos, sobretudo nas escolas do magistério primário e nas universidades, embora o número daqueles que nelas entravam fosse bastante diminuto. O ensino técnico era um ensino de características mais práticas e profissionalizantes, virado para o mercado de trabalho, que tinha uma grande diversidade de cursos (...) distribuídos por uma grande diversidade de setores, nomeadamente serviços, formação feminina, indústria, artes e davam acesso aos institutos comerciais, aos institutos industriais e às escolas de regentes agrícolas. Com a implantação da democracia, em abril de 1974, veio proporcionar medidas e condições para a introdução significativas de mudanças no sistema educativo, (...) a mudança curricular mais significativa e relevante foi a unificação dos cursos gerais dos ensinos secundário liceal e técnico, até então bem distintos e separados, não só no que diz respeito aos respectivos objetivos, planos curriculares e programas (...) como também no que diz respeito à tipologia de escolas, às habilitações para a docência e à organização dos grupos.”

Segundo esses autores, a unificação dos cursos de caráter humanístico e científico com os cursos técnicos no sistema de ensino português ocorreu em 1973, com o normativo, Lei n.º 5/73, de 25 de julho, sendo seu funcionamento a partir do ano letivo de 1975-1976, sob a vigência do normativo das experiências pedagógicas, Decreto n.º 47 489, de 10 de Março de 1975. Após 1974, esse Decreto “passou a regular as mudanças ocorridas até a promulgação da LBSE, em 1986” (Pacheco, 2008, p. 247).

Com base nos documentos aqui estudados, percebe-se que a preocupação com a Educação e Formação Profissional, em Portugal, atravessa todos os níveis de ensino, desde o ensino básico ao superior. Assim, dentre os quatorze objetivos da LBSE para o ensino básico, neste estudo, enfoca-se um deles que explicita essa preocupação. A saber:

“(…) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humanística do trabalho.” (Portugal, Lei n.º 46/86, art. 7.º).

²⁶ Em 25 de Abril de 1975 ocorreu em Portugal a revolução política em prol da democracia, saindo o País de um regime de governo ditatorial para o democrático. Esse movimento ficou conhecido como Revolução dos cravos e trouxe modificações significativas na área do ensino. “O período pós-25 de Abril, mais nos primeiros anos de efeitos da revolução política, introduz modificações na estrutura do ensino secundário relativamente à unificação dos cursos, à extinção do ensino técnico e ao prolongamento dos cursos complementares” (Pacheco, 2008, p. 242).

A partir do Decreto-Lei n° 139/2012, de 5 de julho, o ensino profissional pode começar no 5º de escolaridade. Para Esteves e Pacheco, no texto “A organização curricular nos sistemas educativos inglês e português: uma análise comparativa”, a flexibilidade do ensino vocacional (profissional) começando no 5º ano de escolaridade representa um retrocesso significativo na compreensão do equilíbrio da oferta tanto no que deve ser considerada a formação geral e a formação especializada, quanto na distinção que se faz entre ensino de prosseguimento de estudos e ensino vocacional/tecnológico/profissional.

O ensino secundário, com duração de três anos é obrigatório, presente desde 2011, e tem dupla função, seja para formar para o mercado, seja para dar prosseguimentos aos estudos no ensino superior, garantindo-se a permeabilidade entre ambos. A LBSE- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro define:

“o ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesa adequadas à natureza dos diversos cursos”.

Para Pacheco (2008), a dupla função do ensino secundário remete para a identidade deste nível de ensino, pensada nas funções de terminalidade ou de continuidade, isto é, de uma identidade que é permanentemente atravessada e influenciada pelas políticas de educação básica e superior, seja enquanto prolongamento da escolaridade obrigatória seja como percurso propedêutico do ensino superior.

As políticas curriculares na Europa, em especial, em Portugal, na medida em que há dois projetos curriculares diferenciados no ensino secundário há um reforço dual entre o ensino propedêutico e o ensino direcionado para a vida profissional, assim se refere:

“Esta dualidade curricular é ainda mais penalizante quando o ensino profissional continua a ser muito rejeitado pelos grupos sociais mais favorecidos. Para além de acentuar o fosso entre a educação geral (caracterizada pela função selectiva e pela organização curricular propedêutica relativamente ao ensino superior) e a educação vocacional (marcada pelo pragmatismo do que se aprende, presente na organização curricular terminal), o sistema binário do modelo organizativo do ensino secundário tem originado a separação entre os cursos, embora se reconheça a sua permeabilidade e a inexistência de áreas curriculares integradas” (Pacheco, 2008, p. 224).

Recentemente o ensino secundário sofreu mudanças em termos de organização curricular, com o Decreto Lei n° 139/2012, de 5 de julho, que apresenta diferentes tipos de cursos secundários, conforme mostra o Quadro 02.

MODALIDADES DE CURSOS SECUNDÁRIOS			
Cursos científico-humanísticos	Cursos de ensino recorrente	Cursos artísticos especializados	Cursos profissionais
Componente curricular de formação geral	Componente curricular de formação geral	Componente curricular de formação geral	Componente curricular formação sociocultural
Componente curricular formação específica	Componente curricular formação específica	Componente curricular formação específica	Componente curricular formação científica
	Componente curricular formação científica		
		Componente curricular formação científica	Componente curricular formação técnico-artística e técnica
		Componente curricular formação técnico-artística e técnica.	

Quadro 02: Organização do ensino secundário em Portugal
(Fonte: Construído a partir do Decreto Lei nº 139/2012, de 5 de Julho)

As estruturas curriculares dos cursos do ensino secundário divergem e encontram-se compostas por componentes de formação: a componente de formação geral, a componente de formação específica, a componente de formação científica, a componente de formação sociocultural e a componente de formação técnico-artística e técnica.

A componente curricular de formação geral engloba as disciplinas Português, Língua estrangeira I,II,III, Filosofia e Educação Física e tem por finalidade contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos estudantes. A componente de formação específica, nos cursos científico-humanísticos, incluindo na modalidade de ensino recorrente, visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso. Esta componente é composta por disciplinas obrigatórias, opcionais ou facultativas de acordo com o projeto curricular da escola.

Nos cursos artísticos especializados, incluindo na modalidade de ensino recorrente e nos cursos profissionais, a componente de formação científica encontra-se composta por duas a quatro disciplinas dependendo do projeto curricular da escola e tem como objetivo a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e aptidões do respectivo curso. Nos cursos

profissionais, a componente de formação sociocultural está composta pelas disciplinas Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Tecnologias de Informação e Comunicação, Área de integração e Educação Física, no sentido de contrinuir com a identidade do estudante. A componente de formação técnico-artística e técnica está organizada por disciplinas de carácter tecnológico, técnica e prática e envolve a formação em contexto de trabalho, com regulamentação própria (Decreto Lei nº 139/2012, de 5 de Julho).

Com relação ao ensino superior encontra-se organizado em dois subsistemas: o ensino universitário e o ensino superior politécnico. O primeiro ministrado nas universidades públicas e privadas e o segundo em instituições não-universitárias públicas e privadas, tendo ainda, a Universidade Católica que está inserida no ensino concordatário (Pacheco, 2008) .

Na organização do sistema educativo, atualmente, se pode referir a educação e a formação profissional destinada aos jovens e adultos tendo em vista às necessidades do mundo do trabalho e as novas exigências sociais. Para Santos (2008), as questões da educação de adultos passaram a ser objeto de particular visibilidade na agenda política, com o lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades, em 21 de Setembro de 2005. Este programa é uma iniciativa inserida no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico. Acrescenta a autora:

“(...) a qualificação da sociedade portuguesa é hoje sentida como uma questão fulcral, num contexto marcado pela “importância central da qualificação para o crescimento económico e a promoção da coesão social. (...) não se trata, pois, apenas de uma questão de política educativa e curricular. É também uma questão de qualificação de recursos humanos para “o crescimento económico” (...) pelo fato do censo 2001 apresentar dados que demonstram que as qualificações ainda continua a ser demasiada baixas, uma vez que a escolaridade obrigatória não é objeto de cumprimento a cem por cento, apresentando taxas de analfabetismo de 9% , taxa de escolarização aos 18 anos era de apenas 62% e a taxa de população ativa com ensino secundário era de apenas 16 %.” (Santos, 2008, p. 316-317, sublinhado nosso).

Neste contexto, as políticas educativas em Portugal, se um dia teve o desafio de assegurar o ensino básico à sociedade, em que de acordo com os dados apresentados por Pires (1990, citado Pereira, 2008, p.110), demonstram que na década de 1940 do século passado havia um défice de 49% da sociedade não alfabetizada, hoje parece que um dos desafios é assegurar a ampliação do ensino secundário.

Segundo Santos (2008), a opção de abordar a educação e formação de adultos na Lei de Base do Sistema Educativo - Lei nº 46/1986 e articula-las num só normativo (Decreto-Lei n.º 74/91) visa resguardar a existência de relações entre ambas as modalidades e o reconhecimento das vivências sociais e fundamenta-se numa visão de currículo integrado.

O governo português em comunhão com a política da União Europeia e a OCDE busca desenvolver programas e projetos de qualificação enquanto política educativa, modificando o quadro de matrículas da educação e formação profissional. Assim, torna público:

“Que a educação e formação profissional em Portugal com vinte anos de existência têm apresentado um aumento significativo do número de alunos inscritos da rede de oferta de cursos e da rede de oferta nas escolas secundárias públicas. A valorização do ensino profissional no âmbito do sistema de educação e formação, constituindo-se como uma alternativa de igual valor às restantes vias educativas, foi concretizada nos últimos anos, tanto em termos da expansão da rede de oferta como, sobretudo, pelo crescimento da procura deste tipo de cursos” (Nota Técnica do Portal da Educação, 5/Jan/2009).²⁷

De acordo com a nota técnica de 14/07/2009, o crescimento da oferta do ensino profissional no País tem ocorrido quer nas escolas secundárias, quer nas escolas profissionais, porém nas escolas secundárias públicas o ensino profissional encontra-se ofertado em quatrocentos e setenta duas escolas do montante de 500 escolas, representando 90% dessas escolas em termos percentuais.

Destaca-se, ainda, que há um esforço em adequar a oferta com às necessidades do mercado de trabalho, considerando os setores de grande dinâmica e potencial de empregabilidade. Assim, as áreas com maior crescimento são: Construção Civil e Engenharia Civil (160,9 %), Electricidade e Energia (140%), Hotelaria e Restauração (115,2%), Audiovisuais e Produção dos *Media* (94,15%), Eletrônica e Automação (81,6%), Trabalho Social e Orientação (76,2%). Turismo e Lazer (63,1%) e de Serviços de Apoio a Crianças e Jovens (60%).

Há, ainda, ações governamentais de incentivo à demanda pela educação profissional, tais como o *Kit das Profissões* e sítio “Mundo das profissões,” que consistem em documentos *online* usados para consulta e divulgação das profissões junto aos jovens. Além deste, há o Manual de Exploração Vocacional de orientação, documento com informação e orientação para os profissionais que auxiliam os jovens na escolha e na orientação do seu percurso escolar. Essas ações são desenvolvidas pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e visam incentivar e valorizar a educação e formação profissional.

Quanto à Iniciativa Novas Oportunidades²⁸, esta direciona-se para a qualificação dos jovens e adultos que por motivos diversos não conseguiram concluir a educação básica e são ministrados em centros de aprendizagens, chamados Centros de Novas Oportunidades. O currículo dos cursos de formação profissional encontra-se fundamentado pela filosofia de educação e formação da aprendizagem ao longo da vida, com aproveitamento das experiências no trabalho e organiza-se a

²⁷ Recuperado a partir www.mec.gov.br/ em 05 Janeiro, 2009.

²⁸ Este Programa, com duração de 2005 a 2012, vem a sofrer reestruturação sob orientação do Ministério da Educação e Ciência, “com mudanças visíveis no fim dos cursos de Ensino e Formação de Adultos e na limitação das turmas com Cursos de Educação e Formação, a partir de 2012/2013” (Esteves & Pacheco, 2012).

partir dos princípios da flexibilidade, desenvolvimento de competências e por módulos de acordo com o perfil de egresso.

As estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas escolas para promover o sucesso dos alunos e valorizar as formações de dupla certificação constituem-se de exposições de trabalhos dos alunos, trabalho de projeto, trabalho cooperativo na realização de tarefas de pesquisa, debate de ideias, participação em concursos e em amostras internacionais, projectos de empreendedorismo e criação de empresas virtuais e visitas de estudo a entidades empregadoras.²⁹

A administração da oferta da educação e formação profissional no País encontra-se sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Segurança Social em parcerias com as empresas e a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Essa última, exercendo a função de promover projetos de avaliação dessa oferta de ensino.

O sistema de educação e de formação tem buscado corresponder às atuais necessidades na esfera da sociedade global do conhecimento a partir de reformas que têm implicações direta no currículo.

“As reformas educativas intersectam a mudança curricular nos seus aspectos menos relevantes, em termos da concepção, gestão e avaliação do currículo nacional, deixando os aspectos centrais do currículo imunes a qualquer alteração, a não ser a introdução de novos conceitos (projeto, competência), a modificação de cargas horárias das disciplinas e a introdução de áreas curriculares não disciplinares. O que constitui o núcleo central do currículo, ou seja, os conteúdos e suas formas de organização escolar, não se altera ao nível das práticas, mesmo que os princípios inerentes aos discursos políticos se situem no lado da autonomia das escolas” (Pacheco & Pereira, 2007, p.16).

Neste contexto, para os autores, o projeto curricular enquanto proposta constitui uma identidade de legitimação, uma vez que é delineado pela administração central (Ministério da Educação) sendo as mudanças e inovações impostas via normativos, ou seja, “as intenções estão presentes na discursividade dos normativos e documentos de orientação política da Administração central e não, como seria de esperar, nas práticas dos professores, ocorrendo a diminuição do poder localizante dos professores” (Pacheco & Pereira, 2007, p.17).

Assim, as políticas educativas no contexto global e local têm vindo a ser propostas discutidas e promulgadas num novo contexto marcado pela produção de ideologias universais, ainda que muitas vezes sejam apenas particularismos reproduzidos à escala mundial (Estrela & Teodoro, 2008).

Para Fernandes (2011, p. 28), desde Abril de 1974 que Portugal tem vindo a sofrer avanços e recuos ao nível da concretização dos princípios de uma escola democrática. Nesse processo, as

²⁹ Nota oficial, Recomendações sobre as ofertas educativas e formativas de dupla certificação de jovens, do Ministério da Educação de Portugal, do dia 23 de Outubro de 2008. Recuperado a partir <http://www.min-edu.pt/> em 16 Setembro, 2009.

décadas de 80 e 90 foram marcadas por um forte espírito de mudança no Sistema Educativo, espírito esse que culminou com a reforma de 1989. “Foi por outro lado, um período fortemente marcado por influências internacionais, também resultantes de adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia”.

5.1d. A Educação e Formação Profissional na França

Na França, assim como nos demais países da Europa (Alemanha, Inglaterra, Itália, Reino Unido), as transformações económicas e as novas relações constituídas na esfera global e transnacional impulsionaram as reformas da educação, e em especial, o ensino secundário e o ensino profissionalizante.

A reforma da educação francesa aconteceu pelo Decreto de 17 de Janeiro de 1992, começando pelos liceus, *locus* da formação secundária. Buscava-se rever a questão da hierarquia que existia entre os diferentes cursos e disciplinas e aplicar maior flexibilidade na organização do ensino secundário geral e tecnológico. É justificado porque o processo de reformas da década de noventa, no País começou pelos liceus, pois constituem-se *locus* de formação secundária com estreita relação com a formação profissional. Desta forma, salienta Azevedo:

“A reforma da educação profissional em França vem se processando por meio de vários instrumentos desde 1984, quando se foi traçado o objetivo político de levar 80% de um grupo de faixa etária ao final do BAC. A percentagem de acesso ao nível correspondente ao BAC Geral, tecnológico e profissional passou de 33%, em 1980, para 61%, em 1992. Assim, o aumento dos cursos secundários acontece, em boa medida pela busca do ensino tecnológico e profissional, de modo que o número de diplomados em 1970 era de 36.000, em 1991, passou para 157.000, incidindo sob o movimento de procura pelo ensino superior” (Azevedo, 2000, p. 257).

O primeiro ciclo de reformas aconteceu na década de oitenta, quando foi criado o BAC Profissional, em 1985, pois o BAC Geral e o BAC Tecnológica ao longo da história foram modificando sua função de formar para vida produtiva, para assumir a função de preparar para os cursos superiores.

O BAC profissional encontra-se organizado em estreita relação com o mercado de trabalho e prioriza uma formação prática. Durante os dois anos de curso, há um período de 4 a 8 meses que a formação de carácter obrigatória ocorre nas empresas.

Além, do BAC profissional que conduz ao acesso imediato ao mercado de trabalho, há o *Brevet de Technicien* (BT) composto por conhecimentos de formação geral e de formação específica (técnico profissional), que além de facilitar o acesso ao mercado de trabalho também possibilita os alunos ingressarem no ensino superior em Institutos Universitários de Tecnologia.

O segundo ciclo de reforma ocorreu em 1992 e procurou articular as vias do ensino secundário geral, tecnológico e profissional por meio da ampliação dos conhecimentos gerais nas vias tecnológica e profissional de maneira a facilitar o trânsito dos alunos para sua continuidade dos estudos, e conseqüente atribui maior visibilidade da formação e educação profissional (Azevedo, 2000).

Para Agulhon (2002, p.20) nos países europeus há dois modelos de formação profissional: um modelo das formações profissionais escolarizadas sob a organização do Estado e o outro modelo, o concorrente, organizado e regulado pelas empresas. Na França, diferentemente da Alemanha e Reino Unido, os cursos de formação profissional são desenvolvidos mais na perspectiva da escolarização, organizados pelo Estado.

A forma mais antiga de formação profissional no País precede o processo de industrialização e constituiu a formação da aprendizagem, organizada pelas corporações de ofícios, que perdurou vários séculos. Este processo de formação passando por diferentes dificuldades, só conseguiu se institucionalizar em 1945, fruto de uma concepção francesa centralizadora e laica e que ainda hoje, a formação e educação profissional encontra-se em ameaça, devido a concorrência com o ensino secundário de caráter geral (Azevedo, 2000).

Nas décadas de setenta e oitenta com a crise do emprego e o aumento dos jovens desempregados foram tomadas diferentes medidas no campo da formação profissional que visavam garantir o emprego a esses jovens, tais como: recuperação de alunos com baixo nível de desempenho; contratos de inserção dos jovens no mercado de trabalho e o *Crédit Formation Individualisé* que garantia ao aluno um percurso de formação conforme seu ritmo de aprendizagem (Agulhon, 2002).

O sistema educacional francês encontra-se organizado em três níveis: Ensino Elementar com duração de cinco anos, Ensino Secundário subdividido em dois ciclos e o Ensino Superior. O primeiro ciclo do Ensino Secundário ou *Collège* inicia-se logo após o Ensino Elementar abrangendo a faixa etária entre os 11 e 15 anos, embora a escolaridade obrigatória se prolongue até aos 16 anos de idade. Os dois primeiros anos denominam-se de ciclo de observação e os dois últimos constituem o ciclo de orientação. No último ano do *collège* acontece a escolha em termos escolares e profissionais. A escolha se dá pela orientação do conselho de turma, a partir dos resultados escolares do aluno e das expectativas e desejos do aluno e da família.

O segundo ciclo ou Ensino Secundário Superior envolve estudos gerais, técnicos e profissionais e dois tipos de escolas: os liceus de ensino geral e tecnológico e os liceus profissionalizantes. Os liceus de ensino geral e tecnológico são escolas secundárias mistas que preparam em três anos os alunos para receberem os diplomas BAC (Baccalauréat) Geral, BAC tecnológico ou Diploma de técnico.

Os liceus profissionalizantes preparam os estudantes em dois anos para os diplomas de CAP (Certificados de Aptidão Profissional), o BED (*Breve d' Études Professionnelles*) e o BAC Profissional. Esse último constitui o ciclo terminal da via profissional assim como também permite a continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho. O Quadro 03 mostra os diferentes tipos de formação na França.

Tipo de Formação	Ensino Público	Ensino Privado	Total
Liceus Profissionais	524.100	153.600	677.700
Liceus de ensino geral e tecnológico	1.224.800	328.000	1.552.800
Aprendizagem (níveis equivalentes ao CAP, BEP, BAC Pro., Brevet Professionnel)	–	–	205.300

Quadro 03: Distribuição das frequências do ensino secundário em França (1992-1993)
(Fonte: Ministério de Education National e Azevedo, 2000, p.259).

Além da organização do ensino secundário, há algumas escolas na França que oferecem depois do BAC Profissional (bacharelado) mais dois anos organizados por secções de preparação para as Grandes Escolas e para a formação de técnicos superiores. O Ensino Superior acontece nas universidades, nas Grandes Escolas, nos Institutos Universitários Tecnológicos.

Um outro aspecto presente no sistema educacional da França diz respeito ao processo de reconhecimento e validação das experiências adquiridas em outros ambientes de aprendizagem e certificação de competências, viabilizado pelo Programa *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*.

O referido programa francês equivale ao Programa Novas Oportunidades em Portugal, em que ambos são direcionados para as questões imediatas do emprego mediados pelos processos de validação das competências com reconhecimentos dos conhecimentos e habilidades adquiridas em outros ambientes de aprendizagem.

Segundo Farzard e Paivandi (2000, tradução nossa), na França a validação e o reconhecimento das aprendizagens adquiridas anteriormente, remonta o Decreto de 1985, que ocasionou uma reforma na educação e que foi importante por dá a cada aluno a oportunidade de negociar as suas experiências, incluindo aquelas feitas informalmente em locais de trabalho ou de treinamento.

Para os autores, esse processo representa para os adultos, que estavam a margem da escolarização, uma nova chance para aceder a um processo de formação oficial, tratando-se de uma questão de justiça social. Para os jovens, da mesma maneira, representa um novo percurso de formação quer esteja empregado ou desempregado. Implica também, uma nova abordagem de aprendizagem, em que considera-se a educação enquanto um processo dinâmico, contínuo e valioso ao longo da vida.

Reconhecidamente pelo governo brasileiro, o sistema de formação profissional francês tem apresentado destaque no processo de validação e certificação de competências, sobretudo, na área de inserção e requalificação dos trabalhadores que adquiriram as competências do ofício em outros ambientes sociais.

Segundo Martin (2002), a parceria entre Brasil e França remonta os anos de 1948, depois da Segunda Guerra Mundial, por meio do Acordo Cultural assinado em 6 de Dezembro deste ano. Em 5 de Outubro de 1978 foi assinado o primeiro acordo dessa natureza entre a Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior (CAPES), do Brasil e o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (COFECUB).

Esta parceria, entre os dois órgãos dos países, tinha como meta apoiar as universidades brasileiras. A Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal do Paraná foram as primeiras universidades a ser beneficiadas. Buscava-se reforçar a posição da pesquisa científica e tecnológica no conjunto dos acordos.

Recentemente (2008-2009) por meio de protocolo o Brasil e a França assinaram mais um acordo de cooperação na área do ensino tecnológico-profissionalizante com intuito de promover a cooperação entre os institutos tecnológicos brasileiros e os liceus de ofícios franceses. Dessa maneira, além de outras áreas e campos envolvidos, no protocolo entre os dois países, destaca-se

“No campo científico e acadêmico, será dada prioridade à promoção de tecnologias de alto nível. A esse respeito, o intercâmbio universitário será facilitado, contemplando, em particular, a formação cruzada de engenheiros e o reforço dos laços entre os centros de pesquisa. A formação profissional será objeto de particular atenção.”³⁰

No Brasil, algumas instituições de Educação Profissional (Santa Catarina, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília) foram visitadas pela delegação francesa para implementar projetos nas áreas de hotelaria e hospitalidade, eletrônica, aeronáutica e automóvel. Além do Brasil, o governo francês tem feito parcerias na área da educação com outros países da América Latina (México, Colômbia, Chile),

³⁰ Recuperado a partir <http://www.mre.gov.br/portugues/imprensa/> em 30 Setembro, 2009.

“de modo que, em 1998-1999 tinham 4.695 latino-americanos acolhidos pela França. Desses 1.250 ou 26.5% são brasileiros” (Petit, 2000, p.297).

Desta maneira, no contexto da globalização ações dos diferentes sujeitos e instituições nos diversos recantos misturam-se configurando um novo espaço global, que apesar, de não ser novidade, pois remonta ao século XVI, com a expansão comercial europeia pelo “novo” continente, verifica-se a intensificação deste fenômeno com outras e diversas regras de comunicação e de relações diplomáticas. No espaço da União Europeia, especificamente, Portugal e França, as políticas e as reformas de Educação e Formação Profissional apresentam características homogêneas e ao mesmo tempo heterogêneas em função das realidades e peculiaridades sociais, econômicas e políticas de cada país.

Capítulo VI. POLÍTICAS E REFORMAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA AMÉRICA LATINA

6.1. A atuação do Banco Mundial na América Latina

As reformas da educação na América Latina, de modo geral, encaminhadas pelo Banco Mundial, concentram-se na separação entre o ensino propedêutico e a formação ou qualificação profissional e na orientação de que cada sistema de ensino deveria concentrar à formação profissional de modo intensivo ao fim da educação secundária, marco da política do Banco que estabelece a diferenciação entre educação e formação.

Para este organismo, as instituições responsáveis pela educação não estariam mais adequadas à qualificação do trabalho, “além de mostrar uma preocupação para com a possibilidade de se gerar insatisfação social devido à existência de desempregados com certificados e diplomas” (Cunha, 2000e, p.50).

Para este autor, ocorria a recomenda da retirada das escolas técnico-profissionais do âmbito do Ministério da Educação de cada país. Mantendo-se essa vinculação ministerial, deveria ser utilizados processos com base na flexibilidade dos programas e da burocracia, privilegiando o setor privado como protagonista na educação técnico-profissional em todo o mundo. Destaca um documento do BIRD:

“Em 1987, os Institutos de Formação Profissional . IFP de 12 países latino-americanos matricularam mais de três milhões de pessoas, cifra que equivale a 37% da matrícula total na educação secundária nesses mesmos países. Os IFP se destacam por suas relações dinâmicas com os empregadores, uma formação de alta qualidade e boa capacidade de reação a situações econômicas competitivas e que mudam com rapidez. Os IFP são independentes dos sistemas de educação formal; são financiados mediante impostos sobre as folhas de pagamento das empresas; são dirigidos pelos representantes dos trabalhadores, dos empregadores e do Estado (...) Os IFP se especializam em atender às necessidades de subsectores e indústrias específicas, tais como têxteis e produtos petroquímicos, freqüentemente com assistência financeira das associações industriais (...) O aperfeiçoamento de trabalhadores em serviço representa agora dois terços da matrícula. O adestramento é ministrado nos locais de trabalho, e é oferecida assistência para desenvolver a capacidade de adestramento por empregadores grandes e pequenos. (...) No Brasil, os empregadores podem reter uma parte dos impostos para usar na contratação direta de serviços, aumentando assim sua responsabilidade. No Chile, o subsídio dos IFP, baseado em sobretaxas, foi substituído por um sistema de contratação competitiva dos serviços nos setores público e privado. Na Colômbia, os responsáveis por essas políticas estão considerando a possibilidade de eliminar o imposto sobre a folha de pagamento e obrigar os IFP a competirem pela obtenção de recursos públicos, depois de 20 anos de desenvolvimento institucional satisfatório” (Cunha, 2000, p.50, grifo nosso).

Para o autor, esta recomendação advém dos processos de globalização econômica, em que houve o abandono das políticas protecionistas e a abertura dos mercados nacionais à competição da

livre iniciativa internacional. Na esfera do continente americano, desde os anos de 1980 e final da última década, a Argentina e o Chile destacaram-se no processo de implementação das políticas globais neoliberais e das reformas curriculares, conforme as diretrizes dessas políticas. Nesses países latino-americanos em que, “as reformas educacionais nos anos de 1980 e 1990 foram especialmente mais marcantes, o Chile teria sido o laboratório latino-americano, que encontraram respaldo e incentivo nas recomendações e nos financiamentos das agências financeiras internacionais”. No Brasil a implantação dessa política, sob forte pressões do movimento de redemocratização da sociedade, aconteceu um pouco mais tarde.

6.2. A Educação Profissional na Argentina

Neste estudo situa-se reformas da educação da década de 1990 na Argentina, traçando-se alguns aspectos históricos de modo a contextualizar o panorama das políticas e dos procedimentos reformistas globais neste País. Alguns estudiosos (Aparicio, sd; Herbón, 1998 e Martina, s/d) defendem que, se a reforma na Argentina foi exitosa, certamente apenas do ponto de vista do sistema econômico global, pois na perspectiva educacional e social local, o que ocorreu foi um retrocesso do sistema nacional de educação e a intensificação das desigualdades sociais.

Assim, referindo-se às diretrizes norteadoras e à implantação da reforma educativa a partir de 1980 na América Latina, e suas consequências, especialmente na Argentina, ressalva:

“La transpolación de estas macro recomendaciones de fuerte sesgo neoliberal –en sus concepciones y basamentos filosóficos– se produjo paralelamente en diversos países de la región, con especial acento en Argentina, considerada hasta hace algunos años atrás, como ejemplo y modelo de reorganización estructural para los países en vías de desarrollo, que con sus transformaciones ejecutadas permitía constatar (más hacia afuera que hacia adentro) las ventajas comparativas inherentes a la apertura e integración al mercado internacional, la alta capacidad de adaptabilidad y flexibilidad –en términos a la modificación de leyes y conquistas sociales–, la reducción del déficit fiscal y la estabilidad financiera. Con el cumplimiento de todas estas tareas realizadas casi "al pie de la letra" se atestaba la plausibilidad y progresivo éxito obtenido y obtenible por las reformas estructurales, que en la contracara de su desarrollo propendió acentuar el rol omnipresente del mercado en desmedro de las competencias y atribuciones del estado en materia de extensión de políticas sociales y compensatorias; la desarticulación y vaciamiento de las organizaciones y tejidos sociales (referencia, consenso y contención social); y el incremento de una suerte de polarización social entre sectores integrados y desintegrados, empleados y desempleados, ricos y pobres, ciudadanos y cuasi ciudadanos ...” (Aparicio, s/d, p.1).

Para esse autor, desde a década de 1980, nos últimos quinze anos foram implementados na Argentina vários circunscritos de reformas e políticas no domínio da educação, do emprego, da economia, de ordem jurídicas, institucionais e civis, que foram feitas eficazmente no contexto de uma proposta de reestruturação do Estado e da sociedade.

Nesta perspectiva, para Aparício (s/d) as reformas buscaram atender à nova lógica político-conceitual mundial, fundados por princípios de equidade, eficiência, competência e políticas focalizadas para dar mais e maior espaço de intervenção e de decisão do setor privado. Em outras palavras, na Argentina ocorreu a institucionalização do mercado como uma nova lógica de organização social, onde há prevalência do capital financeiro na escala global, valores, interesses e direitos individuais em detrimento do interesse social e público.

O autor defende que na Argentina, assim como em muitos outros países da região, a reforma educacional assumiu uma lógica burocrática e financeira (inspirado por uma racionalidade instrumental) em oposição a uma lógica político-pedagógico (baseado na qualidade efetiva do ensino e no substrato democrático e participativo da oferta educativa). Para tanto, são adotados alguns mecanismos como os processos de privatização, descentralização, flexibilidade do mercado de trabalho, redefinições das funções e deveres do poder público.

Segundo Herbón *at a*/ (1998), a Lei n^o 24.195, de 1993³¹ que definiu a reforma da educação dos anos de 1990 no País é fruto de diferentes dispositivos legais que foram implementados ao longo desse processo e tem como núcleo organizador, os princípios de descentralização e centralização. Esses princípios, portanto, estão presentes na educação argentina a partir da Lei 1420 de 1884 e da Lei Lainez, de 1905, as quais fundamentadas pela concepção liberal, na época, instituíram o ensino obrigatório, gratuito, secular e comum a todos. Nessa concepção, a educação é considerada um direito individual para a formação de cidadãos e obrigação do Estado. A educação e conseqüentemente as escolas estavam sob a responsabilidade do governo federal, exprimindo o processo de centralização.

A criação de escolas públicas e o seu modelo de organização na época eram funcionalmente articulados para criar um estado capitalista que iria participar no mercado internacional através da exportação semi-processada de matérias-primas e importação de bens manufaturados. Assim, a escola pública foi criada com duplo papel: expandir o ensino pelo viés do público e contribuir para um mínimo de uniformidade cultural da população.

Com a crise do Estado oligárquico e o surgimento do Estado Social, após a crise de 1929, emerge a ideia de estender a obrigatoriedade para o ensino secundário. Na visão do Estado social, através de políticas efetivas, a educação deixa de ser um direito individual e se torna um direito social que deve ser garantido pelo Estado, considerando-o como mediador (Herbón *at all*, 1998).

³¹ Em 2006, foi aprovada uma nova lei de ordenação do sistema educativo argentino, a *Ley de Educación Nacional* n^o 26.206, que substituiu a Lei n^o 24.195, de 1993. Recuperado a partir <http://www.me.gov.ar/doc/em 22 Agosto, 2009>.

No final dos anos cinquenta e início da década de 1960, se vivenciam dois marcos no sistema educacional argentino: a institucionalização progressiva do setor privado na educação,³² que vem pressionando desde décadas anteriores e o início de processos de descentralização na educação. Haja visto, que no contexto da “Revolução Argentina”³³ a partir de 1966 começou a mover-se e adquirir corpo o ideário sobre a subsidiariedade do Estado na educação e as primeiras versões da descentralização no setor educacional.

Entre 1966 e 1983, a política educacional fundada no princípio da descentralização é posta em prática, em que ocorre a transferência de todas as escolas primárias, que até então estava sob a responsabilidade do governo central para os governos provinciais. Essa descentralização é parte de uma nova conceitualização do papel do Estado na educação: o papel do Governo Nacional é subsidiário de esforços para garantir um serviço educativo.

6.2.1. Organização do Sistema Educacional Argentino: breve aproximação

Nos anos de 1980, a Educação na Argentina encontrava-se organizada em três fases: a Educação Primária, a Educação Secundária Básica e a Educação Superior. A Educação Primária corresponde aos primeiros anos de escolaridade e compreende da primeira a sexta série. Essa fase ou nível de ensino é chamado também de *Educación General Básica*, ou *EGB* e divide-se em dois ciclos: o EGB I, englobando a 1ª, 2ª e 3ª série e o EGB II, correspondendo ao 4ª, 5ª e 6ª séries.

A Educação Secundária Básica (ESB) ou EGB III, compreende a 7ª, 8ª e 9ª séries, relativamente ao 1º, 2º e 3º ano da ESB. Nesta fase, conclui-se o ciclo de educação compulsória e inicia-se a formação profissional de nível técnico. Neste ciclo em todas as especialidades, além das matérias de formação geral são oferecidos contatos diretos com as diferentes atividades práticas. Ao término dessa etapa, o estudante pode optar por prosseguir seus estudos na Educação Secundária Superior (ESS), de caráter técnico-profissionalizante, e por ingressar no terceiro nível, na Educação Superior.

Segundo Cunha (2000, p.60), ainda nos anos de 1980, os alunos que tivessem concluído o ciclo básico da educação técnico-profissional podiam optar por um sistema dual de formação profissional oferecido numa parceria entre as escolas técnicas e as empresas. As atividades curriculares estavam organizadas em dois anos de duração, e "consistia em dois dias de freqüência à

³² Este processo tem início em 1959, com a criação da Superintendência Nacional de Ensino Privado (SNEP), como uma agência para centralizar a supervisionar o setor.

³³ Golpe de estado promovido pela Junta Revolucionária Argentina que derrubou o presidente Arturo Illia, deposto sob acusação de não ter autoridade para governar. O General reformado Juan Carlos Onganía assumiu a presidência iniciando o período de ditadura militar num regime de concentração de poder e unidade militar. Recuperado a partir <http://www.jblog.com.br/hojenahistoria.php/em 30 Setembro, 2009>.

escola e três dias nas instalações de empresas especialmente selecionadas, para as atividades práticas formativas”. Esses alunos recebiam o certificado de auxiliares de técnico nas especialidades escolhidas³⁴.

A Educação Secundária Superior, atualmente conhecida também, como *Polimodal*, compreende 2 ou 3 anos de estudo e destina-se à formação profissional de nível técnico. No currículo oferece-se uma complementação teórica (propedêutica) e o desenvolvimento de especialidade profissional para a vida produtiva, habilitando os alunos como técnicos. Estes podem prosseguir seus estudos em cursos superiores relacionados com a especialidade secundária.

A Educação Superior somente era oferecida nas províncias que adotaram o regime de sistema de ensino, nas demais prevalecem o regime de seis anos de Educação Primária e cinco ou seis anos de Educação Secundária.

Com a recente Lei Nacional de Educação nº. 26.206/2006 o sistema educacional argentino encontra-se formado por 5 níveis de ensino: a Educação inicial, Educação Geral Básica, Educação Polimodal, Educação Superior e Educação quartenária. A educação polimodal constitui-se de uma inovação da reforma promovida pela Lei nº 26.206/2006, pois até então, não era obrigatória, apesar de ser usada como um completo aos requisitos para entrar nas universidades e pretende integrar, em uma mesma oferta educacional, uma preparação equilibrada, com valor formativo e social equivalente, para todos os estudantes, abrangendo as funções: a ética e de cidadania; a propedêutica e a de preparação para a vida produtiva.

O Ensino Técnico-profissionalizante ocorre também em institutos de ensino técnico-profissionalizante e dissociado da educação secundária. Esse tipo de currículo organizado por módulo e com foco no desenvolvimento de competências é restrito à formação profissional, estando fortemente articulada com o mundo empresarial.

“A educação polimodal tem seu contraponto nos trajetos técnico-profissionais - TTPs, que oferecem uma formação especializada em uma ocupação social e produtiva. Esses trajetos poderão ser desenvolvidos nas mesmas escolas que oferecem a educação polimodal, mas em turnos diferentes; em instituições especializadas para atender os alunos de vários estabelecimentos de uma mesma área geográfica; ou, ainda, em instituições estreitamente vinculadas às distintas atividades profissionais. Como primeiro passo para a implantação dos TTPs, o Instituto Nacional de Educação Tecnológica - Inet - definiu os perfis profissionais dos técnicos, de acordo com as novas demandas e as necessidades da produção. Para isso, realizou consultas a empresários, sindicatos, profissionais e especialistas. O objetivo foi o de que cada

³⁴ Administração de Empresas; Artesanato Aplicado; Veículos Automotores; Aerofotogrametria; Artes Gráficas; Construções; Computação; Construções Navais; Desenho de Interiores; Desenho e Promoção Publicitária; Instrumentista no Controle de Processos Industriais; Joalheria; Mecânica; Mecânica Orientada para Máquinas Agrícolas; Eletricidade; Eletromecânica; Eletrotécnica; Geografia; Matemática; Hidráulica; Indústrias de Alimentação; Indústrias de Alimentação Pesqueira; Metalurgia; Mineração; Ótica; Prótese; Petróleo; Publicidade; Química; Refrigeração e Ar-Condicionado; Relojoaria; Telecomunicações.

trajeto conduza ao domínio de competências que propiciem ao técnico o exercício de sua profissão em situações concretas de trabalho (...) Cada TTP compreende um conjunto de módulos, cuja aquisição propiciará ao aluno a obtenção do certificado de técnico no trajeto correspondente” (Cunha, 2000. p.61).

O autor aborda que na constituição dos sistemas educativos latino-americanos a Argentina se diferencia, por ter desde sempre um sistema de educação e formação destinado à preparação para o trabalho.

Um outro aspecto da Reforma de 1993, na Argentina, constituiu-se na transferência das escolas secundárias do governo central para os governos provinciais, ocorrendo a ampliação do processo de descentralização na rede de ensino, com base em políticas focalizadas e no princípio de equidade. Porém, os resultados não atenderam aos objetivos propostos e as expectativas da Reforma, conforme verifica-se na declaração da CEPAL:

“(...) a descentralização não parece ter afetado o esforço educacional, o crescimento da matrícula ou a equidade do crescimento da matrícula entre as províncias argentinas. Na década de 90, os aumentos nas taxas de matrícula na educação secundária mantiveram-se basicamente nos mesmos níveis da década de 80, antes da transferência de 1993. (...) O desempenho acadêmico médio dos alunos entre os anos de 1993 e 1999 é bem mais difícil de avaliar já que as provas não são comparáveis, mas na Argentina não há uma percepção de que o desempenho acadêmico esteja melhorando” (Comissão Econômica para América Latina e CARIBE [CEPAL/PREAL], 2004, p.43).

O documento CEPAL/PREAL (2004) destaca que as reformas estruturais com foco na descentralização não funcionaram na Argentina e no Chile como se esperava, mas, contraditoriamente, as reformas específicas focalizadas e intermediadas portanto, por programas para grupos desfavorecidos tiveram êxito nesses países. Como exemplo, destaca os Elementos do Plano Social da Argentina dirigidos às escolas secundárias rurais e aos alunos carentes e o programa P-900 no Chile, que atendeu a 2.500 escolas com foco na avaliação do desempenho acadêmico.

De acordo com os resultados PISA (2006), no qual a Argentina participa como país associado, a média de desempenho dos estudantes em ciências está em torno de 391 pontos, ficando acima do Brasil, com 390 pontos, e ambos abaixo do Chile que apresenta um quadro de rendimento de 438 pontos. No quadro geral de rendimentos dos alunos em ciências entre os países da OCDE e associados Argentina, Brasil e Chile estão abaixo da média geral da Organização, que corresponde a 500 pontos.

Aparicio (s/d, tradução nossa) enfatiza que na Argentina a reforma da década de noventa se apresenta sob uma performance harmoniosa entre os projetos educativos locais e os parâmetros globais universalistas erigidos pelos centros de planejamento e gestão financeira, relacionados com a melhoria dos processos de descentralização.

A Reforma incorpora os mecanismos de avaliação da qualidade do ensino, a renovação do currículo, o estabelecimento de um modelo de foco cíclico de planejamento educacional, abertura e responsabilização da comunidade crescente em torno da operacionalização do projeto educativo e da gestão do ensino.

A pesquisa realizada em quatro escolas argentinas, por Herbón (1998, tradução nossa), traz alguns dados relativos a questão da descentralização, a participação da comunidade escolar e a autonomia curricular presentes nos discursos oficiais do Ministério da Educação.

A pesquisadora relata que os dados empíricos demonstram que na reforma curricular, que vem se processando desde os anos de 1983, e intensificado na década de 1990, no interior das escolas argentinas a descentralização só foi efetivada do ponto de vista financeiro, em que o Estado dá oportunidade das escolas buscarem seu autofinanciamento e transfere o controle para as comunidades, uma vez que as autoridades transferem responsabilidades para unidades escolares, mas são exigidas prestação de contas à comunidade, ainda que muitas vezes essas não tenham desenvolvidas as competências necessárias.

Segundo a autora, os dados empíricos, particularmente na análise do discurso político do Ministério do Instituto de Educação, também mostram as características de que "deve ser" a gestão da nova escola, em que se exige dos professores e da comunidade escolar, participação e autonomia, mas as decisões são sempre de cima para baixo.

Na hierarquia funcional, os diretores continuam a ser as figuras principais das instituições e viabilizam no interior das escolas ações para que sejam concretizadas as decisões do Ministério da Educação. A participação dos professores e funcionários ficam no campo dos encaminhamentos burocráticos e técnico-pedagógicos, sem qualquer espaço para debates e reflexão das questões político-pedagógicas (Herbón, 1998).

Para essa autora, o foco das reuniões pedagógicas são centralizadas na definição de horários, fixação de calendário, por outro lado, as definições quanto ao currículo, administração e avaliação ficam centralizados nas mãos dos Ministérios. A participação não é senão um ardil, um ato de simulação orientada para legitimar decisões tomadas por outras pessoas ou outros, e nunca um processo democrático. Esse processo, entretanto, na maioria das escolas, se dá de forma mais consensual do que conflitiva, devido o descrédito das comunidades quanto a participação e também pelo fato do Estado ter se apropriado do capital cultural e do capital simbólico, impondo a "visão" de mundo e de como deveria ser uma escola.

Desta maneira, a reforma educativa na Argentina impõe uma gestão escolar, com uma visão clara de negócio, em que a concorrência entre as escolas contribui para uma melhoria, onde há o trabalho em equipe e a instituição é dirigida por um órgão executivo colegial; um modelo de autonomia tradicional anglo-saxônica, ou seja, busca-se operacionalizar a descentralização do modelo neoliberal econômico-financeira e as regras da nova organização do trabalho. E a autonomia institucional é restrita apenas como uma microtecnologia de controle (Martina, sd (tradução nossa)).

Para essa autora, o modelo de escola proposto pela Lei Federal de Educação - Lei n. 24.195, de 1993, é gerar um estudante para o trabalho, um novo *homo laboris*, e, nesta perspectiva, a Lei responde a modelos e experiências que falharam no exterior, como por exemplo, na Espanha, por ter causado declínio na qualidade do ensino e que no contexto da América Latina pode ser entendida à luz das experiências no Chile.

6.3. Contexto e Cultura Educacional Chileno: alguns aspectos

O Chile teve a sua história marcada por regime de governo ditatorial, instituído pelo golpe militar de 1973, assim, como o Brasil e a maioria dos países latino-americanos. Em termos de luta pela universalização da educação primária essa remonta desde o início do século XIX, diferentemente da realidade brasileira³⁵, com a promulgação da Lei Orgânica de Instrução Primária, em 1860. Essa Lei é fruto da preocupação com a obrigatoriedade da educação primária sob a responsabilidade do governo nacional (Zibas, 2009).

Segundo a autora, em 1920, a educação primária de quatro anos passou a ser obrigatória. Em consecutivamente, em 1929 esse nível de ensino passou para seis anos. Em 1965 a reforma elevou a educação obrigatória para oito anos, dividido em dois ciclos. Em 7 de Maio de 2003, num contexto de reforma a educação obrigatória passou para treze anos, incluindo a educação primária e secundária para as crianças e jovens de 6 aos 18 anos, sob a responsabilidade do Estado. Em 2008, “a LGE (*Ley General de Educación*), que está atualmente pendente, prevê 14 anos de educação gratuita e obrigatória.³⁶

Neste sentido, o ensino básico obrigatório chileno desde o início da década de 70 já atendia a quase 100% da faixa etária dos 6 aos 13 anos (...) e os índices de analfabetismo que eram 16,4% em 1960, constituíam apenas 5,2% da população em 1992 (Zibas, s/d).

³⁵No Brasil, a primeira iniciativa oficial para organização do ensino primário e a instituição de sua obrigatoriedade e gratuidade ocorreu em 1946, com a Leis Orgânicas do Ensino Primário – Decreto nº 8.529/46. Isto aconteceu devido a transição do modelo econômico agro-comercial exportador dependente para um modelo econômico industrial (Romanelli, 1978). A partir de 1996, no contexto das políticas e programas com vista a universalização do ensino fundamental foi criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) – Lei 9.424, de 24 de Dezembro de 1996.

³⁶ Recuperado a partir <http://www.wikipedia.org/> em 26 Setembro, 2009.

Outro aspecto da cultura educacional chilena diz respeito à organização dos professores em sindicatos e a representatividade que essa identidade de classe assumiu ao longo da história. O respeito e a valorização dos professores pela sociedade e estudantes é um fato, apesar de o magistério ter sido prejudicado durante o regime militar, com a diminuição de salários e de *status* profissional. Persiste entre os estudantes, especialmente os de escolas públicas, o reconhecimento da importância do docente, considerando “seus professores como adultos altamente significativos em suas vidas, acima de médicos, sacerdotes, psicólogos ou políticos” (Zibas, 2009, p.7).³⁷

Neste sentido, a autora declara que mesmo com a desvalorização sofrida no governo militar, os salários dos professores chilenos, ainda permaneceram numa situação privilegiada na América Latina, que segundo dados da OCDE, os professores de nível médio recebiam, em 1999, US\$ 12.711 por ano, enquanto na Argentina era US\$ 10.837 e no Brasil US\$ 8.148.

6.3.1. Reforma da Educação Profissional no Chile

O documento PREAL (2004) situa os dois momentos da reforma educacional no Chile e destaca os fatores que favoreceram a expansão da educação secundária chilena no período de 1980-2000. O primeiro momento da reforma, em 1981, sob o governo militar prevaleceu a implantação de políticas de descentralização e privatização, com incentivos às escolas privadas. Foi criado um plano de subvenções, ou subsídios, que dava às escolas privadas aproximadamente o mesmo financiamento por aluno destinada para as escolas públicas, o que encorajou uma fração substancial de estudantes de escolas secundárias públicas a se transferir para a educação privada.

O segundo momento diz respeito à reforma dos anos de 1990, que a expansão do sistema educacional chileno ocorreu pelo financiamento da educação técnica secundária com parte dela conectada às associações e com as indústrias, assim como, com a implantação de um programa com vista a capacitação docente, reforma curricular e investimentos na área da informatização.

Após o governo ditatorial de Pinochet, apesar do governo civil manter com o processo democrático, não houve alteração no sistema educativo organizado pelos governos militares da década anterior, centralizando esforços na qualidade da educação e na equidade da distribuição social dos seus resultados. A política de qualidade incluía procedimentos de premiação por mérito aos estudantes que se destacavam, atribuindo-lhes bolsa de estudo até 100% de cobertura nas melhores escolas e universidades privadas do País (Cunha, 2000e).

³⁷ A esse fato, observe-se as bases históricas do País, em que a influência da igreja católica, assim como dos governos militares, que por meio da ideologia ou da força, pesa sobre a preservação do conservadorismo e da disciplina da sociedade chilena, aponto de nas escolas os professores e visitantes serem recebidos nas salas de aula em silêncio e de pé pelos estudantes (Zibas, 2009).

O governo civil (1994/2000) criou um Comité Técnico sobre a Modernização da Educação e dele foi elaborado um relatório, conhecido como Relatório Brunner (nome do ministro da educação), o qual orientava para que o ensino secundário tivesse orientação predominante, seja na área científico-humanista, seja, para a educação vocacional ou profissional, no sentido de alargar mais o sentido da formação profissional (Ibid).

A tendência privatista predominante na educação global se estende com maior expressividade na Educação Profissional e na Educação Superior no Chile. Ainda, assim mais na segunda, pois os estudantes podiam escolher entre 25 universidades públicas do Estado e cinquenta universidades privadas. Quanto ao ensino técnico, a Câmara Nacional de Comércio administrava um grupo de 13 escolas técnicas que eram, antes da década de 1980, afetas ao governo central³⁸.

A formação profissional está organizada em dois níveis: no nível médio, articulada com a educação secundária e no nível superior ministradas pelos Centros de Formação Técnica e Institutos Profissionalizantes. Nos centros de formação técnica, o curso tem duração de dois anos e só podem emitir o título de técnico de nível superior, enquanto nos Institutos são conferidos títulos profissionais nas áreas das ocupações vocacionais que não requerem o grau acadêmico de licenciatura.

No Chile, a educação técnico-profissionalizante de nível médio situa-se na educação secundária, na medida em que as escolas secundárias no País, assim como em Portugal apresentam duas vias de saídas com currículos diferenciados e estão organizadas por séries.

No currículo da educação secundária, com foco na formação humanística científica, da 11^a série, os alunos escolhem uma especialização em ciências (matemática, física, química ou biologia) ou na área de humanas (literatura, história e sociologia) e vão aprofundar essas áreas de conhecimento em estudos posteriores. O currículo dos cursos secundários, com foco na formação e preparação para o trabalho ou ensino técnico-profissionalizante ou ensino vocacional, encontra-se direcionado para as áreas técnicas, como eletricidade, mecânica, metalúrgica, entre outras.

As escolas profissionalizantes estão subdivididas e organizadas por áreas das profissões: Escolas Industriais - oferecem cursos de informática, eletricidade, mecânica e eletrônica, entre outros; Escolas Comerciais – ministram cursos de secretariado, comercial, administração e similares; Escolas Técnicas - ofertam cursos de moda, culinária, enfermeiro e similares e Escolas Polivalentes que oferecem cursos em mais de uma das Escolas.

A Lei Orgânica Constitucional de Ensino (Lei n° 18.962, de Março de 1990) acrescentou mais dois tipos de escolas ou ramos de ensino técnico profissionalizante: agrícola e marítima. A educação

³⁸ Informação recuperada a partir <http://www.wikipedia.org/> em 12 Setembro, 2009.

técnico-profissional no Chile tem a duração de três ou quatro anos, mas que existe um ciclo terminal de dois anos para adultos. Ao concluir o curso completo, o aluno sai com o título de técnico de nível médio na especialidade escolhida.

Ainda em relação às políticas e às reformas da educação, o documento PREAL (2004) esclarece que mesmo no segundo momento da reforma no Chile, o foco em políticas de privatização continua, pois, em 1993 foi legalizada a cobrança de matrículas por parte das escolas privadas subsidiadas, ou seja, essas instituições recebiam benefícios dos financiamentos públicos e das famílias na educação primária e secundária, além dos investimentos que as famílias tinham que assumir com a educação superior. Como resultado, as taxas chilenas de escolaridade na educação secundária estão entre as mais altas da região, reconhece-se, entretanto, que a reforma chilena focada nas políticas de privatização não beneficiou os alunos de famílias carentes. Assim, enfatiza o documento:

“No Chile, a informação disponível sugere que os esperados aumentos de eficiência, derivados de maior concorrência entre as escolas e de um papel cada vez maior para escolas privadas, não tornaram a escolarização mais eficiente do que antes da reforma dos subsídios (...). O único efeito mais importante que essa reforma terá produzido foi trazer mais recursos privados para a educação, mas isso ocorreu principalmente porque as famílias tiveram de assumir um alto percentual (70%) dos custos de enviar seus filhos à universidade (...). É possível que a privatização dos anos 80 não tenha melhorado nem piorado o desempenho geral dos alunos, mas há evidências que possa ter tido um efeito negativo nos alunos carentes. (...) Pesquisas recentes revelam que, no Chile, o desempenho de alunos de baixa renda em escolas privadas, subsidiadas e não religiosas – que representam 21% de todos os alunos de educação básica do país –, é marcadamente inferior ao observado em escolas municipalizadas. De modo que as reformas estruturais parecem ter tido pouco efeito na melhoria global do desempenho acadêmico” (PREAL, 2004, pp. 46-58, grifo nosso).

No contexto educacional foi criado um sistema de bolsa de estudo que beneficiava a presença do mercado no campo educacional. Em relação a este processo explicita Zibas:

“Teoricamente, um sistema de financiamento baseado em subsídios à demanda gera um mercado de educação, com consumidores que podem escolher de quem comprar os serviços educacionais, com livre entrada e saída de mantenedores e livre concorrência entre setores público e privado, com ou sem fins de lucro. O pressuposto fundamental é de que as famílias escolheriam os estabelecimentos de forma racional que a variável principal na qual baseariam suas decisões seria a qualidade da educação oferecida” (Zibas, 2009, p. 16).

Para esta autora, considerando o processo com base na competitividade, muitas vezes de forma desleal entre os estabelecimento de ensino e a falta de condições materiais das escolas da periferia, frequentadas pelos mais pobres, termina que essa escolha é feita pelas escolas dos melhores alunos e não das famílias, que sendo as mais pobres não têm condições de pagar a educação de seus filhos e terminam sem opção de escolha.

No relatório Pisa 2006, os estudantes chilenos conseguiram a pontuação mais alta dos países latino-americanos na prova de ciência, com 438 pontos, tendo também o menor número de estudantes nos níveis inferiores de desempenho nesta área. A mesma pontuação foi adquirida em leitura. Em matemática ficou em segundo lugar na América Latina com 411 pontos, ficando atrás apenas do Uruguai com 427 pontos. Vale destacar que neste contexto também foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação (Programa SIMCE - *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*).³⁹

Para Cox⁴⁰ (2004, p. 4), nas reformas educacionais no País viu-se passar de orientações políticas educacionais socialistas (1970-73), a uma mistura de autoritarismo e neoliberalismo (1980), para uma nova combinação de Estado e de mecanismos de mercado num contexto político democrático nos anos de 1990.

A reforma da educação no Chile, nos anos de 1990, trouxe mudanças com vista a superação da dualidade da educação secundária, entre educação propedêutica e profissional, ainda não superada, mas com força nas políticas de privatização, consoante as diretrizes das políticas dos organismos transnacionais, que cedo ou mais tarde, os demais países da América Latina, inclusive o Brasil, não ficaram isentos.

6.4. A Reestruturação da Educação Profissional Brasileira

No Brasil, a partir da década de 1990, repousam diversos olhares de diferentes agentes no campo da Educação Profissional. Segundo alguns autores, como Freyssinet (1998) e Pochmann (1998), tal fato acontece mundialmente em função da crise do emprego e consequentemente do elevado número de desempregado.

A reconversão da Educação Profissional face às mudanças no mundo do trabalho e às questões do emprego, no espaço brasileiro, ocorreu inicialmente através de programas do Ministério do Trabalho em parceria com o Ministério da Educação.

Assim, no campo da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), do Ministério do Trabalho, foi instituído o programa PLANFOR⁴¹, com a Lei 8.900 de 30 de Junho de 1994, que regulamenta os programas e planos de formação profissional no âmbito dessa secretaria, isso em

³⁹ A partir de 2004, tem início o processo de avaliação da qualidade do ensino, também na esfera da educação superior por meio da Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAIP). A Lei nº 20.129, de 2006, estabeleceu um sistema nacional de avaliação da qualidade do ensino superior (CFT, IP e universidades) de responsabilidade da Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Seus principais objetivos são a avaliação institucional e avaliação de carreiras e programas da educação superior. Recuperado a partir <http://www.wikipedia.org/> em 12 Agosto, 2009.

⁴⁰ Ministério da Educação do Chile

⁴¹ O Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (PLANFOR) foi desenvolvido com o apoio técnico da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Este organismo internacional, caracterizado como intergovernamental e autônomo, fundado em 1957, com o mandato institucional de desenvolver a docência de pós-graduação, a pesquisa e a cooperação científica e assistência técnica, no campo das Ciências, a partir da proposta da UNESCO, também assumiu a função de apoiar o desenvolvimento da integração dos países latino-americanos. Está constituído de 14 países, entre eles o Brasil. No plano da Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR), a parceria entre a FLACSO e o Ministério do Trabalho brasileiro, a partir de 1995 "dá um salto qualitativo iniciado, no Brasil, com o PLANFOR, nos períodos de 1996-1998 e no período de 1999-2002" (FLACSO, Tomo I e II, 2003).

consequências dos impasses entre os Ministérios da Educação e do Trabalho (Cunha, 2000).

As ações desenvolvidas pelo PLANFOR foram financiadas pelos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), sendo desmembrado nos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) com a participação de empresas, sociedade civil, sindicatos, universidades, escolas técnicas, sistema “S” e entidades empresariais internacionais. Em 1998, o PLANFOR agregou mais de 1000 entidades executoras de atividades de formação profissional. Em 1997, o número de treinandos foi de 1.884.500 em todas regiões do País (SEFOR⁴², 1998 *apud* CÊA, 2000).

No âmbito do Ministério da Educação, esta reconversão ocorreu a partir da Reforma Educacional dos anos de 1990, após a publicação da “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, com a edição do Decreto 2.208/97. O decreto determinou a separação obrigatória entre o Ensino Técnico de caráter profissionalizante e o Ensino Médio, de característica propedêutica. “Essa separação aconteceu sob a justificativa de adequar a formação profissional às demandas do mundo do trabalho, bem como dar o caráter próprio ao Ensino Médio, como propulsor da continuidade da educação” (Silva, 2007, p.108).

A intenção da articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio (educação propedêutica), entretanto, ficou apenas nos discursos do Ministério da Educação, pois, na prática o que aconteceu foi um desajustamento das experiências e dos projetos curriculares construídos e implementados no interior das instituições, principalmente, nas pertencentes a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, foco deste estudo.

O financiamento dessa reforma teve a co-participação do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID por intermédio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que constitui-se de,

“ (...) uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC e tem por objetivo a implantação da reforma da educação profissional determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. O Proep é objeto do Acordo de Empréstimo n° 1052/OC-BR celebrado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com vigência final prevista para novembro de 2008. O valor atual do Contrato é de U\$ 312 milhões, dos quais 50% provenientes do financiamento BID e 50% de contrapartida brasileira. (...) Ao final de sua execução, o programa terá financiado 261 projetos escolares, por meio de 275 convênios, além de 27 planos estaduais, totalizando 302 convênios firmados com os segmentos federal, estadual e comunitário. A partir dos investimentos do Proep, os Centros de Educação Profissional terão a capacidade de ofertar 1.360.176 vagas em cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial ou continuada” (sublinhado nosso).⁴³

⁴² Posteriormente, a SEFOR foi rearticulada, passando a constituir a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e Ministério do Trabalho e Emprego (M.T.E).

⁴³ Informação recuperada a partir do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/e m 09 Setembro, 2009.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) teve como amparo legal a Constituição Federal de 1988, Art.165, que trata das leis de iniciativa do Poder Executivo quanto as diretrizes orçamentárias e a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993 que regulamentou o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal e instituiu normas para licitações e contratos da Administração Pública, além de outros documentos legais.

Esse programa era composto de dois subprogramas: subprograma A – envolvendo a implementação de políticas globais (projetos nacionais) e o subprograma B - Planos estaduais e projetos escolares. O primeiro visava o desenvolvimento gerencial para fortalecer o Ministério de Educação, o aperfeiçoamento técnico-pedagógico e de recursos humanos e o Plano de comunicação da reforma. O segundo era destinado ao apoio de elaboração e implementação de planos estratégicos pelos sistemas estaduais de ensino e pelas escolas de educação profissional.

De acordo com Regulamento operativo, de 20 de Setembro de 2006, o PROEP tinha como objetivo geral:

“O objetivo do Programa é apoiar a implantação da Reforma da Educação Profissional, ora em execução pelo Mutuário. Através do Programa, procurar-se-á criar um sistema de educação profissional (educação para o trabalho) separado do ensino médio e do ensino universitário. O referido sistema deverá habilitar jovens e adultos para o mercado de trabalho mediante a oferta de cursos pós-médios não universitários e cursos livres de nível básico e de aperfeiçoamento, com o objetivo de obter uma oferta, dentro do país, de mão-de-obra melhor qualificada” (Brasil- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Regulamento Operativo, Rev 01, 20 Setembro, 2006).

Entenda-se pelo termo mutuário, a República Federativa do Brasil, segundo o documento citado acima. Percebe-se a função utilitarista e tecnicista destinada à Educação Profissional, com forte vinculação ao mercado de trabalho. Percebe-se também a determinação prescrita pelo Decreto 2.208/97 e que se constituiu o foco central da Reforma: a separação da Educação Profissional do Ensino Médio, de caráter propedêutico. Para Moura (s/d), a dualidade da educação brasileira entre o ensino propedêutico e a educação profissional é histórica e tem repercutido na legislação educacional.

O autor ressalta os dois marcos definidores das duas reformas do século XX, no Brasil, que envolveram a Educação Profissional e a educação propedêutica: a Lei de reforma 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória para todo o ensino de 2º grau (atual ensino médio) e o Decreto 2.208/97 que contrariamente da primeira Lei, separou de forma obrigatória esses dois níveis de ensino.

Na perspectiva da reforma, instituída pelo Decreto 2.208/97 e dos documentos do programa de financiamento (PROEP), coube aos centros de Educação Profissional auto-ajustarem-se às exigências, sob pena de não terem recursos financeiros desse Programa em suas receitas.

De acordo com Regulamento Operativo do PROEP, de 20 de Setembro de 2006, os centros de Educação Profissional deveriam se enquadrar nas seguintes características:

- A. Determinação da oferta de cursos em função dos estudos de demanda;
- B. Atualização permanente de currículo de acordo com as características ocupacionais requeridas;
- C. Adoção de sistemas de estágios supervisionados para estudantes nos locais de trabalho;
- D. Treinamento de professores por meio de estágio em empresas;
- E. Adoção de sistemas de colocação de egressos em empregos;
- F. Sistema de acompanhamento de egressos;
- G. Integração de representantes do setor privado nas decisões;
- H. Integração com os mercados, através de convênios (parcerias) com empresas e outros empregadores, para efeito de estágio, uso de equipamentos, treinamento de professores, venda ou compra de serviços, etc.;
- I. Integração com outras instituições de ensino profissional em relação à oferta, capacitação de professores, assistência técnica e outros;
- J. Adoção de sistemas de contabilidade de custos;
- K. Geração de receita própria significativa; e
- L. Progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos.

Segundo o discurso oficial, a Reforma pretendia criar as condições para o desenvolvimento de uma nova cultura gerencial no interior das instituições de Educação Profissional com base no princípio de auto financiamento. Desse modo, “paralelamente ao aporte de recursos do PROEP, o orçamento das instituições foi sendo reduzido” (Moura, s/d, p.10).

Além da redefinição dos tipos de cursos, o Decreto 2.208/97 deu larga abertura para as instituições da rede privada assumir a oferta de cursos na Educação Profissional, de maneira a contribuir com sua ampliação. De acordo com esse decreto, o sistema de Educação Profissional brasileiro passou a ser organizado em três tipos de ensino profissionalizante: básico, técnico e tecnológico.

Os cursos básicos, desvinculados de qualquer tipo de educação anterior, destinavam-se à formação básica para uma determinada habilitação profissional adquirida em cursos de curta duração e o ensino técnico destinado a formar os técnicos de nível médio ou secundário. Historicamente estes

cursos têm sido assumidos, com maior expressividade, pelas escolas agrotécnicas, centros e institutos de educação tecnológicas. Os cursos tecnológicos constituem cursos superiores não-universitários e têm como *locus* de formação os centros federais de educação tecnológica, atuais institutos de educação, ciência e tecnologia.

A Reforma determinada pelo Decreto 2.208/97 tornou-se um processo polêmico, condicionando a mobilização dos professores no interior das instituições federais de Educação Profissional e entidades, tais como: o sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional - SINASEFE, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, respectivamente. Neste sentido, esclarece Gomes (s/d, p.01):

“Objetivamente, a Reforma da educação profissional não se deu sob um processo tranquilo. O MEC/SEMTEC, por conta da reforma, enfrentou severas críticas, que se iniciaram logo depois que o Projeto de Lei nº 1603/96 foi apresentado à Câmara dos Deputados. Além das mudanças preconizadas pelo referido Parecer, as críticas também diziam respeito ao processo de condução da Reforma por parte do governo federal ao retirar o Projeto de Lei da pauta de discussão, instituindo a Reforma mediante Decreto, o 2.208/97”.

Não se admitia a separação prescrita no Decreto por acreditar no caráter complementar da educação profissional e propedêutica para uma formação cidadã que respondesse não somente às exigências da organização do trabalho dos últimos tempos, mas também, uma formação com uma base de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos, tendo o trabalho como princípio educativo e a politecnia⁴⁴, ou seja, formar o técnico-cidadão. Em contramão, o governo defendia:

“Que a base nacional comum da educação básica deve conter a dimensão de preparação para o trabalho, de tal modo que uma sentença matemática, expressão do conhecimento científico, possa ser instrumento para a solução de um problema concreto, dando conta da etapa de planejamento, gestão ou produção de um bem, do conhecimento ou de um serviço” (Berger Filho, 1999, p.3).⁴⁵

As diretrizes do Ministério da Educação para Educação Profissional, de nível Técnico (Parecer CNE/CEB nº 16/99), em concordância com a LDB 9.394/96, previam a articulação destes níveis de educação, o que não significaria a integração curricular. Essa articulação poderia acontecer por meio de uma organização curricular através de cursos profissionais concomitantes ou sequencias ao Ensino Médio, em instituições diferentes ou numa mesma instituição. Assim nos termos dispostos no § 2º do

⁴⁴ Segundo Jorge Hage, a concepção maxiana de politecnia consiste num princípio que encontra-se no bojo das discussões da relação entre educação e trabalho. Assim sendo, esse princípio fundamentou todos os debates acerca da temática vinculada ao Ensino Médio, no processo de elaboração da primeira versão da LDB, na década de 1990. “A organização básica de escola politécnica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica, tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo (Hage, 1991, p.46).

⁴⁵ Ruy Leite Berger Filho foi Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ministério da Educação à época.

art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, a Educação Profissional será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I- os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II- as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III- as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Em 2004, com a transição de governo aconteceu a revogação do Decreto 2.208/97, que resultou na publicação do Decreto 5.154/02 o qual integrou a Educação Profissional com a Educação Básica (Ensino Médio e Ensino Fundamental), podendo ser ministrados cursos de Educação Profissional em diversos formatos e programas: I- Formação inicial e continuada de trabalhadores; II- Educação profissional técnica de nível médio; e III- Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (Brasil, Art. 1º, Decreto 5.154/04).

Assim, os cursos de Educação Profissional no formato de concomitância e sequencial permanecem, sendo acrescentado o formato educação integrada, conforme verifica-se na legislação: A articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma:

I-integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II-concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III-Subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, art. 4º, Decreto 5.154/2004).

A partir da publicação do Decreto 5.154/04, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, vem sofrendo sucessivas alterações, estando hoje, na terceira edição. O Art. 37, ganhou um parágrafo determinando a vinculação da modalidade Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional.

No que diz respeito aos capítulos da Educação Profissional e do Ensino Médio foi instituída pela Lei nº 11.741 de Julho de 2008, que ampliou o Art. 39 e o Art. 36, atribuindo uma nova dimensão as funções da Educação Profissional, facultando a oferta de ensino profissional na educação de nível médio e dá um enfoque mais humanista à Educação Profissional, com a seguinte redação:

A educação profissional e tecnológica, integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 39 da Lei 9.394/96).

No artigo 36 lê-se: Sem prejuízo na sessão anterior, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único: a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidos nos próprios estabelecimentos de ensino de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Ainda no artigo 36 lê-se:

A educação técnica de nível médio será desenvolvida:

I na forma articulada com o Ensino Médio ou,

II na forma subsequente, em cursos destinados a quem já tenham concluído esta etapa de ensino ... (Lei 9.394/96, Art. 36 – grifo nosso).

No contexto de reforma, a partir da edição do Decreto 5.154/04, foram criados diferentes programas de Educação Profissional no interior do Ministério da Educação. Além da reforma na rede regular de Educação Profissional, outras políticas de formação inicial e continuada e de incentivo ao emprego foram implementadas num regime de parcerias do Ministério da Educação envolvendo diferentes instituições, como por exemplo, o programa Escola da Fábrica, o Projovem, o Proformação e o PROEJA, além do Programa Brasil Profissionalizado.

O Programa Escola de Fábrica foi lançado em Dezembro de 2004 e se baseia em unidades gestoras (prefeituras, organizações não-governamentais, secretarias estaduais e municipais de educação, fundações, escolas e cooperativas); unidades formadoras (empresas e indústrias) e no Ministério da Educação (agente financeiro, fiscalizador e supervisor do processo). Este programa define-se como um programa de inclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mundo do trabalho, estando também vinculado com os processos de responsabilização social das empresas.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem (Brasil, 2005) tem por finalidade proporcionar formação profissional ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. Em termos do currículo, o Projeto Político-Pedagógico “proporciona aos jovens um curso de 5 horas diárias, por um período de 12 meses, totalizando 1.600 horas.²⁰ A cada aluno matriculado é concedida uma bolsa no valor de R\$ 100,00”.⁴⁶ Este programa foi implantado pela Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Argumenta-se que o Programa pretende contribuir especificamente para a reinserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

O programa PROEJA foi inspirado pelos princípios da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido no País desde a década de 1960 com a participação decisiva de Paulo Freire. Na sua base pedagógica e filosófica, o Proeja tem o trabalho como princípio educativo, a partir da formação profissional para jovens e adultos. E destina-se a oferecer oportunidade de formação profissional articulada com o ensino fundamental ou médio para as pessoas que não tiveram oportunidade de concluí-los da idade regular.

O Programa Brasil Profissionalizado, criado pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, representou a institucionalização da Política curricular para a Educação Profissional com base nos fundamentos do currículo integrado, no âmbito nacional. No Art. 1º deste decreto lê-se:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação científica e cultural com a formação profissional dos educandos;

III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;

IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;

V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional.

⁴⁶ Informação recuperada a partir <http://portal.mec.gov.br/> em 24 Setembro, 2009.

Assim, a partir do ano de 2008, o Ministério da Educação propões também uma reforma curricular para o Sistema “S”⁴⁷, que sob a jurisprudência administrativa das empresas, desde 1942, tem oferecido cursos de Educação Profissional de curta duração para os trabalhadores nas áreas da indústria, do comércio e demais áreas.

O Sistema “S” surgiu no contexto das políticas de Educação Profissional no início do processo de industrialização brasileira. A princípio era destinado à qualificação gratuita dos seus trabalhadores pelas empresas, que para tal as empresas recebiam subsídios financeiros do poder público.

No decorrer do tempo, mesmo com a participação de subsídios públicos, os custos dos cursos foram repassados aos trabalhadores ou àqueles que pretendessem ter uma formação profissional básica para ingressar no mercado de trabalho. Conseqüentemente, salvo, algumas poucas bolsas destinadas aos jovens, os cursos tornaram-se muito caros, dificultando o acesso às classes trabalhadores (Moura, s/d, p.4). Na perspectiva deste autor a “criação do SENAI, em 1942, no âmbito dessa reforma, do SENAC, em 1946, e das demais instituições deste grupo, “ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão-de-obra para o mundo produtivo”.

No percurso das reformas da Educação Profissional no Brasil verifica-se que as políticas e as reformas representam disputa de poder pela hegemonia no campo da educação entre os setores progressistas e os ditos conservadores da sociedade brasileira (Frigotto & Ciavatta, 2005).

Para Cury (2002, p. 204-208), os processos educacionais no contexto brasileiro apresentam muitos desafios superados, quando a Lei 9.394/94 e a Constituição de 1988 apontam indicadores dos desafios do sistema nacional de educação e quando esta última tornou gratuito todo o ensino público e assegurou o ensino fundamental, de oito anos, como direito público. O autor destaca, ainda, que “o maior dos desafios consiste no poder público assegurar a qualidade da educação pública e gratuita. A legislação tem sua importância mas antecede uma política social do Estado que não se submeta à lógica de mercado”.

Para Oliveira (2012), as políticas curriculares de Educação Profissional, no Brasil, na década de 1990, foram caracterizadas por um processo de predomínio da afirmação do ajuste à globalização, no âmbito dos marcos regulatórios oficiais, que subsume a negação desse ajuste, defendida por vários sujeitos da área. A partir de 2000, estas políticas adquirem outras características pela afirmação e negação simultânea desse ajuste.

⁴⁷ O sistema “S” constitui o sistema de aprendizagem referenciada pelo Plano Nacional de Educação (2001) e encontra-se formada por 11 instituições, que articulam cursos de curta duração ligados diretamente às necessidades imediatas das empresas. Dentre essas, citam-se: o SENAI⁴⁷ (Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial) e SESI (Serviço Social da Indústria).

Assim, percebe-se que nas realidades estudadas o processo de globalização e o ideário neoliberal vão deixando marcas das políticas homogêneas, mas também heterogêneas devido as influências das realidades socio-economicas, políticas, culturais e educacionais locais.

Capítulo VII. ALICERCE DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL⁴⁸

“Trabalho, movimento incessante transformador (na) e da vida”.

7.1. As Mutações e a (Re) organização do Mundo do Trabalho

Neste capítulo iniciamos com uma reflexão sobre a relação educação e trabalho no momento atual, marcado por incertezas e por mudanças constantes e velozes nos hábitos sociais e na organização do trabalho. A leitura do artigo *Educação Profissional numa sociedade sem emprego*, Ferretti e Silva (2000), despertou-nos alguns questionamentos sobre a prática curricular numa instituição de Educação Profissional. Entre os questionamentos salientamos: Que significados têm assumido os termos educação e trabalho na sociedade atual? Qual o sentido de uma formação profissional numa sociedade que falta os postos de trabalho?

Mesmo entendendo que muito falta para as máquinas substituírem os homens e que talvez nunca se atinja este patamar, porque as máquinas e os computadores por mais sofisticados serão sempre frutos da criação e do trabalho do homem, aquele texto nos despertou acerca dos reais objetivos e finalidades da Educação Profissional num contexto de aumento crescente de desempregados. Começamos a refletir: se a “crise” não seria indício para se repensar a educação na perspectiva do trabalhador ou do trabalho.

Este artigo traz dados inquietantes em torno da configuração do mundo do trabalho na realidade brasileira. Alerta que a evolução de pessoas desempregadas no Brasil era de 7,7 milhões de pessoas, e que na década de 1990, esse contingente aumentou mais do que nos outros países, considerando que a taxa de desempregados, estimado em 138 milhões de pessoas no mundo. Na escala dos dados, o Brasil ocupava a terceira posição, ficando somente para trás da Rússia, com 9,1 milhões de pessoas desempregadas e da Índia com quase 40 milhões. Neste ínterim, vivenciávamos os processos de reformas do currículo no interior do IFRN, que desencadearam o aprofundamento das reflexões em torno da temática.

Neste sentido, verifica-se que a Educação Profissional, a partir da década de 1990, tem ocupado espaço de referência nas agendas governamentais vinculada às situações do trabalho e do emprego no contexto de reestruturação produtiva, em que a organização taylorista de produção estava sendo responsabilizada por não atender às necessidades emergentes com o uso das tecnologias de robotização e de comunicação na organização do trabalho e a globalização. O processo de

⁴⁸ Parte da reflexão que constitui este capítulo foi iniciada no âmbito do curso de Mestrado em Educação sobre as políticas de formação inicial de professores na década de 1990, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, agora ampliada.

reestruturação produtiva havia sido iniciado no Brasil, na década de 1980, sendo ampliado a partir de 1990 (Antunes, 1995).

7.1a. Mutações do Trabalho: do Taylorismo/Fordista ao Trabalho Virtual

As mutações da organização do trabalho, nos últimos séculos, provocadas pela implantação das descobertas científicas e tecnológicas da informação e da eletrônica nos processos de trabalho vinculam-se à revitalização e manutenção do sistema produtivo (Harvey, 199; Antunes, 1995; Cunha, 2000).

Este processo mutacional da organização do trabalho das últimas décadas é discutido como reestruturação produtiva pelos estudiosos Harvey (1993), Clarke (1991), Moraes Neto (1989) e Antunes (1995), em que a organização do trabalho nas indústrias e nas empresas transita de uma gerência taylorista/fordista fundada em linhas de produção em série para uma gerência flexível (Toyotista), com novos padrões de produção como: qualidade em vez de quantidade, trabalho em equipa, flexibilidade em vez da rigidez e da produção determinada pelo fator tempo.

Desse modo, para os autores citados, a reestruturação produtiva promove transformações na organização do trabalho e na organização da sociedade de modo geral, ocorrendo mudanças em dois planos: no plano mais amplo o papel das instituições e suas relações socioeconômicas e políticas e no plano restrito, modifica os modos de viver e sentir do indivíduo e suas relações sociais, bem como os hábitos de consumo.

Segundo Antunes (2006), o desenvolvimento do capitalismo brasileiro hipertardiado, quanto ao modo de ser, vivenciou ao longo do século XX, um verdadeiro processo de acumulação industrial, principalmente no governo de Getúlio Vargas (1930) e, posteriormente com Juscelino Kubtschek (1950). Em 1964, este processo apresentou uma outra aceleração com a internacionalização da economia, nos governos militares.

Neste período, a estrutura econômica apresentou duas vertentes de produção: uma indústria de produção de bens e consumo duráveis como automóveis e eletrodomésticos e a outra vertente à produção voltada para exportação de produtos primários e produtos industrializados.

A partir de 1980, no período conhecido como a Nova República, no governo de José Sarney, o tripé econômico (setor produtivo estatal, capital nacional e capital internacional) começou a demonstrar sinais de mudanças, marcando o início da reestruturação produtiva no Brasil. As empresas, inicialmente de maneira tímida, adotaram novos padrões organizacionais de trabalho, como o *jus-in-time* alicerçadas pelos programas de qualidade total, a utilização dos métodos participativos nas

empresas, envolvendo a adesão dos trabalhadores aos processos de trabalho e a utilização da informatização produtiva, estendendo também a difusão dos processos da microeletrônica (Antunes, 2006).

Para o autor, neste período, o fordismo caracterizado pela produção em série, pela quantidade e por atividades fragmentadas e rotineiras do trabalho, ainda presente largamente no País, convivia com os primeiros traços da organização do trabalho flexível fundado na qualidade do produto e na produção em ilhas, como sinônimo do trabalho colaborativo. No setor automobilístico novas linhas de montagem misturavam-se com as antigas, configurando o chão das empresas um grau elevado de diferenciação e heterogeneidade.

Foi nos de 1990 que a reestruturação produtiva flexível obteve seu ápice de desenvolvimento, com larga escala de uso e difusão das tecnologias japonesas como os sistemas *just-in-time*, *kanban*, formas de subcontratação e de terceirização do trabalho e a descentralização produtiva. Este último, caracterizado por processos de transferência de plantas industriais, onde as empresas tradicionais, como a indústria têxtil que sob a justificativa da concorrência internacional, fazem processos de mudanças geográfico-espacial, buscando níveis mais rebaixados da força de trabalho. Nesta década vivencia-se no País, nos governos Collor e Fernando Herinque Cardoso a ampliação da reestruturação com novas políticas de gerenciamento através dos programas de “qualidade total” e de “remuneração variável”, envolvendo ainda concessões de bolsas e incentivos para se atingir as metas de produção (Antunes, 2006).

Neste contexto, de reestruturação produtiva Borges é enfática:

“Em um contexto em que o avanço tecnológico propicia o maior aumento de produtividade registrado na história, o que sobressai, em nome da “competitividade mundial”, não é a diminuição do tempo de trabalho com ajusta fluência do lazer, como preconizavam estudos sobre a revolução tecnológica. O que temos assistido é, sim, a redução incondicional da mão-de-obra, só que acompanhada da mais absoluta precarização das condições de trabalho” (Borges, 1996, p, 28).

O processo de reestruturação produtiva parece apresentar, entretanto, certas facetas, ao mesmo tempo que produz riqueza produz pobreza e miséria. Deste modo, em função das especificidades locais em que situam-se os complexos da produção econômica, ainda que resguardada a sua espinha dorsal, este processo aparentemente tem gerado algum tipo de melhoria local. Em pesquisa realizada por Campos (s/d) e outros (no nordeste brasileiro, no período de 1996 e 1997), envolvendo a malha da indústria têxtil, conclui que para aquela região a reestruturação do setor têxtil

brasileiro trouxe um processo de relocação industrial devido aos incentivos fiscais e a abundância de força de trabalho, mas que tendeu a melhorar a qualidade do trabalho formal.

A pesquisadora chama atenção, entretanto, da limitação do estudo no sentido de verificar se esta melhoria do trabalho formal não estava se dando em função da criação de uma “elite” de trabalhadores formais dentro das empresas, quando comparada com o aumento crescente do emprego informal no setor têxtil da região.

No final do século XX e início do século XXI, o aumento do trabalho informal em escala nacional e internacional tem sido uma problemática abordada por muitos estudiosos da Sociologia do trabalho. Para alguns (Amaral, 2010, Coninck, 2004), este fenômeno resulta de um processo de *desindustrialização* da sociedade em função do capital financeiro e das novas formas de trabalho com o uso das tecnologias da informatização. Para outros estudiosos, o aumento crescente das filas de desempregados e o aumento do mercado informal advém da intrínseca necessidade da empresa racionalizar o seu *mudos operandi* com base na pragmática da empresa enxuta, com intuito de qualificá-la para a concorrência inter-empresa em disputa no sistema global de capital (Antunes, 2005).

Diante da volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os padrões tiraram proveito do “enfraquecimento” do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, distintos de empresa para empresa (Ribeiro, s/d). Nos tempos atuais de alta modernização da economia, dos meios de comunicação através de sofisticados processos da informatização à cibernética⁴⁹, Antunes, assim caracteriza a nova morfologia do trabalho em tempos de *trabalho virtual*:

“Além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terciarizados, subcontratos, *Part-time*, exercendo trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo. Das trabalhadoras de *telemarketing* aos *motoboys*, dos jovens trabalhadores dos *McDonald's* aos digitalizadores do setor bancário, estes contingentes são partes constitutivas das forças sociais do trabalho, que Ursula Huws sugestivamente denominou como *cybertariat*, *o novo proletariado da era da cibernética*, que vivencia as condições de um trabalho virtual em mundo real” (Antunes, 2005, p. 42).

Considerando o contexto descrito acima, no limiar do século XXI, o desafio que se coloca é dar sentido ao trabalho, “tornando também a vida fora do trabalho dotada de sentido” (Antunes, 2006, p.39).

⁴⁹ Termo utilizado para designar a “tentativa de compreender a comunicação e o controle de máquinas, seres vivos e grupos sociais através de analogias com as máquinas eletrônicas”. Este termo foi explorado por Norbert Wiener, na sua obra: *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*, da editora Cultrix, 1968. Recuperado a partir [www. http://pt.wikipedia.org/](http://pt.wikipedia.org/) em 10 Maio, 2012.

É aqui que retornamos ao início da reflexão, por meio do percurso inverso, sobre a Educação Profissional numa sociedade sem emprego. Percebe-se uma forte *centralidade do trabalho* (Lima, 2007) no contexto da reestruturação produtiva, que por vezes o trabalho enquanto capacidade inerente ao homem de criação e de transformação é utilizado como sinônimo de *emprego*, de maneira que no contexto do social marcado por forte redução dos postos de emprego, o trabalho tem assumido uma dualidade de sentido para as pessoas. Estes sentidos transitam entre o sentido de constrangimento e de realização pessoal.

Numa pesquisa realizada, no período de 1998 a 2001, por Marques (2006) envolvendo os jovens estudantes de engenharia sobre o sentido do trabalho, os dados demonstram a dualidade de sentido do trabalho nestes jovens, manifestada em duas concepções: a primeira concepção de trabalho está relacionada à tendência para atribuir ao trabalho um valor de troca e a segunda concepção como realização, satisfação.

A primeira concepção, trabalho valor de troca, expressa a utilidade do trabalho à ascensão e à realização na hierarquia das profissões em dois níveis: no nível coletivo contribuir com o desenvolvimento da sociedade através de uma atividade profissional e no nível individual assegurar sua subsistência através do rendimento que o trabalho lhe permite adquirir. A segunda concepção foi menos referenciada pelo grupo.

Desta forma, o estudo concluiu a “existência da ambivalência do trabalho na sociedade atual que situa-se entre a necessidade econômica (apresentando-se como um constrangimento) e a realização pessoal (reconhecimento e identidade individual e coletiva)” (Ibid, p.102).

No contexto referenciado, consideramos relevar dois pontos: necessidade de distinguir os conceitos envolvidos na categoria *emprego* e na categoria *trabalho*, na perspectiva ontológica e histórica e um outro ponto, que está relacionado ao primeiro, diz respeito à necessidade de se resgatar para o campo pedagógico o sentido antropológico do trabalho, que Marx o definiu como *capacidade vital*, levando em conta que é através desta capacidade que os sujeitos, homens e mulheres, distinguem-se de outros seres, como por exemplo dos animais. Entretanto, enquanto natureza todos trabalham, inclusive estes últimos, cada qual no seu compasso: alguns trabalham para sua própria conservação, outros para progredirem intelectual e eticamente. O trabalho, portanto, é uma necessidade da própria natureza. Toda ocupação útil é trabalho, inclusive, o trabalho das mulheres que se dedicam aos afazeres do lar e da família, quase que extinto na sociedade moderna.

Nesta perspectiva, a abordagem do trabalho e da educação no contexto vital de existência coletiva e individual assume um outro sentido desocultando as relações de valor existentes, em que “o

valor de uso da escola está ocultado pelo valor de troca do diploma” (Charlor, 2004, p.19), assim como, o valor de uso do trabalho está ocultado pelo valor do salário ou de ser um “respeitado consumidor”.

7.1b. Trabalho Integrado e os Desafios à Educação: a outra perspectiva

Existem diferentes perspectivas de abordar a problemática da nova organização do trabalho, mas aqui tomamos como referência também a abordagem de Coninck (2004). Este autor discute essas mudanças mais no plano social e empresarial e defende que vivemos numa dinâmica em que há uma tendência organizacional do trabalho integrado e de uma sociedade fragmentada. Para o autor, verifica-se efetivamente um movimento de integração do trabalho em três dimensões:

- 1) Mobilização de uma maior gama de competências de um indivíduo no trabalho (integração da competências *versus* parcelamento anterior).
- 2) Integração dos trabalhadores em instâncias de debates e decisão, anteriormente excluídos.
- 3) Redescoberta da importância do trabalho de comunicação entre os indivíduos, bem como, de interface de colaboração entre estruturas anteriormente isoladas entre si (trabalho isolado *versus* trabalho integrado).

Essa tendência da organização e gerenciamento da produção com base no trabalho integrado, entretanto, acontece num espaço social em que cada dia torna-se mais diversificado e fragmentado: com uma multiplicidade, uma variedade e heterogeneidade de situações sociais que os sujeitos têm de enfrentar no cotidiano, isto porque a existência decorre de uma imensidão de locais, competindo a cada indivíduo efetuar um importante trabalho de síntese de uma vivência *a priori* heterogênia com vínculos parciais e tendenciais.

O Estado de “chefe de orquestra” do econômico no período keinesiano do pós-guerra volta suas funções de redistribuição do social e de ordem pública (diga-se de passagem para o plano privado), assim a crise do vínculo de cidadania vem juntar-se à crise do vínculo da família, do emprego, da escola e demais vínculos de dependência.

Nas novas relações de trabalho, o sujeito reconhece ser parte integrante de uma pluralidade crescente de meios sociais tendo que estabelecer contatos e gerir contradições entre várias éticas heterogêneas. Assim, o sujeito pode tirar proveito e conquistar autonomia ou pode ser trilhado pelas visões de mundo e pelas estruturas do poder.

Essa questão torna-se crucial para o indivíduo que estar no emprego, pois ao mesmo tempo em que é chamado a opinar nas decisões do trabalho assiste ao enfraquecimento e a menor duração

do vínculo com a empresa, de igual os riscos de exclusão, de marginalização e de rupturas das relações (Coninck, 2004),

Consideramos importante destacar ainda a reflexão inferida pelo autor em relação a dois aspectos: o primeiro, no que diz respeito ao processo de recrutamento dos trabalhadores para labutar num ciclo de trabalho integrado e um segundo, a questão da instrumentalização técnica que permeia esses processos de organização do trabalho, onde os fins justificam os meios.

Para o autor, a questão do recrutamento dos trabalhadores para lidar com a organização do trabalho integrado requer uma formação para além dos muros das empresas, pois essa procura integrar os trabalhadores, mas eles constroem em locais cada vez mais diversos as suas competências, também cada vez mais complexas e com um nível de operação intelectual elevado.

A empresa procura mobilizar o homem, com todas as suas competências, “mas esse homem forma-se, em grande parte, fora dessa mesma empresa, poder-se-á mesmo afirmar que quanto mais ele se integra, mais longe o vão procurar, em locais de prática cada vez mais heterogêneos do mundo laboral”, em outras palavras destaca o autor:

“Quer dizer que a empresa deixou de poder dispor, a seu *bel-prazer*, da sua própria casa. Ela terá doravante de se conciliar com outras lógicas. O paternalismo dos “mestres de fundição” do século XIX havia edificado um mundo em que o poder se repercutia noutro. A vida construía-se ao redor da empresa. Esta possibilidade vai-se dissipando dia-a-dia, e isto quando é bem certo que uma empresa tem de colaborar com outras empresas, veiculando outras culturas, outros hábitos, outras formas de agir, outras políticas salariais. Um determinado serviço terá que colaborar com outros serviços” (Ibid., p.9).

Além disso, na tendência do trabalho integrado o vínculo parental ou de família que era usado para recrutar o trabalhador torna-se cada vez mais dispensável pelo fato dos avanços nos *processos de trabalho exigir um maior investimento na formação formalizada ou escolarizada*. Assim, a empresa também é levada a fazer parcerias com as instituições de formação e o diploma das qualificações (o conhecimento) passam a substituir progressivamente o recrutamento do trabalhador pelo viés familiar, principalmente nos países desenvolvidos e nas grandes empresas.

Nesta perspectiva abordada pelo autor, a instituição escolar é convocada a rever seu modo de funcionamento e os conteúdos trabalhados, pois o modelo escolar ou de formação adotado pelas políticas dos estados, centrado na valorização do desempenho individual, na memorização de um determinado “*corpus*” para responder às situações *apriori* conhecidas precisa de ser revisto, pois apesar da importância que tem assumido a aprendizagem escolar no âmbito dos processos de formação e a capacidade para mobilizar uma base, continua a aprender-se mais no trabalho do que no ensino.

Ainda para o mesmo autor, no contexto do trabalho integrado, que pressupõe capacidades envolvendo abstração e de configuração dos processos por parte do trabalhador tanto a empresa quanto a escola ou os processos de formação do trabalhador precisam construir percursos variados que incluam uma ampla gama de situações.

Segundo o autor essas mudanças econômicas, do final do século XX, representam não só uma visão negra fruto do determinismo tecnológico e hegemonia da racionalidade instrumental temida por Marx Weber, mas representa uma situação aberta onde se procura ultrapassar a pura lógica da especialização e o enclausuramento na racionalidade instrumental, sendo que nesse contexto e “no interior da racionalidade econômica e técnica que hoje surge o regresso das questões éticas, do afetivo e das discussões temporais” (Ibid, p.14).

7.2. Globalização e Neoliberalismo

Aliados aos processos de mudanças na organização do trabalho, a globalização e o neoliberalismo constituem, hoje, a tríade de análise no que trata dos estudos envolvendo a relação educação e trabalho. O ideário e as práticas neoliberais vêm sendo discutidas desde o ano de 1914, tendo suas raízes históricas na Áustria, com Ludwig Von Mises. Posteriormente, essas idéias foram retomadas e difundidas por Frederick Von Hayek, em seu livro *Caminho da Servidão*, escrito em 1944.

Segundo Anderson (1995), Hayek convocou uma reunião, em 1947, em Mont Pèlerin (Suíça), e aí fundou uma espécie de franco-maçonaria neoliberal com o objetivo de combater o keynesianismo e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo. Hayek defendia os limites dos serviços oferecidos pelo governo, a limitação do serviço previdenciário a uma rede de proteção mínima e a minimização da participação dos sindicatos nos processos de negociação entre trabalho e capital, pois esses apenas conseguiam elevar os salários acima do que o mercado podia pagar por um curto espaço de tempo, corroendo as bases de acumulação capitalista.

Não obstante, naquele momento, Pós-Segunda Guerra Mundial não havia espaço para as estratégias neoliberais. Apenas nas décadas de 1970 e 1980, essas idéias foram sedimentando-se, sob a influência de Milton Friedman, que defendia a atividade econômica por meio da empresa privada operando num mercado livre, ou seja, um sistema de liberdade econômica como condição à liberdade política. Embora defensor desse ideário, Friedman (1988) entendia que uma economia livre não se pode consolidar à revelia do Estado, como bem adverte:

“A existência de um mercado livre não elimina, evidentemente, a necessidade de um governo. Ao contrário, um governo é essencial para a determinação das “regras do jogo” e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas. O mercado reduz sensivelmente o número de

questões que devem ser decididas por meios políticos – e, por isso, minimiza a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo” (Friedman, 1988, p.23).

Esses pressupostos neoliberais vão se difundido por toda parte do mundo, tendo como principal suporte a crítica à ineficiência do Estado do Bem-Estar-Social, num contexto de crise socioeconômica. Nesse sentido, as palavras de Queiroz são elucidativas:

“ (...) O ideário neoliberal vai ganhando simpatia dentro e fora da Europa e no final dos anos setenta e início dos anos oitenta é recebido, com aplausos, por governantes de países como a Inglaterra, com Margaret Thatcher, nos Estados Unidos da Latino-americano, no governo de Ronald Reagan e no Continente Americano, a começar pelo Chile na era de Pinochet, depois o México, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguai, Uruguai, Peru e Bolívia” (Queiroz, 2003, p. 59).

Ainda segundo essa autora, o neoliberalismo tem sido assimilado, principalmente em momentos de crises político-institucionais e econômicas, sobretudo por governos dispostos a sacrificarem a Nação em favor do capital. Para Anderson (1995), os momentos inflacionários também motivam os governos a fazerem uso das idéias neoliberais. Todavia, faz-se notório que o neoliberalismo ganhou maior impulso no auge das transformações econômicas em escala mundial, durante os anos 1980, provocadas pelo processo da globalização.

O ideário neoliberal intensifica-se com o fenômeno da globalização, que, por meio das novas tecnologias da comunicação e da informação, tem contribuído para sua expansão. O mundo interliga-se com extrema velocidade em relações comerciais, políticas e culturais. A noção de espaço, distância e tempo modificam-se, o que, além de impulsionar as mudanças, dissemina com eficácia as concepções e ideologias do pensamento neoliberal. Relativamente ao setor econômico, a globalização reforça os interesses geopolíticos e dissolve o cultural no econômico – e o econômico no cultural, ou seja, a produção das mercadorias torna-se um fenômeno cultural: compram-se os produtos por sua imagem e por seu uso imediato; tudo graças à propaganda.

Nesse processo, o cultural e o social sofrem interferência dos interesses econômicos. O que importa é a imagem das mercadorias, construída a partir de pesquisas que envolvem os gostos e as preferências dos consumidores, fator determinante para a globalização e mercantilização de qualquer produto: seja no âmbito da estética, da política, das ideias, das emoções e/ou da vida privada. É a supremacia da cultura do consumo (Anderson, 1995).

O fenômeno da globalização aliado ao suporte ideológico neoliberal, tem provocado mudanças em escala local e mundial na organização das diferentes nações, exigindo um reordenamento dos Estados Nacionais, que deixam de ter uma função ampliada e passam a desempenhar apenas funções consideradas essenciais, reeditando as teses do Estado mínimo.

Vale salientar que, apesar de haver certo fetichismo em torno do fenômeno da globalização na sociedade atual, esse conceito deve ser entendido como derivado do desenvolvimento socioeconômico, existindo, portanto, desde épocas remotas do capital pré-monopolista, em que predominava a livre concorrência com exportação de mercadorias. Mais tarde, no limiar do século XX, na sua fase do monopólio financeiro, a globalização toma maior impulso. É então que se presencia o processo de “descentralização” do capital.⁵⁰

Para Castells (1999), foi apenas no final do século XX que a economia mundial conseguiu tornar-se, sobretudo com o capital financeiro, verdadeiramente globalizada em função da nova infraestrutura propiciada pelas tecnologias da informação e da comunicação. Sobre essa questão, ainda esclarece o autor:

“O capital é gerenciado vinte e quatro horas por dia em mercados financeiros globalmente integrados, funcionando em tempo real, onde transações no valor de bilhões de dólares são feitas em questão de segundos, através de circuitos eletrônicos por todo o planeta. Isto não significa que todas as empresas atuem mundialmente, mas que a meta estratégica das pequenas e grandes empresas é comercializar onde for possível em todo o mundo, através de suas conexões que atuam em rede, envolvendo alianças estratégicas e projetos de cooperação” (Castells, 1999, pp. 114 -115).

Segundo Ganboa (2001), no processo de globalização, os Estados-nações perdem sua autonomia, sua importância e são desenhadas novas redes de poder, em que o nacional, o regional, o local é colocado a serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural. Fazendo uma análise do papel do Estado-nação no contexto da globalização, Carnoy (1993) destaca que a regulamentação e as políticas governamentais locais afetam as fronteiras internacionais e a estrutura da economia global. Nesse sentido, as relações entre os Estados-nações e o capital integrado não acontecem de igual maneira em todos os países, mas de acordo com os determinantes históricos dessas relações.

Assim, Castells (1999, p. 117) pronuncia-se:

“ (...) por causa da persistência das nações e governos nacionais e devido ao papel dos governos que usam a concorrência econômica como ferramenta de estratégia política, é provável que fronteiras e separações entre as principais regiões econômicas continuem a existir por muito tempo, estabelecendo uma diferenciação regional da economia global”.

⁵⁰ A “descentralização” do capital financeiro ocorre mediante exportação de capitais para os países em desenvolvimento através dos empréstimos pelo Banco centralizador do capital integrado, não para elevar o nível de vida da população de um dado país, mas para aumentar o lucro. Considerando as contribuições de Lênin (1977), a “descentralização econômica” consiste, de fato, na subordinação a um único centro de um número sempre crescente de unidades que eram antes relativamente “independentes” ou, de forma mais exata, de importância estritamente local. Desse modo, na descentralização do capital financeiro ocorre a centralização na medida em que se encontra concentrado em algumas mãos, exercendo um monopólio de fato. O capital integrado obtém da constituição de firmas, das emissões de títulos, dos empréstimos ao Estado enormes lucros, consolidando o domínio de oligarquias financeiras.

A relação entre os Estados-nações e o capital no atual estágio, portanto, não pode ser analisada de forma unilateral, uma vez que tal relação consolida-se em um contexto de contradição, de correlação de forças e de acordos políticos.

Analisando o processo de globalização, Jameson (2001, p. 18-28) defende que a globalização na atualidade está aliada à ideologia neoliberal e à rápida difusão de novas tecnologias de informação e deve ser percebida em cinco distintas dimensões: a tecnológica, a política, a cultural, a econômica e a social.

Na *dimensão tecnológica*, deve-se considerar o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação e a certeza de que estas não permanecem apenas nesse nível, pois produzem um impacto na produção e na organização industrial, assim como na comercialização dos produtos. Segundo Jameson (2001), pelo menos nesse campo o processo de globalização é irreversível.

Na *dimensão política*, a questão predominante é a do Estado-nação e a discussão do seu real papel no mundo globalizado. O autor faz a seguinte indagação: será que o Estado-nação acabou de vez ou ainda tem um papel a desempenhar? Qual o papel do Estado-nação em um mundo no qual os países imperialistas, como os Estados Unidos, subordinam os países à sua ordem, seja por meio do consentimento e colaboração, seja por meio do uso de força bruta e de ameaças econômicas? Nessa dimensão, é importante considerar o imperialismo de algumas nações sobre as outras e suas repercussões no sentimento de nacionalismo que cresce no interior das nações.

Na *dimensão cultural*, o autor refere-se à standartização da cultura mundial e ao perigo de que as culturas locais populares ou tradicionais sejam deslocadas ou emudecidas abrindo o espaço para outras culturas mais fortes, como a americana. Nesse nível, existe um temor de que os próprios modos de vida especificamente ético-nacionais sejam destruídos.

Na *dimensão social*, a globalização identifica-se com a cultura do consumo. Para explicar melhor essa dimensão, Jameson (2001) utiliza-se do conceito de esfera social de Leslie Sklair. O termo esfera social foi utilizado pelo sociólogo escocês para descrever uma modalidade específica de vida, gerada pela produção de mercadorias no capitalismo tardio. Nessa dimensão, segundo esse autor, há um embricamento dessa esfera tanto com o cultural quanto com a esfera econômica, uma vez que parte da vida cotidiana e a “cultura de consumo” é de fato integrante do tecido social e dificilmente pode ser separada deste.

Ao refletir sobre as dimensões da globalização definidas por Jameson (2001) e considerando os processos educacionais, especificamente, de avaliação educacional sob o prisma da

estandardização, das políticas de prestação de contas e de responsabilização (accountability), expressas nos relatórios PISA, se pode afirmar que a educação não foge à regra de captura pelos processos econômicos viabilizados pela e na globalização conjugada com o neoliberalismo. Deste modo, podemos falar de seis dimensões da globalização, incluindo a sua dimensão educacional.

Na *dimensão educacional*, a globalização e o neoliberalismo conjugam-se mutuamente, o primeiro como método (fazer acontecer) e o segundo como o próprio ideário. Estas deliberações políticas e econômicas, no plano do discurso parecem está acima dos homens, assim como a “crise”, que passa agir deliberadamente arrastando vidas consigo, ocorrendo a naturalização dos processos. O método de ação deste “Ser” é tornar tudo e a todos homogeneizados e uniformizados, enfraquecendo *a subjetividade dos processos, das pessoas e dos lugares*, força motriz de satisfação, criação e de transformação.

Na perspectiva ideológica, podemos identifica que o neoliberalismo:

“Surge como uma ideologia mundial que, ao impor mudanças econômicas sociais significativas, traça novas finalidades aos sistemas de educação e formação. Em vez de neoliberalismo, fala-se em globalização, com significados inerentes a um processo de mudança com vista à edificação de uma economia mundial de mercado, por um lado, e de um sistema mundial escolar, por outro. (...) a globalização relaciona contextos de decisão, configurados por políticas transnacionais, supranacionais, nacionais e locais, reduzindo as dissemelhanças existentes ao nível das grandes opções econômicas, sociais e educativas. Ao funcionar como mecanismo de uniformização, a globalização tece fortes laços entre economia, sociedade/ formação pela teoria do capital humano, ou seja, o princípio segundo o qual há um benefício econômica se a mão-de-obra for bem instruída e treinada nos sistemas de educação e formação, e pela insistência na economia do conhecimento e na aprendizagem ao longo da vida” (Pacheco, 2007, pp.29-30, grifo nosso).

Nesta ordem, o currículo é cada vez mais enxuto e rápido, os estudos, em todos os níveis e modalidades educativas, precisam acontecer no tempo uniformizado pelas políticas curriculares, em detrimento do tempo que cada sujeito, pela sua própria natureza, precisa para o amadurecimento pessoal e intelectual.

Nesta perspectiva, a aprendizagem é um processo unidirecional e observável pelos comportamentos a partir de respostas esperadas, medidas e controladas, (psicologia behaviorista), ou seja, o papel e a influência dos elementos intrínsecos ao sujeito que aprende são negligenciados e quando, em extrema situação, são percebidos ficam estritos ao olhar da técnica pela técnica. O sujeito paciente que não deu respostas a contento no tempo definido pelos programas escolares é aconselhado a procurar o médico, também técnico, que por meio de um parecer medido e avaliado pela técnica se constitui de um forte candidato às “políticas de inclusão/exclusão”.

Nesta ordem, estudar mais e continuamente torna-se a carta de negociação e de decisão do

sujeito entre o ser empregável, empreendedor ou descartável. Neste ínterim a instituição escolar pode tudo ou quase tudo, define vidas promissoras ou as restringe do seu próprio dono, tornando-se nos tempos atuais, uma das agências sociais mais disputada, talvez só perdendo para as igrejas. Neste sentido, a globalização-neoliberalismo, expressão da “*ratio economica* parece comandar a esfera política (...), os valores e os critérios próprios da economia capitalista de mercado emergem como valores e critérios “exclusivos de referência e de medida daquilo que é bom, útil e necessário” (Morgado, 2007, p.61, grifo nosso).

Para Noé (1997) e Castells (1999) a globalização pode ser explicada como um processo no qual se produz uma tendência à homogeneização de valores, levando a uma padronização das formas de pensar e de agir. Contraditoriamente, as tensões e as complexidades da era da globalização também favorecem a emergência de contextos de integração e fragmentação, diversidade e desigualdade. Nessa conjuntura, assim configurada, ganham visibilidade “os perdedores globais”, que se espalham por vários recantos do globo: uma quantidade significativa de pobres e favelados, com pouquíssimas oportunidades de ascender quer no plano social, quer no plano econômico.

Chesnais (1996), ao discutir sobre a globalização, defende que não há globalização no sentido de caracterizar a sociedade e as relações entre os países de maneira igualitária, como se não existisse o poder nas relações e nas decisões políticas em termos mais amplos. Para esse autor, o processo chamado de globalização consiste, na verdade, em um processo de mundialização do capital, isto é, representa a ascensão de um capital muito concentrado, que conserva a forma monetária, a qual favoreceu, com grandes lucros, a emergência da “globalização financeira”.

Esse processo acentuou os aspectos financeiros dos grupos industriais e imprimiu a lógica financeira ao capital investido no setor de manufatura e serviços, levando as empresas a se reorganizarem como “empresas redes” com novas formas de gerenciamento e controle, a exemplo de complexas modalidades de terceirização.

A terceirização foi difundida com maior intensidade no curso dos anos de 1990. Essa modalidade administrativa tem ajudado os grandes grupos financeiros a reconciliar a centralidade do capital e a descentralização das operações, valendo-se das possibilidades proporcionadas pela telemática e pela automação. Nesse contexto, o grau de interpenetração entre o capital de diferentes nacionalidades aumentou o investimento internacional e as relações transfronteiras engendraram estruturas de oferta altamente concentradas em nível mundial. No intuito de esclarecer ainda mais a questão em pauta, Chesnais (1996, p. 33) acrescenta:

“O movimento de mundialização é excludente. Com exceção de uns poucos “novos países

industrializados”, que haviam ultrapassado, antes de 1980, um patamar de desenvolvimento industrial que lhes permite introduzir mudanças na produtividade do trabalho e se manterem competitivos, está em curso um movimento tendente à marginalização dos países em desenvolvimento” (grifos do autor).

Segundo esse autor, o termo global refere-se à capacidade da empresa elaborar, para si mesma, uma estratégia seletiva, em nível mundial, a partir de seus próprios interesses, assumindo um papel integrador ou excludente para os demais sujeitos, quer sejam países, outras empresas ou trabalhadores.

No campo do discurso, a globalização e o liberalismo constituem as bases ideológicas da justificção e da consensualização das práticas do capital financeiro concentrado num único bloco, que em última instância, tendem a capturar os sistemas bancários locais, assim como, os sistemas educacionais e as culturas de modo geral, tentando modelar um estilo de vida homogêneo, necessário ao domínio global.

7.3. Relação Educação e Economia no Brasil: Bases Políticas e Ideológicas

Esta sessão constitui apenas numa aproximação da complexa relação educação e economia ou educação e trabalho, no Brasil, na perspectiva da explicação e justificção ideológica. Consideramos que pela sua complexidade esta temática seria objeto de um novo estudo, entretanto, faremos a referida articulação como forma de situar o mercado de trabalho atual e sua relação com a Educação Profissional.

Segundo Machado (1989), a relação educação e trabalho no Brasil encontra-se ancorada por três teorias sociais e que são adaptadas ao estudo da temática no universo educacional. Neste sentido, destacam-se as seguintes teorias: 1) A Teoria Estrutural Funcionalista, 2) A Teoria do Capital Humano e 3) A Teoria da Modernização

A Teoria Estrutural Funcionalista tem suas origens no positivismo filosófico e afirma que só é possível o conhecimento através da experiência direta visível. Esta teoria tem como fundamento os princípios da integração e do equilíbrio e caracteriza a sociedade com base no modelo das ciências biológicas, partindo destes princípios.

De acordo com o princípio do equilíbrio a organização social sustenta-se por um equilíbrio, uma vez sendo rompido refaz-se automaticamente por um processo de homeostase. Apregoa-se a importância das partes funcionarem de maneira harmônica para o bem-estar geral. As partes ou cada especialização deve exercer as funções determinadas e necessárias, porém prever as disfunções que são tratadas como sinônimo de anormalidade do sistema. Neste sentido, se justifica a divisão social do

trabalho em especializações, em que cada homem deve cumprir harmonicamente sua função, necessária a coesão social.

A divisão social do trabalho seria a mais elevada forma de integração social porque exercendo suas funções, cada sujeito elevaria ao máximo seu desenvolvimento pessoal. A educação, portanto está estreitamente vinculada ao trabalho, ou seja, ao exercício de uma atividade. O papel da primeira consiste em propiciar o desenvolvimento das habilidades específicas que serão exercidas pelos sujeitos no quadro do funcionamento social.

A *Teoria do Capital Humano* fundamenta-se nas teses clássicas de Adam Smith e seus discípulos (Stuart Mill, 1848; Marshall, 1890) que consideram a educação o mais valioso capital que se investe nos seres humanos e vinculam o grau de desenvolvimento de um País a quantidade de investimento nos indivíduos em termos de educação formal, treinamento, saúde.

A educação é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho (...) A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e de renda (Frigotto, 1989, pp.39-40).

A sistematização da Teoria do Capital Humano e o seu uso político ideológico no Brasil efetivou-se, de fato, nas décadas de 1950 e 1960. Esta teoria tem como seu representante pioneiro T. Shultz (Frigotto, 1989).

Para Frigotto (2000) as políticas educacionais no contexto da globalização e do neoliberalismo sustentam-se pela Teoria do Capital Humano reeditada, expressa-se em orientações de formação ao longo da vida (Pacheco, 2007). A Teoria do Capital Humano na sociedade do conhecimento é reeditada com novas características, próprias de uma economia globalizada e que, passa a exigir das pessoas novas competências e qualificações, para que elas possam inserir-se no mercado de trabalho, competindo, de forma "igualitária", com outros concorrentes (Frigotto, 2000)

A *Teoria da Modernização* parte do princípio de que há dois tipos de sociedade, as desenvolvidas e as sociedades subdesenvolvidas, concebe-se que a modernização ou modernidade ocorre em unidades sociais independentemente das relações entre si ou do sistema econômico e que os obstáculos à modernidade estariam nas características internas e tradicionais desta sociedade.

Desta forma, os teóricos, entre outros, McClelland (1969), defendiam que a dimensão econômica da sociedade deveria ser dissociada do fator social para se explicar os fatores causais do (sub) desenvolvimento. Assim na formulação de sua teoria isolam determinadas categorias, por exemplo, as características psicossociais envolvendo a motivação para o desempenho e a criatividade tecnológica responsáveis pelo desenvolvimento ou modernização, típicas da sociedade moderna.

Entretanto, esta teoria tem nela própria certas controvérsias, pois mesmo os teóricos da modernização admitem que a inovação tecnológica de uma sociedade tanto mais será possível quanto mais preexistirem as condições institucionais favoráveis (Machado, 1970).

No cerne da questão está a defesa de que no movimento social entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos, estes últimos adquiriam as características da modernidade dos primeiros. Assim as atitudes individuais são responsabilizadas pelo atraso, tendo a escola o papel fundamental de promover a transformação dos indivíduos (Karpa, 2006). Segundo Machado (1989), a análise destas teorias podem contribuir para o entendimento do ensino profissional técnico na realidade brasileira, principalmente nos diferentes momentos de reformas curriculares da Educação Profissional.

No plano mais amplo, se pode afirmar que nos tempos de globalização a Teoria Social que amplia o debate sobre as relações internacionais dos países e a situação na ordem econômica mundial retoma as contribuições das grandes teorias clássicas do desenvolvimento, objetivando o reordenamento do sistema de interpretação do mundo contemporâneo (Santos, 1998).

Nas atuais relações internacionais vê-se o discurso e a prática de integração dos países tanto na Europa, com a institucionalização da *União Europeia*, assim como na América Latina com o *Mercosul*, onde é traçado um *projeto social* com foco na *integração supranacional* que na concepção dos mandatários e dos ideólogos parece ser a única e a forma mais adequada e perfeita face os processos de globalização, talvez na perspectiva do capital financeiro. No Seminário Internacional, realizado na cidade de Brasília, em 2002, sobre “Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e no Caribe”, os sujeitos assim se pronunciam:

“O crescente avanço dos processos de integração supranacional na América Latina e no Caribe tem colocado os esforços de harmonização de políticas públicas na agenda tanto de políticos e gestores quanto de pesquisadores e acadêmicos. (...) Os processos de integração só podem aprofundar-se, consolidar-se, quando se tornam um projeto *das sociedades* envolvidas, um objetivo comum de uma aliança hegemônica integrada pela maioria das populações afetadas. Para que isto ocorra é preciso que os *diferentes atores sociais* fundamentais participem e contribuam ao processo de integração, nele percebendo a presença de seus interesses e aspirações, assim como o fortalecimento de suas identidades e dos seus direitos, duramente conquistados em suas sociedades nacionais. (...) Assim como a idéia-força de uma “Europa dos povos europeus” viabilizou o avanço da União Européia, o Mercosul só realizará suas enormes potencialidades quando for um objetivo prioritário dos povos envolvidos. O mesmo vale para os demais processos de integração subregional em curso. (...) não se trata de uma questão de princípio, puramente ideológica. Trata-se de um assunto de estratégia e de tática. Não há aqui determinismo absoluto. O desenlace, positivo ou negativo, também *depende de nós*” (Fausto, Pronko, Yannoulas, 2003, p. 79, grifo nosso).

Percebe-se as teses das teorias de desenvolvimento, ainda que resignificada, onde a responsabilidade do desenvolvimento econômico recai sob a responsabilidade individual de cada país,

de cada sujeito. Nega-se as relações de poder existentes no interior das relações internacionais e trata-se todos de igual maneira. Coloca-se como modelo a integração supranacional da União Europeia, mas a história têm mostrado que a integração não tem favorecido o crescimento e o desenvolvimento das nações na perspectiva da emancipação econômica, política e social de cada país nesta região. Percebe-se a perda gradativa da autonomia dos Estados-nações, o aumento acelerado de desempregados e o agravamento das políticas de austeridade, que parece aglutinar a maior concentração do capital financeiro, resultando na crise europeia do século XXI ao nível dos microorganismos (cada país) e macroorganismos (União Europeia).

Neste contexto, a educação, e, especificamente, a Educação Profissional constitui o tesouro descoberto, ou seja, o vetor que garante o desenvolvimento econômico e social dos países e das pessoas no mercado competitivo. Estas últimas, agora, assumindo a responsabilidade refletido através de investimentos no seu capital humano cultural (Bourdieu, 1998), desencadeando processos de educação ao longo da vida.

Assim, “o mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade”, antes de galgar os postos prometidos. Este modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder (Frigotto, 1989, p.61).

Considerando a complexidade dos fenômenos nas relações humanas, podemos sublinhar, entretanto, que a organização dos países, seja no continente europeu ou no latino-americano, em blocos por processos de integração supranacional constitui uma possibilidade construída social e historicamente pelos homens e que pode ser olhada por uma outra perspectiva: como espaços de diálogos possíveis entre os países no contexto da democracia moderna rumo a um *vira ser* de outras relações.

7.4. O Mercado de Trabalho e o Perfil do Trabalhador no Brasil

Para esta sessão tomamos como referência o relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos socioeconômicos (DIEESE), intitulado “Rotatividade e flexibilidade no mercado de trabalho (2011) ”. Este relatório traz dados curiosos, como por exemplo a mudança do perfil da sociedade brasileira, caracterizada até então, por uma população jovem, agora assinalada como uma população adulta, em função da diminuição do índice de natalidade.

Segundo o relatório, a diminuição da proporção dos jovens e das crianças tendendo à redução representa um potencial significativo e de enriquecimento relativo para a população, na medida que há uma redução da taxa de *dependência demográfica*, isto é, diminui a taxa de pessoas que dependem da produção das que trabalham e aumenta a taxa de pessoas que podem trabalhar. Esta realidade provoca modificação nas políticas vinculadas ao mercado de trabalho e implicações para as políticas públicas.

Neste quadro, ainda persistirá um grande desafio em gerar ocupações em quantidade e qualidade para esse contingente muito expressivo de brasileiros que já ingressaram e para aqueles que futuramente ingressarão no mercado de trabalho. Assim destaca o relatório:

“A mudança do perfil etário da população também traz implicações e desafios para as políticas públicas. As questões ligadas aos idosos devem ganhar importância crescente nas políticas públicas e deve diminuir a pressão para universalização de políticas para as crianças, ainda que a necessidade de melhoria de qualidade de serviços se intensifique, para tornar os adultos mais escolarizados e mais saudáveis. Com isso, alteram-se as demandas para os sistemas de saúde, de educação, de assistência. Aumentar a parcela dos ocupados que contribuem para a Seguridade (diminuindo o desemprego e a inatividade e formalizando a força de trabalho), coibir evasões e fraudes, elevar os níveis de produtividade e preservar as fontes diversificadas de financiamento que contribuem para garantir a geração dos recursos necessários à sustentação daqueles que passarão a depender da Previdência e para preservar o caráter redistributivo da seguridade social. Para a Previdência, em particular, é importante garantir um sistema sólido de financiamento” (DIEESE, 2011, pp. 76-77).

As variáveis demográficas, porém, são *filtradas*, ou seja, têm resultados influenciados pelos fenômenos sociais, econômicos, culturais, políticos e da estrutura ocupacional decorrente da estrutura econômica. O gráfico 01 mostra a distribuição da população por faixa etária da população brasileira atual.

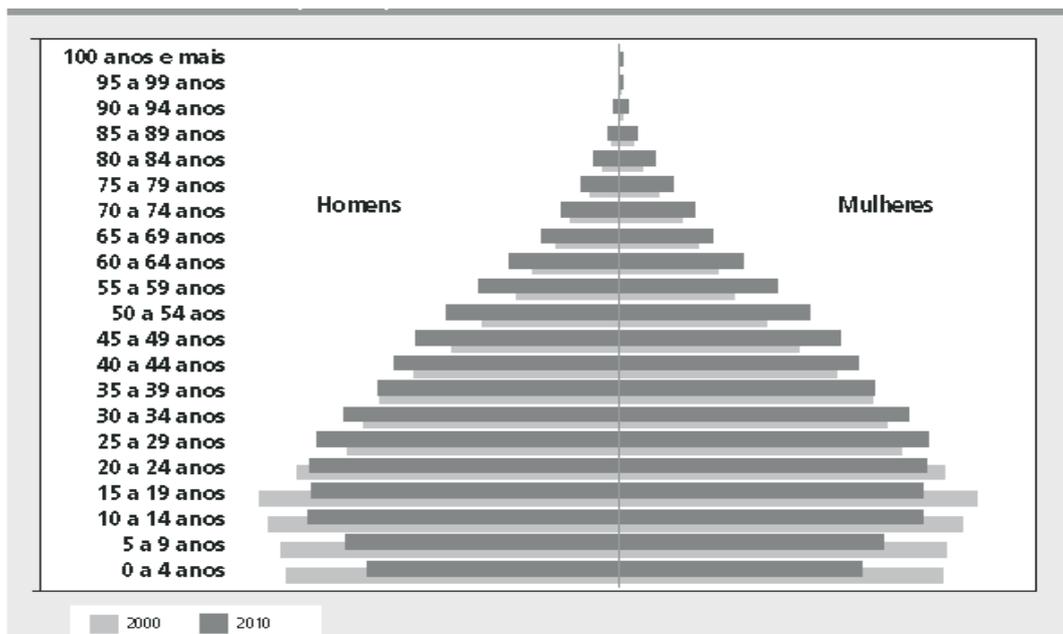


Gráfico 01: Distribuição relativa da população brasileira
Brasil – 2000 e 2010 (em %)
(Fonte: MTE. Elaborado: DIEESE)

A concretização do potencial demográfico positivo para produção de riqueza depende, entre outros fatores, da geração de empregos de boa qualidade, do baixo desemprego, da expansão da disposição e disponibilidade das pessoas para trabalhar, da oferta de serviços de creche, do processo formativo anterior (qualidade da escolarização, qualificação) e das condições de saúde da população.

A distribuição da população por idade, (gráfico 1), mostra que em 2010 o grupo etário de 18 a 24 anos comporta uma proporção menor de pessoas do que 2000, com pouco mais 17,0 milhões de pessoas contra 16,1 milhões em 2000, em números absolutos. Se ampliada a faixa para indivíduos com até 24 anos de idade, são cerca de 34,0 milhões, tanto em 2000 quanto em 2010.

Quanto ao *mercado de trabalho e o perfil do trabalhador brasileiro*, três aspectos constituem suas características marcantes: *a rotatividade, a flexibilidade* e a elevação da presença das *mulheres com maior escolaridade*. O relatório apresenta dois conceitos de rotatividade, segundo os estudos de Camargo (1976 como citado em DIEESE, 2011).

A *rotatividade* envolve a ideia de “reposição ou substituição” do trabalhador que passa a ser conhecida pelo processo de comparação do mínimo admitidos e desligados dos postos de trabalho. Neste sentido, a rotatividade equivaleria a uma substituição visando à redução de custos salariais por meio da contratação de trabalhadores por salários nominais mais baixos do que os pagos aos demitidos. O processo acontece pela descontração dos empregados mais facilmente substituíveis ou com menor custo de reposição. Em síntese, o fenômeno de rotatividade do mercado de trabalho é a

característica mais marcante do mercado brasileiro, desde a década de 1970 perpassando pelas décadas posteriores.

Em 1981 feito uma pesquisa de campo Macedo e Chahad (1985 como citado em DIEESE, 2011) junto aos trabalhadores que sacavam o FGTS (Fundo) em São Paulo, constatou-se em relação a rotatividade que “entre outros resultados, dos cerca de 1.520 trabalhadores entrevistados, 36,5% permaneceram até um ano naquele emprego; 63,2% provinham de estabelecimentos com mais de 100 empregados; e 52,0% estavam procurando emprego, mas 24,0% já estavam reempregados” (DIEESE, p. 85).

Na década de 1980, combinavam-se estagnação, inflação fora de controle, desemprego elevado e problemas nas contas públicas, o que, em última instância, foi causado pela crise do balanço de pagamentos vivida desde os primeiros anos da década. Mas, politicamente havia ocorrido o processo de democratização, o fortalecimento da ação sindical e a promulgação da Constituição Federal de 1988, reafirmando e fazendo avançar vários direitos do trabalho.

A partir dos anos de 1990, entretanto, teve início um processo de mudanças institucionais com forte impacto sobre a estrutura produtiva nacional e o mercado de trabalho, envolvendo a abertura financeira e comercial e o plano de estabilização, largamente baseado numa taxa de câmbio apreciada e em juros reais elevados, colocaram sob forte pressão concorrencial as empresas nacionais que tentavam responder às mudanças via reestruturação produtiva. Sob a justificativa de que o mercado de trabalho era rígido e inadequado ao período de abertura e acirramento da concorrência experimentado pela economia brasileira foram implantadas políticas de flexibilidade de contratar, remunerar e descontratar os trabalhadores.

A flexibilidade passou a ser vista como mecanismo de promoção de desenvolvimento, entretanto, segundo Godio (2003), durante a década de 1990 os trabalhadores brasileiros passaram a conviver com uma maior precarização do emprego e com o mercado informal.

A partir de então os procedimentos de rotatividade e flexibilidade dos contratos de trabalho no mercado brasileiro intensificam-se, apresentando um comportamento cíclico. Em 2009, estes fenômenos de mercado são apresentados dos seguintes dados: no setor primário (agrícola - 74%), o setor da construção civil (86%), indústria (36%), comércio (42%), entre outros. Percebe-se que os fenômenos da rotatividade e flexibilidade dos contratos de trabalho incidem mais nos setores agrícolas e construção civil, onde os salários e o nível de escolaridade são baixos. O gráfico 02 apresenta a mobilidade do mercado de trabalho brasileiro de 2000 a 2009.

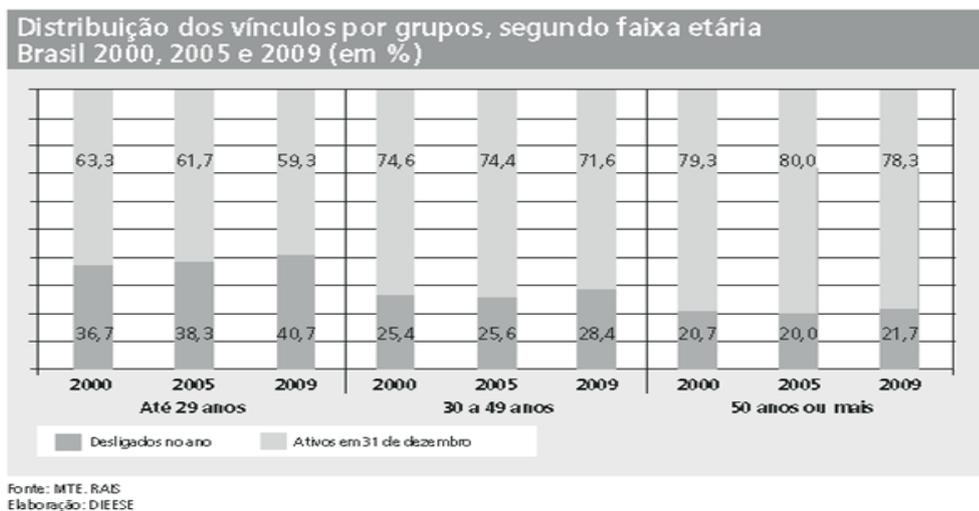


Gráfico 02: Distribuição dos vínculos de trabalho segundo faixa etária

O comportamento da movimentação dos empregos, segundo as faixas etárias dos trabalhadores e os grupos de vínculos no final de cada exercício, revela a preponderância dos trabalhadores atrelados aos vínculos da faixa etária de 30 a 49 anos, que são a maioria no grupo do *total de vínculos*, representando aproximadamente a metade dos trabalhadores. Esta faixa etária apresentou variação de 59,0%, entre 2000 e 2009, contra a variação de 64,0% no grupo do *total de vínculos*, e correspondeu a 49,3% e a 47,8% deste grupo, respectivamente, em cada um desses anos. Nesta faixa etária, eram 18,3 milhões de vínculos em 2000 e 29,2 milhões em 2009, representando acréscimo de 10,9 milhões de vínculos. Dessa forma, predomina quantitativamente no mercado formal de trabalho brasileiro os trabalhadores em idade adulta. A faixa etária que abriga o segundo contingente é a dos empregos dos trabalhadores com até 29 anos de idade, com participação de 41,2% e 40,3%, em 2000 e 2009, no grupo do total de vínculos.

Neste período, a variação desta faixa foi de 60,7%, portanto, bem próxima ao crescimento da faixa de 30 a 49 anos de idade. Esta faixa etária foi acrescida de 9,3 milhões de vínculos no período, pois correspondeu ao quantitativo de 15,3 milhões de vínculos, em 2000, e a 26,6 milhões, em 2009. Os trabalhadores com vínculo na faixa etária de 50 e mais anos de idade, de menor peso proporcional no total de vínculos, ela apresentaram comportamento particular, revelado por meio do significativo crescimento no período. Em síntese, se pode verificar que percebe-se que nos anos correspondentes o desligamento do posto de trabalho incide mais sobre os trabalhadores de faixa etária até os 29 anos e aumento de vínculos em 2009. Por último, uma das principais características do mercado de trabalho formal brasileiro é a ampla flexibilidade contratual, que facilita tanto os *desligamentos* quanto as admissões, conforme se observa nos registros (DIEESE, 2011).

Escolaridade	2000		2005		2009	
	Total de desligamentos no ano	Ativos em 31 de dezembro	Total de desligamentos no ano	Ativos em 31 de dezembro	Total de desligamentos no ano	Ativos em 31 de dezembro
Analfabeto	33,5	66,5	41,0	59,0	40,8	59,2
Fundamental completo	35,0	65,0	36,1	63,9	38,1	61,9
Fundamental incompleto	31,6	68,4	32,6	67,4	35,0	65,0
Médio incompleto	31,5	68,5	33,5	66,5	37,0	63,0
Médio completo	25,6	74,4	29,0	71,0	32,7	67,3
Superior incompleto	25,4	74,6	27,9	72,1	30,2	69,8
Superior completo	16,3	83,7	16,9	83,1	19,8	80,2
Total	29,6	70,4	30,3	69,7	32,6	67,4

Fonte: MTE. RAIS
Elaboração: DIEESE

Tabela 01: Distribuição dos vínculos, segundo escolaridade

O fenômeno da rotatividade e flexibilidade dos contratos de trabalho continua, onde milhões de trabalhadores são submetidos anualmente a um regime de contratação flexível que, associado à oferta crescente de força de trabalho delinea o perfil do mercado de trabalho, envolvendo principalmente os trabalhadores de baixa remuneração e baixa escolaridade (DIEESE, 2011). Percebe-se que a população ativa com grau maior de escolaridade tem maior estabilidade sendo 83,7 %, 83,1 % e 80, 2%, com o curso superior completo nos anos em ordem crescente, respectivamente.

O relatório chama atenção que a oferta de trabalhadores com maior qualificação e escolaridade tem aumentado e se concentrado no grupo feminino, ou seja, as mulheres têm apresentado maior nível de escolaridade do que em relação aos homens no mercado de trabalho. A *participação feminina* no mercado de trabalho constitui outra característica marcante do mercado, entretanto quanto maior o nível de elevação de escolaridade feminina aumenta o desligamento das mulheres. Mas que o nível de escolaridade tem ajudado também na ampliação da participação das mulheres no total de ocupados.

O relatório chama atenção, contudo, que a expansão geral da participação feminina precisa ser relativizada quando analisadas as faixas de escolaridade. Entre 2000 e 2009 percebe-se que a proporção de mulheres que possuíam até o ensino fundamental no *total de vínculos* (e nos grupos de *ativos* e *desligamentos no ano*) manteve-se relativamente estável, com pequena queda em 2005 e recuperação do patamar em 2009. As demais faixas de escolaridade tiveram comportamento inverso.

As mulheres que chegaram até o ensino médio tiveram a proporção nos vínculos diminuída no período analisado, de 47% para 42% no total. Já as mulheres com ensino superior completo ou

incompleto ampliaram a participação de 54% para 57% do *total de vínculos*, por causa da expansão do número de homens na faixa de escolaridade do ensino médio.

Grupo de vínculo	Faixa de escolaridade	Homens			Mulheres		
		2000	2005	2009	2000	2005	2009
Total	Até fundamental completo ⁽¹⁾	62,7	49,8	40,8	39,1	28,0	22,2
	Médio ⁽²⁾	27,2	38,4	46,6	40,9	47,6	52,1
	Superior ⁽³⁾	10,1	11,8	12,6	20,0	24,3	25,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Desligados no ano	Até fundamental completo ⁽¹⁾	69,7	56,3	45,6	44,2	31,1	23,8
	Médio ⁽²⁾	24,0	36,3	46,1	42,0	51,7	57,2
	Superior ⁽³⁾	6,3	7,3	8,2	13,8	17,3	19,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ativos	Até fundamental completo ⁽¹⁾	59,4	46,7	38,2	37,3	26,9	21,5
	Médio ⁽²⁾	28,8	39,3	46,8	40,6	46,2	49,9
	Superior ⁽³⁾	11,9	14,0	15,0	22,1	26,9	28,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: MTE. RAIS

Elaboração: DIEESE

Nota: 1) Inclui analfabetos, fundamental incompleto e completo

2) Inclui médio incompleto e completo

Tabela 02: Distribuição dos vínculos de trabalho por faixa etária de escolaridade e sexo.

O relatório aborda que 2009 registrou uma mudança significativa da rotatividade do mercado de trabalho, representando mudança com campanha de incentivo de maior estabilidade do mercado e criação de novos postos de trabalho. Assim, os vínculos ativos criados em 2009 correspondem a 39,4 milhões de vínculos que correspondem a 37,7 milhões de trabalhadores. Quanto aos processos de desligamento representa 6,2 milhões de vínculos referentes aos 6,0 milhões de trabalhadores que ficaram desligados no decorrer do ano.

Por fim, percebe-se que o mercado de trabalho brasileiro encontra-se marcado pelos processos de rotatividade e flexibilidade dos contratos de trabalho favorecidos pela grande demanda de trabalhadores de baixa escolaridade, mas que há indícios de mudanças pela positiva em termos de elevação escolar. Neste quadro onde a demanda é maior que a oferta a possibilidade de opção e dos direitos dos trabalhadores são bastante afetados, além da questão do desemprego. Assim podemos caracterizar como mercado de trabalho brasileiro volátil e de incerteza.

7.5. O lugar do Instituto Federal do Rio Grande do Norte no contexto nacional

No quadro das delimitações pragmáticas do estudo, localizamos o campo empírico da pesquisa no sistema nacional de educação e no território brasileiro, destacando o currículo em movimento no interior da Instituição através de registros fotográficos. Paralelamente, a Instituição ancora dentro de si uma identidade e uma cultura institucional muito própria com adequações e

variações das atividades e decisões curriculares ao longo de sua existência, num processo de continuidade e rupturas, de mudanças e permanências.

Ressaltamos a importância de cada instituição de educação reconhecer-se como sujeito histórico singular e plural e o *currículo* como um *ser* que ao mesmo tempo que é processo e produto (modelos curriculares) é prática, ou seja, materialização das intenções. Mas o currículo é também cultura e história, daí a importância de cada instituição construir em seus acervos os registros, que de alguma maneira pode constituírem-se indicadores arquitetônicos de sua prática pedagógica, a partir da revisão do seu passado, construção e ação no presente e projeções para o futuro.

7.5.1. A Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia⁵¹

O Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte constitui numa autarquia que pertence a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia que tem a sua gênese em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Liceus industriais com a Lei 378, destinados ao ensino profissional. Neste mesmo ano, a nova Constituição Brasileira trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial.

Em 1942, o Decreto 4.127, de 25 de fevereiro transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao nível de ensino secundário, sendo este o primeiro passo efetivo para a implantação de uma rede federal de Educação Profissional no Brasil.

Na década de 1960, sob o enfoque de uma política de Educação Profissional voltada para o desenvolvimento brasileiro, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, pela Lei 3.552/59, com o nome de Escolas Técnicas Federais, dando-lhe autonomia em alguns aspectos de seu funcionamento. Com a Lei 4.024/61 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Profissional é equiparado ao ensino secundário, atual Ensino Médio.

A equivalência da Educação Profissional com o Ensino Médio fez com que essa fosse assumindo uma função propedêutica, com destaque no ramo industrial, as escolas técnicas da rede federal pela qualidade. Assim, enquanto as escolas comerciais e as escolas normais perdiam prestígio social, “as escolas técnicas industriais da rede ganhavam prestígio e viam aumentar o número dos que

⁵¹ Este texto é parte da comunicação, “O currículo da educação profissional brasileira da década de 1990 à luz da nova sociologia da educação: breve reflexão crítica”, apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro – Porto/Setembro 2010. E publicado em Atas do debate o currículo e seus campos. Atas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro – Porto/Setembro 2010.

as procuravam, a ponto de terem de fazer exames de seleção, por vezes com relação candidato/vaga equivalente à dos cursos de Medicina” (Cunha, 2000, p.92).

Em 1970 a Lei nº 5.692, inspirada no ensino das escolas técnicas, torna todo o Ensino Médio, na época, Ensino de 2º Grau, em técnico-profissionalizante. A política era formar técnicos necessários ao mercado de trabalho, uma vez que se apresentava um baixo nível de formação dos trabalhadores para responder às necessidades da sociedade.

Para Kuenzer (1992), a obrigatoriedade da profissionalização do ensino representou um retrocesso no sistema educacional brasileiro, uma vez que nenhuma condição de operacionalização foi garantida aos sistemas de ensino e às escolas públicas.

Desse quadro de indefinição e de ingerência do poder público, neste período, resulta um cenário de agravamento da perda de qualidade dos sistemas públicos de ensino, com exceção da rede federal que devido as lutas dos movimentos internos conseguiu preservar-se diante das tentativas de transferência para as redes estaduais e das tentativas de dissolução em centros interescolares, permanecendo em espaço público de ensino e de qualidade, cenário caracterizado por Cunha, da seguinte forma:

“na medida que o ensino público se deteriorava por força administrativa (...) ou do mero descaso, o setor privado enchia-se de alunos, oriundos de famílias que podiam pagar as mensalidades crescentes (...) e as escolas técnicas industriais, em especial da rede federal continuavam a receber um número cada vez maior de aluno” (Cunha, 2000d, p.92, grifo nosso).

Em 2008, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, a maioria dos Centros Federais de Educação Profissional (CEFETs) passou a constituir-se em Institutos de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia com o mesmo *status* das universidades federais. Atualmente, a Rede Federal encontra-se composta pelos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia e seus Campus, pela Universidade Tecnológica do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica e suas Unidades Descentralizadas de Ensino e pelas Escolas Técnicas Federais vinculadas às universidades.

7.5.2. Fragmentos de uma História: O IFRN em Fotos⁵²

A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183, grifo nosso).

As fotografias encontradas estão disponíveis porque foram tiradas por outras pessoas Dowdell e Golden (1989 como citado em Bogdan & Biklen, 1994) e dentro da investigação científica pode ser

⁵² As fotos utilizadas para este trabalho foram adquiridas através de pesquisa no portal do centenário, criação do Serviço de Comunicação do IFRN. Recuperadas a partir <http://portal2.ifrn.br//centenário/> em 23 Junho, 2012.

usadas como um inventário fotográfico ou como objeto de análise de uma observação em campo (Bogdan & Biklen, 1994).

O uso das fotografias neste estudo prestou-se a inventariar alguns acontecimentos da instituição, campo empírico da investigação, a fim de resgatar a concepção de currículo enquanto processo (Pacheco, 2001) ou pista de percurso, que ao longo da história transcorre-se com a participação de diferentes sujeitos, os quais deixam seu legado no contexto das decisões curriculares. Assim, as fotografias que aparecem do espaço que estudamos dão uma percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos particulares desse espaço eram, proporcionando uma visão histórica do meio e de seus participantes.

A instituição sofreu mudanças na sua identidade e cultura, passando da escola de artífices à escola técnica, conforme pode ser visualizada nas figuras ilustrativas 4 a 6.



Figura 04: Escola de Artífices do Rio Grande do Norte- Natal- Brasil

(Fonte: <http://portal2.ifrn.br//centenário>)

No RN a Escola de Aprendizes Artífices de Natal foi instalada no dia 1º de janeiro de 1910 no prédio do antigo Hospital da Caridade, na Cidade Alta, atual Casa do Estudante. Contava a instituição com as oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralheria e funilaria. O regime empregado era o de semi-internato, funcionando das 10 horas da manhã às 04 horas da tarde. Fonte: Relatório do Presidente da Província do RN, 1910.

No ano de 1937 a Escola de Aprendizes e Artífices do RN passa a se chamar de Liceu Industrial, onde eram oferecidos os cursos de desenho, sapataria, funilaria, marcenaria e alfaiataria. O ginásio industrial foi incorporado aos antigos cursos e a Escola passou a chamar-se Escola Industrial de Natal (ver figura 5).



Figura 05: Imagem da escola industrial
(Fonte: [http:// portal2.ifrn.br// centenário](http://portal2.ifrn.br//centenario))

As Escolas são transformadas em autarquias e autorizadas, através da Lei 3.552/59, a ministrar ensino técnico. Esta escola funcionava com uma gestão colegiada, instituída pelo Ministério da Educação pela Lei 3.552/59, o Conselho de Representantes funcionou como um colegiado máximo composto por membros externos à comunidade escolar. O presidente do Conselho era o representante legal da Instituição, enquanto o diretor tinha função executiva, de 1961-1974. Assim, em 1970 a Instituição é transformada em Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ver figura ilustrativa 6).



Figura 06: Fachada da Escola Técnica do Rio Grande do Norte – ETFRN
(Fonte: [http:// portal2.ifrn.br// centenário](http://portal2.ifrn.br//centenario)).

Em 1999, a Escola Técnica do RN foi transformada em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-RN) (ver figura ilustrativa 7).



Figura 07: Centro Federal Profissional e Tecnológica- CEFET
(Fonte: [http:// google.com.br](http://google.com.br)).

Em 2008 o CEFET passou por uma outra transformação e institucionalidade, constituindo-se em Instituto de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

7.5.3. Processos de participação no IFRN: Passado, Presente e Futuro misturam-se

O Conselho de Representantes foi instituído na Escola em 1961, tendo como Diretor Luiz Carlos Abbott Galvão. Os principais objetivos do Conselho eram apreciar os quadros do pessoal docente, técnico e administrativo necessários ao funcionamento da Escola, além de baixar as normas disciplinadoras dos concursos destinados à seleção de pessoal para a Escola, criar e suprimir cursos, ouvindo o Conselho de Professores, e aprovar a sua organização, conceder licenças a professores e funcionários, para participarem de cursos ou estágios visando à melhoria dos seus conhecimentos, quando o interesse da Escola o justificar, autorizar a promoção de cursos de aperfeiçoamento e melhoria de conhecimentos para professores e funcionários da Escola e aprovar a publicação, por conta da Escola, de revistas, boletins e artigos de interesse para a cultura e o ensino e, particularmente, para o estabelecimento, visando à sua maior difusão (ver figura ilustrativa 8).



Figura 08: Instalação e Posse do Conselho de Representantes
(Fonte: [http:// portal2.ifrn.br// centenário](http://portal2.ifrn.br//centenário)).

No contexto da cultura institucional, a gestão colegiada ou participada foi incorporada à identidade institucional com manifestações nos movimentos recentes, conforme mostra o texto que segue: “navegando pelas naus das mídias sociais, vemos o entusiasmo de estudantes e servidores assumindo suas escolhas, formulando votos, apoiando e tomando partido, não de um candidato pelo candidato, mas da Instituição. Trata-se, antes de tudo, de uma demonstração de amor a esta Casa de Educação, que está indelevelmente marcada nos corações de muitos servidores, alunos e ex-alunos como a Escola, nossa Escola, numa clara alusão à então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETRN.

De fato, não só a paisagem, mas a Instituição tem passado por transformações significativas nos últimos anos. Sua grande expansão, passando de dois para dezesseis Campi, representa uma expressiva alteração no cenário da educação de vários municípios do Estado do Rio Grande do Norte, bem como de seus aspectos econômicos devido à expertise tecnológica trazida pelos Campi do Instituto Federal” J.Y Leite (2012)⁵³.

Desta forma, a partir das fotos e dos fragmentos textuais de outros autores procuramos destacar a importância da contextualização e da preservação do registro da memória. Para Soares-Silva (2010, p. 24) “a memória humana alimenta o presente, permite nos situarmos em algo que foi internalizado no passado de forma significativo, contribuindo com a capacidade humana de vida intelectual, que vai aquém e além do tempo presente, em especial, quando é preservada através de recursos de comunicação e expressão”.

⁵³ Comunicação pessoal (comunicação eletrônica).

PARTE IV. DELIMITAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DO ESTUDO

Nesta parte consta a delimitação dos aspectos epistemológicos e metodológicos do estudo e encontra-se constituída pelos seguintes capítulos:

Capítulo VIII. Base Epistemológica, Natureza e Abrangência da Pesquisa

Capítulo IX. Técnicas de Coleta e Análise dos Dados

Capítulo VIII. BASE EPISTEMOLÓGICA, NATUREZA E ABRANGÊNCIA DA PESQUISA

“Ora, há cerca de quarenta anos que estamos perante um mundo singularmente novo. E devemos situar-nos dentro desse mundo, do qual não passamos, evidentemente, de uma minúscula parte. Porém, o paradoxo é que, se esta parte se encontra dentro de um todo gigantesco, o todo encontra-se, ao mesmo tempo, no interior dessas partes que somos, pois aquilo que nos é mais exterior, ou seja as partículas que se encontram no início do universo, esses átomos que se forjaram nas estrelas, essas moléculas que se constituíram na Terra ou noutra sítio ...tudo isso também está no nosso interior” (Morin, 1999).

“Separar cada coisa de todas as outras é a maneira mais radical de aniquilar qualquer argumentação, pois a razão vem-nos da ligação mútua entre as figuras” (Platão, O Sofista).

“As ciências da natureza abrangerão as ciências do homem, as ciências do homem abrangerão as ciências da natureza” (Marx, Manuscrito Econômico-Filosófico)

É caminhando

Que se faz o caminho ...(Música: Enquanto houver sol, grupo musical Titãs).

8.1. Epistemologia da Complexidade e a Construção do Objeto de Estudo

Os fragmentos textuais denotam os caminhos teórico-metodológicos trilhados na construção deste objeto de investigação, fundado por uma epistemologia da complexidade. Neste estudo, reconhece-se e tenta-se compreender a diversidade de fatores e dinâmicas inerentes à complexidade do real, todavia, tendo-se “consciência do caráter incompleto de todo o conhecimento”(Morin, 2005, p.22).

Para este autor, o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelar, não fechado, não redutor e o reconhecimento do caráter incabado e incompleto de todo o conhecimento.

Neste sentido, a complexidade fundamenta-se nos princípios *dialógico*, *recursão organizacional* e pelo *princípio hologramático*. Pelo princípio dialógico acontece o diálogo entre os contrários, ou seja, entre a ordem que se degrada em desordem e a desordem que se repõe em ordem (processo de auto-eco-organização). O princípio de recursão organizacional implica na relação entre causa e efeito, enquanto que o princípio hologramático condensa a ideia de não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte.

Para Morin (2005), a complexidade dos fenômenos terrestres e a interdisciplinaridade metodológica não residem no fato de agruparem-se as disciplinas ou estabelecer relações entre múltiplos problemas, mas o mérito de juntarem-se, simultaneamente, a unidade, a multidimensionalidade, em que qualquer fenômeno é inseparável de interações, de retroações e de interferências.

Para esclarecer este axioma, o autor exemplifica com a hipótese do dilúvio do Mar Negro que traz migrações, as quais vão contribuir para o desenvolvimento da agricultura no Mediterrâneo e na Europa. Neste sentido, para Morin (1999, p.133) “aí deveria originar uma complexidade do nosso pensamento, na medida que, em vez de se produzir leis, se tenta compreender organizações complexas, onde aparecem acontecimentos e acidentes que têm um caráter perturbador, por vezes, destruidor e, por vezes, transformador”.

Assim, tudo está em tudo, todos estão em todos pelas relações e interações complexas inerentes aos processos, o que implica dizer que o todo está nas partes e estas no todo. Para ilustrar tais imbricações tomamos alguns exemplos postos por Morin no seu livro *O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos*, obra constituída por diversas contribuições de estudiosos das diferentes áreas do saber.

Desta forma, Andre Giordan quando trata das relações complexas de um fenómeno tem como ponto de partida as relações múltiplas e complexas, próprias de um sistema, como por exemplo, o da Economia. Diz o autor:

“Qualquer fenómeno detectável é o produto de causas múltiplas (multicausalidade), o exemplo mais “fruste” que se pode adiantar é a política bancária. Os bancos investiram, fortemente, no setor imobiliário. Ao mesmo tempo, levaram à reestruturação das empresas. Por outro lado, isto conduziu a criar aquilo a que se chama por eufemismo “planos sociais”. Por outras palavras, o desemprego agravou-se, o poder de compra dos assalariados diminuiu. Estes já não puderam comprar apartamentos ... Por outro lado, o preço do metro quadrado de escritórios caiu fortemente por falta de assalariados a instalar. O todo contribui para fazer ruir o mercado do imobiliário. Em troca, os banqueiros sofreram as consequências das opções que tomaram!” (Giordan, 1999, p. 208).

A Ciência económica do nosso tempo só pode, pois, ser multidimensional e transdisciplinar porque a Economia apenas pode reproduzir-se no tempo se assegurar a perenidade das esferas humana e natural que a contêm: tem de se pensar no respeito pelas regulações do todo e dos imperativos humanos irreduzíveis à sua própria lógica e, todavia, indissociáveis dele mesmo.

Outro autor, nesta mesma perspectiva esclarece:

“Nesta dimensão já não existem bens livres. A Economia reveste, ao mesmo tempo, as suas dimensões; o trabalhador, por exemplo, já não é simplesmente uma força de trabalho que se troca nos mercados, mas também esse ser psicológico e social que precisa de sentido e não se concebe independentemente de um meio humano, esta criatura biológica cujo organismo obedece às leis do ser vivo e cujas necessidades fisiológicas existem independentemente de qualquer solvabilidade. A criatura assim descrita *não é o indivíduo mas a pessoa* portadora de valores, ou seja, da sua própria ultrapassagem, pois só o que transcende pode ser valor e dar sentido à existência. (...) Os valores são aquilo por que cada um aceita viver, portanto morrer.(...) Assim, passamos do *crescimento*, quantitativo e unidimensional (medido pelo produto nacional), ao

desenvolvimento, ao mesmo tempo qualitativo e multidimensional, que põe em jogo as três esferas da otimização econômica, do ser humano e da natureza” (Passet, 1999, pp. 224-225, grifo nosso).

Esta atitude implica uma abertura às ciências da Natureza e às ciências do Homem. Contudo, mais do que uma soma dos saberes, é a *reforma do pensamento* (para usar a expressão de Edgar Morin) que trata em pensar a Economia não como uma parte oniciente e onipresente, mas como um sistema complexo de relações: ele mesmo em relação com os sistemas complexos de relações que o incluem e que, para isso também contém em si. Este sistema complexo que é Economia deve impregnar-se do espírito das disciplinas solicitadas e integrá-las, sem nunca esquecer que o eixo do questionamento é a Economia e a finalidade última é a pessoa.

Para Passet, estamos muito longe de vivenciar uma economia renovada que confunde ciência e formalização, mas que “uma pessoa, dizia Stuart Mill em 1848, não será, provavelmente, um bom economista se for só isso. Ao que Keynes acrescentava: “Qualquer economista deveria ser, mesmo que pouco, matemático, historiador, homem de Estado e filósofo” (Passet, 1999, p. 225).

Com base nas contribuições de Pierre Léna (1999), defendemos que este complexo que é o mundo e as pessoas, e, por conseguinte, os fenômenos terrestres (e, ainda, por extensão, os fenômenos educacionais) podem ser compreendidos na perspectiva do pensamento complexo que tem por base os processos de hibridação, da ambiguidade e da complexidade.

Segundo o autor, pelo processo de hibridação a compreensão do espaço, do tempo ou dos objetos que se tem hoje foi construída a partir da construção de saber que se teceu de contribuições universais e enriqueceu com culturas diversas. Assim, a visão atual apoia-se, com efeito, em tradições múltiplas e complementares.

Na exemplificação para compreensão do processo de hibridação do conhecimento, ou seja, da cultura, o autor remonta o percurso histórico da construção do saber nas áreas da Cosmologia e da Astrologia. Assim, refere-se:

“Longe de figurar uma progressão linear que resultaria da supremacia de uma visão particular do mundo, a nossa visão moderna apoia-se, com efeito, em tradições múltiplas e complementares. Desta constatação tiram-se várias lições. A primeira é que a poderosa visão da Cosmologia moderna, a exploração sensata em curso do sistema solar, a Cartografia pormenorizada do universo próximo ou distante são resultados prodigiosos – sem dúvida apesar de provisórios –, que foram adquiridos durante uma paciente acumulação, por gerações sucessivas durante trinta e cinco séculos de observações e de tentativas de interpretações. Traço comum a muitas ciências sem dúvida. (...) A segunda lição, que não é inferior, o nosso conhecimento moderno construiu-se de incessante hibridação de contribuições. O que teria sido a Astronomia grega sem a babilônica ou a egípcia? A árabe sem a grega, a persa ou a indiana? Se os catálogos milenares de observações chineses só muito tarde se juntaram ao fundo comum para nele desempenharem um papel importante (exceto quanto à identificação dos “sóis rebentados” ou supernovas), de certeza

que preparavam os “filhos do Cèu” para se inserirem, atualmente e doravante, no grande movimento de conhecimento que arrasta toda a Humanidade” (Léna, 1999, pp. 47- 48).

Para o autor, estas constatações não são reservadas a alguns historiadores das ciências com rigor e universalidade, pois são constitutivas da consciência atual. Esta forma diferente de perceber o mundo e as “coisas” do mundo podem ajudar no (re) pensar os sistemas de ensino e a produção científica nas diferentes áreas, aqui em especial, na pesquisa educacional, implicando em resignificação de valores e de atitudes enquanto profissional da educação e enquanto pesquisador.

A ambiguidade, nas palavras ainda do autor, reside nas descobertas e na construção do “novo” conhecimento a partir e com os diferentes conhecimentos que já se tem na atualidade. Por exemplo, são muitos os conhecimentos das capas de revistas e de obras que propõem desvendar o mistério das origens do planeta Terra ou da vida, considerando os conhecimentos atuais verídicos mas frágeis que pretendem explicar uma série de transformações sucessivas, que moldaram a figura do mundo atual a partir que ontem, ou anteontem possuía, ou mesmo muito antes. Encontram-se no contexto da ambiguidade as vagas crenças que baseiam a credulidade astrológica, por exemplo, e que muitas vezes se apoiam numa mistura de necessidades psicológicas fortes e de noções científicas mal digeridas.

E ainda a ausência de uma distinção clara entre as transformações complexas do planeta de que a ciência fala, e a noção de criação ou aparecimento a partir do não-ser, que é de ordem religiosa que as grandes tradições espirituais da humanidade exprimem ou interpretam de maneira diferente. Esses conhecimentos e situações afogam num holismo simplista a liberdade individual do Homem, a sua grandeza e servidões.

Em outras palavras, a ambiguidade no campo da produção científica e dos sistemas de ensino abarca os diferentes conhecimentos, inclusive os conhecimentos do sensu comum, respeitando-os. Pode, na medida do possível, provocar rupturas a partir do despertar da curiosidade e da criatividade.

A complexidade no desenvolvimento dos saberes constitui o passear do simples para o complexo e deste para o simples, de maneira a distinguir, discernir, desfazer o entrelaçamento das luzes múltiplas, por classificar e reduzir o múltiplo abundante ao mais simples inteligível. A complexidade requer também está atento as simplificações abusivas, percebendo que o real difere do discurso, assim como zela-se por não cair numa abordagem demasiada global (Léna,1999).

Neste estudo empírico, portanto, assume-se uma epistemologia não-cartesiana, “em que o complexo e o simples constituem noções de base complementares, rejeitando-se qualquer doutrina de natureza simples e absoluta” (Bachelard, 2008, p.137).

O importante é que a ciência e o ensino façam sentido e sentido para a vida. “Difícil expectativa, à qual as ciências e os que ensinam, se alguns acedem a fragmentos de verdade pela via mais real que existe, não devem deixar de estar atentos” (Léna, 1999, p. 50).

Aqui reside o sentido da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, pois uma investigação que está imbuida por uma prática profissional, tendo por base a compreensão dos princípios da incompletude, da provisoriedade dos conhecimentos e da inerente complementariedade destes conhecimentos e da prática, provavelmente exerce-se a sabedoria do desapego aos conhecimentos específicos de sua área, concebidos como estanques, fechados e unidirecional. Contudo, torna-se salutar reconhecer as contribuições e a construção destes conhecimentos e da prática que também é solitária.

Neste sentido, a interdisciplinaridade implica na conversação entre os diferentes métodos e na abertura dos profissionais que reconhecendo a inegável complementariedade do conhecimento respeita a intercalibração, dos diferentes métodos e de diferentes origens para estudar um fenômeno, onde os métodos se intercalibram, se inter cruzam e a pesquisa pode ser em equipe. É preciso que os investigadores discutam entre si e confrontem os respectivos dados, reconstituindo assim a paisagem – o conhecimento (Lumley-Woodyear, 1999)⁵⁴.

A interdisciplinaridade ou a ação interdisciplinar parte do pressuposto da existência de áreas de conhecimento e de disciplinas e propõe uma ruptura do saber dicotomizado para uma possibilidade de integração dos diferentes saberes e das diferentes áreas do conhecimento, respeitando as especificidades ou as fronteiras do saber, mas estabelecendo uma relação de complementariedade em volta do conhecimento construído.

Segundo Santomé (1998), uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências de um determinado ângulo de visão. A Interdisciplinaridade busca a integração das disciplinas numa atuação integrada, tendo a compreensão de que nada funciona isoladamente, pois tudo tem que ser ajustado com tudo.

Morin (1999, p. 27) entende disciplina como “categoria que organiza o conhecimento científico e que institui a divisão e especialização do trabalho, respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem”, contribuindo para a legitimação e marcação de territórios. Admite-se, entretanto, que no atual estágio de desenvolvimento da ciência que envolve processos dinâmicos do conhecimento, torna-se quase uma ilusão se pensar na possibilidade de um sujeito apropriar-se do conhecimento na sua totalidade. Mas pode haver uma aproximação dessa totalidade em torno de um objeto de estudo (Silva, 2011).

⁵⁴ O autor procura refazer a exposição dos procedimentos científicos para demonstrar a interdisciplinaridade na ciência pré-histórica.

A interdisciplinaridade se caracterizaria pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico (Japiassu, 1976), implicando “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de apreender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2002, p.11).

No decorrer desta investigação assumiu-se, também, a preocupação com o processo evolutivo do conhecimento, pois compreendemos que todo saber específico está intimamente ligado a um *corpus* de conhecimento construído historicamente e que tem suas bases nesta cultura, ou seja, no contexto em que foi gerado e socializado.

Lévy-Leblond (1999) destaca que a ciência, desde há um século, julgou poder limitar-se a uma contemporaneidade absoluta e decide recapitular o conjunto do seu passado no presente. Portanto, nenhum pesquisador científico, que trabalhe atualmente dentro de um domínio muito estreito, conhece a história desse domínio para além dos dez ou vinte últimos anos. As bibliografias ou referências geralmente ficam restritas à contemporaneidade e não remontam a mais de quatro ou cinco anos.

Para este autor, a ciência só pode continuar a progredir desde que volte a interessar-se por momentos da sua história que julgara ultrapassados e salienta o exemplo da Física: “os físicos, há trinta ou quarenta anos, assumiram a ideia de que a única física digna era a do microscópio (Física das partículas) ou do megascópio (a Astrofísica). E todavia, para sua grande surpresa, viram renascer o interesse pelos problemas de Dinâmica clássica”.

Levando em consideração a abordagem de Lévy-Leblond (1999), o conhecimento do passado revisitado e contextualizado pode constituir-se numa ferramenta importante no processo de produção do conhecimento, uma vez que um mesmo objeto pode ser investigado em direções diversas revestido por um novo contexto e novas necessidades.

Por fim, a epistemologia que direcionou todo o processo de construção do objeto de estudo fundamenta-se na teoria do pensamento complexo, em que o simples e o complexo intercruzam-se numa lógica de singularidade e complementariedade. A interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade do conhecimento invocaram atitudes respaldadas pelos processos de hibridação, ambiguidade e complexidade.

Nesta perspectiva, o papel do espírito crítico, tal como Bachelard (1996) refere tornou-se importante face aos obstáculos epistemológicos da produção científica, uma vez que somos parte da realidade investigada no nosso exercício profissional como assistente pedagógica (pedagoga) da Instituição. Exige-se um esforço para autoabstrair-se do contexto investigado devido à familiaridade com

o social, com suas crenças e valores que, por vezes, pode-se correr o risco de cair na crença de que os fatos sociais são comandados por uma ordem superior ou metasocial (Bachelard, 1996), ou ainda, deixar-se envolver por uma nuvem que possa impedir a auto-crítica pela nossa falta de hábito.

8.2. A Natureza da Investigação

A perspectiva epistemológica da complexidade aponta para a natureza qualitativa deste estudo, pois compreendemos, assim como Minayo (1994, p.15) “que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*”. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.

Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que seja verbalizado ou escrito que possamos elaborar sobre ela. Os códigos das ciências, que por natureza são sempre referidos e recortados, são incapazes de a conter. Entretanto, mesmo com essas limitações no campo das Ciências Sociais os homens e as mulheres investigadores (as) curiosos (as) por compreender a realidade social e por explicitá-la de forma sistematizada através de signos e símbolos criaram, aqui especificamente, no campo das Ciências Sociais “instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória” (Minayo, 1994, p.15).

Nesta mesma direção, Haguette (2000) enfatiza que as teorias devem ser avaliadas em termos de seu poder explicativo sobre alguns aspectos da realidade, pois parece não existir uma teoria suficientemente abrangente para comportar todos os fenômenos sociais e muito menos fornecer todas as respostas passíveis de serem levantadas. Para a autora, o que acontece é que aderimos a certas explicações em termos de sua plausibilidade com os objetivos e interesses da pesquisa.

Neste processo de transposição de fragmentos da realidade objetiva para o campo das representações simbólicas (Bourdieu, 1982), a ciência se utiliza de parâmetros para caminhar na sistematização do conhecimento. Thomas Kuhn (1978) ao discutir sobre a estrutura das revoluções científicas reconhece que nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência há um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecidos pela comunidade científica, configurando o que ele denomina *paradigma*. Para Pacheco (1995, p. 24), “a pesquisa científica no campo das Ciências Sociais tem apresentado uma diversidade de paradigmas que ressaltam três aspectos fundamentais: a concepção, a metodologia e a relação teoria-prática”.

No paradigma qualitativo, a pesquisa “incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu

advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 2000, p. 10). Desta forma, abordam-se os aspectos qualitativos e quantitativos como complementares, considerando-se o fato de que no processo de construção das suas bases conceituais ambos fazem parte de uma mesma realidade: a humana.

Neste sentido, no contexto do debate sobre a relação entre o qualitativo e o quantitativo, esta mesma autora, advoga que a quantidade e a qualidade dos fatos e das relações sociais são duas propriedades inerentes, sendo, portanto, inseparáveis e independentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantidade/ qualidade, macro/micro, interioridade e exterioridade (Ibid, p.11).

Na perspectiva abordada, no paradigma qualitativo perpassa a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma concepção mais esclarecedora do objeto de estudo, portanto, a dicotomia entre quantidade e qualidade desaparece.

Neste estudo assumimos a perspectiva de que são as questões e os objetivos de pesquisa que definem o percurso metodológico do processo de investigação. Deste modo, as técnicas quantitativas e qualitativas podem ser usadas paralelas ou sequencialmente num único mesmo estudo, onde os aspectos quantitativos permitem identificar sujeitos para um estudo qualitativo e as entrevistas qualitativas podem fornecer elementos adicionais a processos identificados através de análise quantitativa (Morais & Neve, 2007).

No contexto da epistemologia da complexidade reconhece-se que a Matemática, conseqüentemente suas formulas e regras, alicerçada por bases científicas específicas podem assumir uma importante função enquanto ferramenta na construção de um objeto qualitativo.

Neste sentido, procuramos nos distanciar da dicotomia entre quantidade e qualidade, abordagens racionalistas e empiristas, ou seja, objetividade e subjetividade no campo da construção do conhecimento, temática que marcou a história da filosofia do pensamento moderno ocidental entre os séculos XVI e XVIII, com René Descartes (1596-1658) e Jonh Locke (1623-1704), que debatiam por oposição o lugar da vida natural, do intelecto, da razão e da emoção no processo de concepção do conhecimento. No início do século XIX, Imanuel Kant (1724-1804) contraria estas perspectivas apresentando uma terceira, a qual defendia que o conhecimento é um ato único e complexo, composto por duas dimensões indissociáveis: uma teórica e outra prática. Em seguida, Habermas (1989) contribui com o debate adotando uma metodologia fundamentada na prática da reflexão e da autorreflexão. Para este autor, a reflexão constitui uma força esclarecedora que apoiada na crítica, pode desmistificar opiniões, preconceitos ingênuos, visões de mundo. A reflexão inclui uma autoanálise das

condições possíveis para o desenvolvimento do sujeito que conhece, fala e age, enquanto a autoreflexão realizada pela consciência liberta o sujeito de uma pseudo-objetividade produzida por ela mesma, perspectiva mais próxima do sentido da psicanálise freudiana. Pela sua complexidade filosófica e sociológica, esta temática continua sendo atual no meio da comunidade científica.

Numa investigação realizada por Hartmut Guinther (2006, p. 202), especificamente, envolvendo a revisão literária sobre a pesquisa qualitativa, o pesquisador ressalta: “o que chama atenção imediata é o fato de que, frequentemente, a pesquisa qualitativa não está sendo definida por si só, mas em contraponto a pesquisa quantitativa”.

Guinther (2006), usando as contribuições de Flick e Steinke (2000) e de Mayring (2002), apresenta quatro bases teóricas do paradigma qualitativo: 1) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; 2) a ênfase no caráter processual e na reflexão; 3) as condições de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; 4) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da investigação. A partir destas bases teóricas, o autor elaborou cinco grupos de atributos da pesquisa qualitativa: características gerais, coleta de dados, objeto de estudo, interpretação dos dados e generalização, discriminados abaixo.

Características gerais – Na pesquisa qualitativa o estudo é percebido como um ato subjetivo de construção que envolve descoberta, construção de teorias, diferentes atividades e tem *a compreensão e a interpretação* como princípios do conhecimento. A pesquisa qualitativa é entendida como uma ciência baseada em textos, fruto do uso de diferentes técnicas analíticas dos dados coletados que são interpretados hermeneuticamente.

Coleta de dados – Por este atributo o estudo de caso é considerado como elemento essencial no estudo qualitativo pelo seu *princípio de abertura* que vai além de perguntas abertas, podendo agregar um *espectro de métodos e técnicas* adaptado ao caso específico.

Objeto de estudo – Nos estudos qualitativos há ênfase na totalidade do indivíduo como objeto de investigação, sendo visto na sua *historicidade, complexidade*, a partir da centralização num *problema*. Salienta-se que as perspectivas de todos os sujeitos envolvidos são relevantes e não apenas do pesquisador embasado pelo controle metodológico que toda pesquisa exige.

Interpretação dos resultados – Os acontecimentos no âmbito do desenvolvimento do projeto de pesquisa não são desvinculados da vida fora do mesmo, o que implica na *contextualização* e na *reflexão contínua* do objeto investigado e da *interação dinâmica* entre o investigador e seu objeto de trabalho.

Generalização de resultados – No estudo qualitativo a generalização dos resultados depende de uma argumentação explícita apontando quais generalizações seriam possíveis para circunstâncias específicas. Considerando que a pesquisa qualitativa permite uma *quantificação com propósito* poder-se-ia chegar a generalizações mais substanciadas.

Por fim, ressalta-se a importância do *diálogo* na pesquisa educacional no sentido de contribuir com o processo de evolução do conhecimento e principalmente cumprir o fim último da investigação que consiste na compreensão da natureza do ser humano.

8.3. Questão do Método: o estudo de caso

“Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Desta maneira, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lêni (1965) que *“o método é a alma da teoria”*, distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência” (Minayo, 1994, grifo nosso).

A perspectiva metodológica explicitada por Minayo (1994, 2004) e assumida neste estudo implicou na opção de um método que possibilitasse a compreensão da natureza dinâmica e da complexidade dos processos que estavam envolto ao objeto de estudo.

Assim, partindo da premissa que no processo de investigação segue-se um paradigma na perspectiva de Tomas Kuhn (1978), onde existe um embricamento entre *conteúdo* e *forma*, entende-se que na escolha do método há uma teoria subjacente e vice-versa. O pesquisador ao fazer a escolha do campo conceitual também opta pelo método com base na questão central e objetivos da investigação.

Muitos investigadores (Ludke & André, 1986, Quivy, 1998), entretanto, enfatizam a necessidade de se estar atento para a coerência entre escolha do suporte teórico e o método. Nesta perspectiva, pode-se entender o método como os parâmetros para caminhar no conhecimento Dilthey (1956) e a teoria como conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lança luz sobre a questão central da pesquisa (Minayo, 1994).

Esta autora, ressalta que a teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto destes. Este conjunto constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem um caráter abstrato.

As teorias como explicações parciais da realidade apresentam finalidades importantes na produção do conhecimento científico, tais como: a) colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação; b) ajudam a levantar as questões de pesquisa e o problema com mais propriedade; c) permitem maior clareza na organização dos dados; d) e também respaldam de certa forma a análise

dos dados, embora não possam direcionar totalmente a atividade sob pena de anular a originalidade da pergunta inicial (Minayo, 1994).

Considerando, ainda, a estreita relação entre a construção do objeto de estudo que suscita uma opção metodológica coerentemente com os pressupostos filosóficos, ideológicos e epistemológicos (Flores, 2003), optamos pelo estudo de caso que possibilita a imersão do investigador na complexidade dos fenômenos sociais. Neste sentido, se pode afirmar que o estudo de caso pode suscitar importantes contribuições na consolidação do pensamento complexo que, para além de reconhecer, procura compreender “o jogo infinito de inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre si, a incerteza e a contradição” (Morin, 2005, p.22).

Para Stake (2007), o estudo de caso consiste na investigação da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes, em que o pesquisador enfatiza os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do objeto e amparado nas ferramentas compreensão e interpretação vigorosa dos dados, o investigador tira suas próprias conclusões.

Para alguns autores (Ludke & André, 1986) o estudo de caso é uma abordagem metodológica, para outros (Silva, 2005, Coutinho, 2004) uma estratégia usada pelos pesquisadores qualitativos, mas, de maneira geral, todos colocam em foco as suas potencialidades de exploração, de descrição e de compreensão.

Assim, o pesquisador que opta pelo estudo de caso, no quadro metodológico, a sua principal intenção não é intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela surge e tão completa quanto possível, apoiando-se numa descrição pormenorizada, não impedindo “que possa ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões de investigação” (Coutinho, 2004, p.300). Além do aspecto compreensivo dos acontecimentos no decorrer do desenvolvimento do estudo que pressupõe envolvimento, abertura e uma análise profunda do tipo introspectivo (Lessard-Herbet *et al.*, 1994).

Neste estudo destacamos a tipologia de estudo de caso apresentada por Bogdan e Biklen (1994): estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica, estudo de caso de observação, histórias de vida, comparativo, múltiplo, estudos comunitários e o estudo de caso análise situacional. No estudo de caso de organizações a pesquisa incide sobre uma organização específica, ao longo de um determinado tempo. No estudo de caso de observação consiste no estudo cujo foco centra-se numa escola, por exemplo ou num aspecto desta instituição a partir da observação participante. No

estudo de histórias de vida a pesquisa focaliza-se na vida de uma pessoa com intuito de compreender aspectos básicos do comportamento humano ou das instituições existentes.

O estudo de caso comparativo ocorre quando o investigador estuda dois ou mais casos separados e depois efetua uma comparação e contrastação. Diferentemente, no estudo de caso múltiplo o interesse do pesquisador está no estudo de dois ou mais assuntos com objetivo de servir o primeiro como teste piloto de uma série de estudo ou com intenção de contemplar a questão da generalização. No estudo de caso comunitário o objeto de investigação é um bairro ou uma comunidade.

O estudo de caso análise de organizações ou situacional, no qual enquadramos o presente estudo, consiste na investigação de um determinado acontecimento do ponto de vista de todos os sujeitos participantes de uma dada instituição.

Em se tratando desta investigação, o caso constitui *a reestruturação curricular da Educação Profissional do IFRN e a participação da comunidade escolar, de 1995 a 2004*. Com base nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), procuramos representar as fase do estudo de caso por meio da Figura 9 que segue.

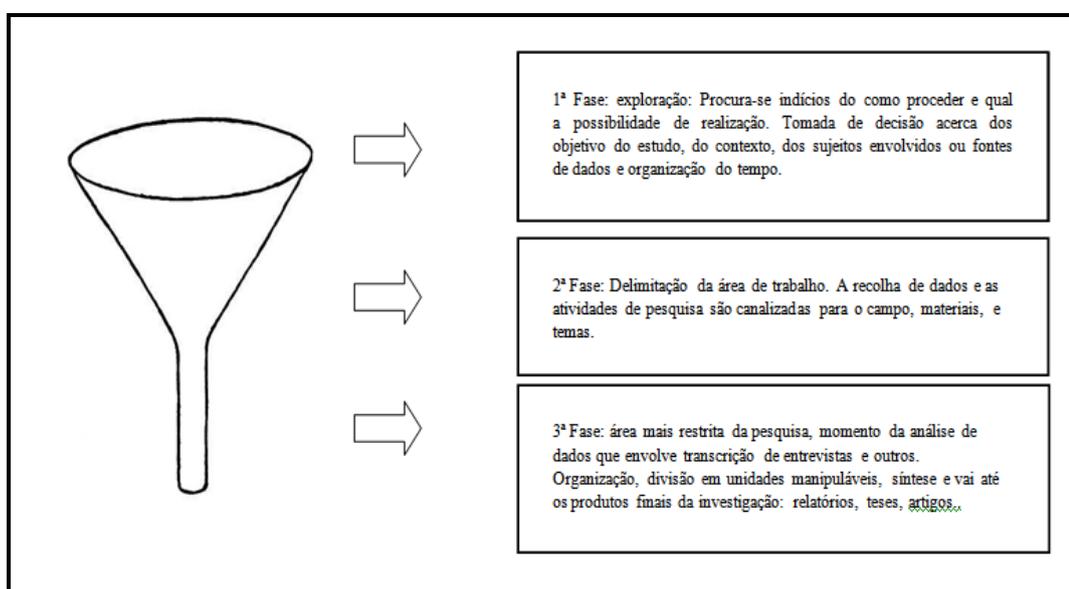


Figura 09: Plano geral de um estudo de caso

Na primeira fase da investigação muitos recuos tivemos que proceder a fim de atingir os ajustes do estudo à realidade empírica, desde do objeto de estudo à reorientação do instrumento de coleta dos dados, conforme descrito no item seguinte. Assim, no estudo de caso a medida que se vai

conhecendo melhor o tema em pauta, os planos são modificados e as estratégias selecionadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Na segunda fase do estudo de caso correu a delimitação do campo conceitual Teoria e Desenvolvimento Curricular, considerando o princípio de pertença do objeto: reestruturação curricular da Educação Profissional no IFRN e a participação da comunidade, assim como a área de enquadramento do curso realizado. Nesta fase o uso da pesquisa bibliográfica possibilitou estabelecer relações com outros temas, como políticas educacionais no âmbito da globalização e do neoliberalismo e as reformas da educação profissional nacionais e internacionais. Foram definidos e aplicados os instrumentos de recolha de dados.

Na terceira fase, agora bastante afinada, nos debruçamos sobre o caso específico no tratamento e análise dos dados, assim como, na escrita deste relatório a partir dos diferentes textos coletados através da pesquisa bibliográfica, entrevista, questionário e análise de documentos. No item seguinte, corpus documental, estas questões são pormenorizadas e melhor clarificadas.

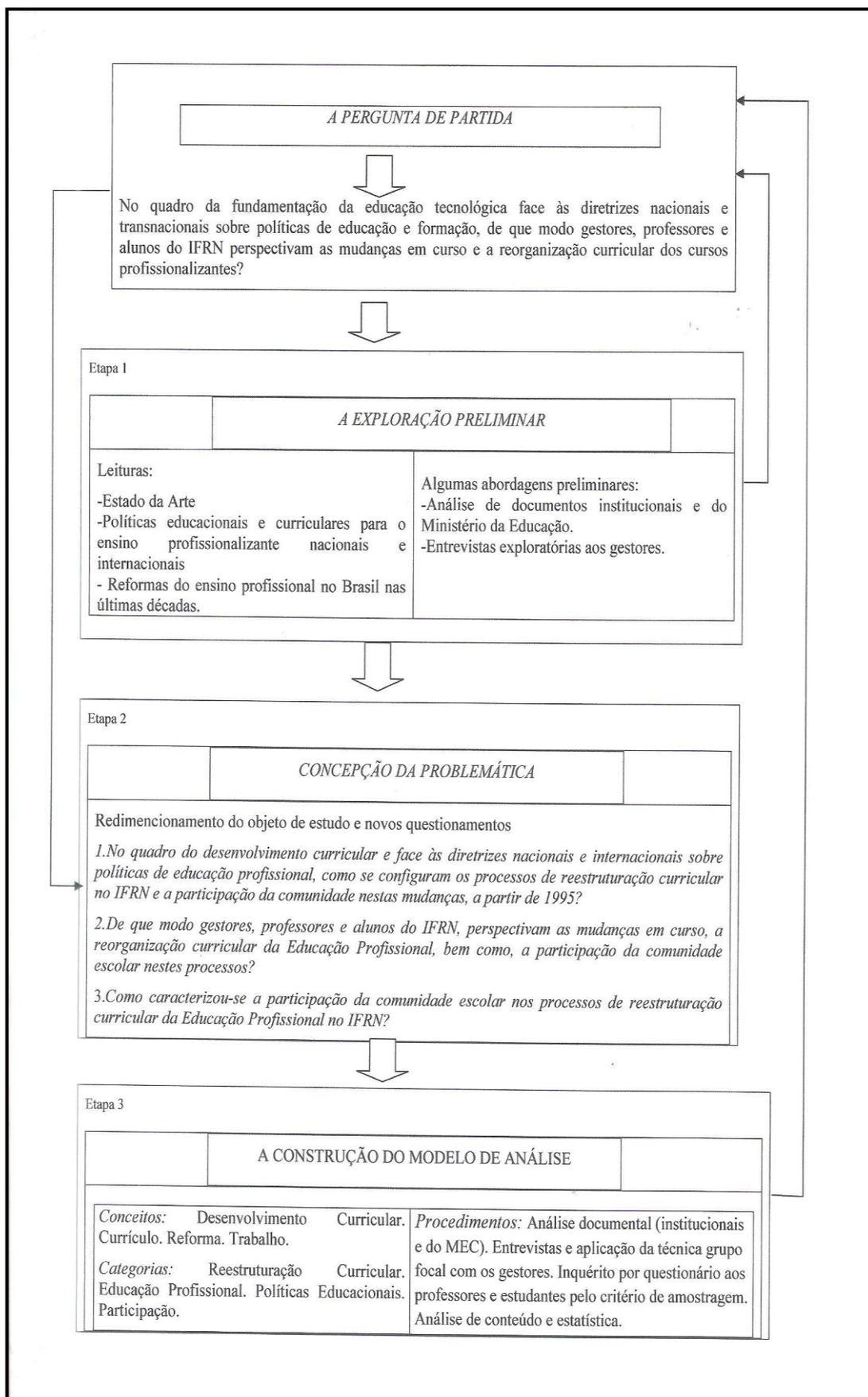
8.4. Corpus Documental

O *corpus* documental enquanto indício da interação entre o pensar e o fazer o objeto de estudo encontra-se organizado em dois subtítulos: Percurso da problemática e abrangência do estudo.

8.4.1. Percurso da problemática

Para Stake (2007) o planejamento de toda a investigação requer organização conceptual, ideias para exprimir a compreensão necessária, pontes conceptuais a partir daquilo que já é conhecido, estruturas cognitivas para orientar a recolha de dados e linhas gerais para apresentar as interpretações a outros.

Assim, para este autor, a enunciação do problema constitui numa estrutura conceptual que envolve perguntas para as questões problemáticas e que a sua enunciação existe para facilitar o trabalho de investigação, podendo ser declarativo ou interrogativo desde que seja útil, podendo aparecer por diversas vezes no relatório de investigação como forma de estabelecer as relações. Na definição do percurso da problemática do estudo específico, com algumas adaptações, seguimos o modelo proposto por Quivy e Campenhoudt (1988) de maneira a precisar os caminhos percorridos posteriores a pergunta inicial da investigação, apresentado no Fluxograma 09.



Fluxograma 09: Modelo de construção da problemática do estudo.

Consideramos que toda investigação tem como ponto inicial um questionamento acerca de um problema na realidade, muitas vezes, despertado por um conflito gerador de curiosidade que impulsiona a busca de sua compreensão no contexto. Isto quer dizer que o tema de estudo não emerge espontaneamente, mas de interesses e circunstâncias advindas da inserção na realidade, nela encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2000).

O problema desta pesquisa emergiu no contexto do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, quando como pedagoga desta instituição vivenciamos reformas curriculares consecutivas, envolvendo processos de construção e adaptação curricular, de movimentos sociais e de lutas da comunidade escolar em função dos objetivos e missão social da Educação Profissional. Assim, a pergunta inicial do estudo fundamentou-se nos fenômenos de resistência e de instabilidade que se efetivaram no interior da Instituição, principalmente, após a publicação do Decreto 2.208/97 que resultou na interrupção brusca do projeto curricular que vinha sendo construído e implementado, desde 1995, pela comunidade escolar.

A reforma de 1997 prenunciava uma mudança não só na organização curricular, mas a ampliação da função social da Instituição que passaria a ministrar cursos de educação tecnológica, ou seja, curso de Educação Profissional em nível superior. Neste sentido, inicialmente, elaboramos a seguinte questão de pesquisa:

Face as diretrizes nacionais da educação tecnológica de que modo gestores, professores e alunos do IFRN perspectivam as mudanças em curso e a organização dos cursos profissionalizantes?

Após a elaboração da pergunta de partida e definição de um plano provisório de estudo, iniciamos a primeira etapa do procedimento: a fase exploratória. Neste momento, fizemos as primeiras aproximações com objeto (Minayo, 2000) através da análise de documentos sobre a temática, de entrevistas exploratórias e de leituras sobre as políticas e as reformas no currículo da educação profissional, no Brasil, nos últimos anos.

Nos primeiros passos para a constituição da problemática descrita, procuramos delimitar o estudo sobre a institucionalização do ensino tecnológico no contexto das mudanças curriculares, por intencionar contribuir pelo seu caráter inovador. Mas pelo mesmo motivo, a pesquisa exploratória nos mostrou a ausência, à época, da literatura sobre o objeto específico, que determinou a reformulação da pergunta inicial e o redirecionamento do objeto de estudo.

As questões iniciais de um estudo de caso chamam atenção para a complexidade e a contextualização de uma problemática, assim antes do pesquisador se limitar à identificação de variáveis, desenvolvimento de instrumento, antes da recolha de dados ou à análise para o relatório,

deve colocar-se como um intérprete no campo,

“que observa os desenvolvimentos do caso, um intérprete que registra objetivamente o que está a acontecer, mas que simultaneamente examina o seu significado e redireciona a observação para aperfeiçoar ou fundamentar tais significados. As perguntas iniciais de investigação podem ser modificadas ou até substituídas a meio do estudo pelo investigador de caso. O objetivo é compreender perfeitamente o caso. Se as questões iniciais não estão a funcionar, se se tornam evidentes novos temas, o plano é alterado” (Stake, p.24, 2007).

No caso estudado, com o aprofundamento das leituras no decorrer da construção da problemática, os estudos apontaram à necessidade de abordar as mudanças curriculares no IFRN no quadro das políticas curriculares locais e globais e no quadro da Teoria e Desenvolvimento Curricular. Esta última decisão, devido a área de concentração dos estudos, na Universidade do Minho e pela pertinência do objeto: Reestruturação curricular do IFRN e a participação da comunidade escolar. A pergunta central do estudo reformulada é traduzida nesta interrogação:

No quadro do desenvolvimento curricular e face às diretrizes nacionais e internacionais sobre políticas de educação profissional como se configuram os processos de reestruturação curricular no IFRN e a participação da comunidade escolar nestas mudanças, a partir de 1995?

Consequente, foram definidos os objetivos de investigação e outros questionamentos. A pergunta central do estudo foi desmembrada em duas questões: 1) De que modo gestores, professores e estudantes do IFRN perspectivam as políticas e as mudanças em curso, e a reorganização curricular da educação profissional? 2) Como caracteriza-se a participação da comunidade escolar nos processos de reestruturação curricular?

Desse modo, o problema de investigação envolve duas dimensões:

Primeira dimensão: Configuração das mudanças e das políticas curriculares da educação profissional, a partir da década de 1990;

Segunda dimensão: Mudanças no currículo da educação profissional no IFRN e a participação da comunidade escolar.

A primeira dimensão do problema foi perspectivado a partir das pesquisas bibliográfica e documental nas esferas nacional e internacional. No processo de contextualização das mudanças curriculares da Educação Profissional, num nível mais amplo, o estudo aborda, além do Brasil, as experiências do Chile e da Argentina e de dois países da União Europeia (Portugal e França). Os primeiros pelo fato de ser considerados, pelos organismos internacionais, os países modelos para os demais da América Latina, na época, no que diz respeito a implantação das políticas e reformas educacionais. A abordagem da União Europeia neste estudo, justifica-se pelo fato de ser considerada a região de onde, geralmente, são disseminadas as políticas educacionais no ocidente. Deste modo, foi

contemplado Portugal pelos vínculos históricos da educação brasileira e a França pelos laços de cooperação científica e técnica na área da Educação Profissional com o Brasil.

A segunda dimensão do estudo que aborda a participação da comunidade escolar na reestruturação curricular do IFRN foi concretizado a partir da pesquisa documental no âmbito do Ministério da Educação e da análise dos documentos institucionais, considerando que os documentos internos e externos podem revelar informações acerca da cadeia de comando, das regras e dos regulamentos oficiais, como podem também oferecer pistas acerca do estilo de liderança existente na instituição e revelações potenciais para o estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Além das técnicas citadas, também foram inqueridos, por critério de amostragem, gestores, professores e estudantes através de questionários e entrevistas, individual e coletiva.

8.4.2. População e Amostra do Estudo

A definição quanto à população e a amostra do estudo se deu a partir da elaboração de um plano geral de coleta de dados (anexo I), no qual foram definidos os critérios da escolha dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, a seleção da amostra deu-se de forma *intencional e deliberativa*, uma vez que os grupos selecionados para participar do estudo foram pré-definidos pelo próprio caso estudado: a reestruturação curricular do IFRN e a participação da comunidade escolar.

Para Herdeiro (2010), a pesquisa qualitativa propõe estratégias de seleção dos sujeitos para participarem da investigação, porém no estudo de caso a adequação da amostra deliberada expressa-se na medida que o investigador seleciona de forma direta os sujeitos concretos da população que compõem a sua amostragem. Com base nas contribuições de Yin (1994), esta pesquisadora admite possíveis mudanças na amostragem face ao seu caráter dinâmico, na busca de uma complementariedade ou contrastação.

A amostra dos sujeitos do estudo foi organizada em três categorias, sendo: os grupos de gestores, os professores e os estudantes que constituíram as categorias A, B e C, respectivamente, conforme apresentadas no Quadro 04.

Categorias	Caracterização/Critérios	Quantitativo
Categoria A - Gestores	Dirigentes institucionais do IFRN	
Subcategoria A1	Gestores responsáveis pela administração geral e que lidam diretamente com a definição e implementação das políticas educativas no nível macro da Instituição.	5
Subcategoria A2	Gestores responsáveis direto pela coordenação dos processos de elaboração, implementação das políticas curriculares e acompanhamento da prática pedagógica institucional e docente, composta pela equipe pedagógica.	4
Categoria B - Professores	Professores do IFRN que vivenciaram os processos de reestruturação curricular a partir de 1995 e que se mantiveram na Instituição até 2009.	35
Categoria C - Estudantes	Estudantes que vivenciaram a reestruturação curricular no período de 1995 a 2009, no IFRN.	50

Quadro 04: Categorização da amostra

Fonte: Elaboração de acordo com o plano de coleta dos dados.

Ressalta-se que pelo caráter único do caso, percebemos que os gestores (categoria A), os professores (categoria B) e os estudantes (categoria C) são os principais agentes imbricados nas mudanças curriculares na Instituição, devido o papel e o espaço que ocupam no âmbito do desenvolvimento curricular. Estes, portanto, seriam os mais capazes de refletir o problema nas suas múltiplas dimensões, objetivando-o empiricamente (Minayo, 2000).

A categoria A, constituída por 9 pessoas, foi desmembrada em duas subcategorias (subcategoria A1 e A2), conforme a função específica desempenhada na gestão na Instituição. Assim, a Subcategoria A1 composta pelo Diretor Geral, Diretor de Ensino, Coordenadora da Equipe Pedagógica, 1 (um) Dirigente das áreas profissionais, à época, e o atual Reitor formam o quadro dos responsáveis direto pela administração geral e pela definição e implementação das políticas curriculares no nível macro da Instituição.

Elegemos o dirigente da área de Informática para participar da investigação, representando os demais das outras áreas profissionais, pelo fato de ter sido a área que implementou o primeiro curso de Educação Profissional, em nível superior (Educação Tecnológica), no contexto da reforma.

A subcategoria A2, composta por 4 pessoas da equipe pedagógica, consiste no grupo responsável, direto, pela coordenação do trabalho pedagógico nas áreas profissionais junto aos diretores, professores e estudantes. Segue o quadro 5 com a definição e a organização da população e da amostra dos professores e estudantes.

PROFESSORES			ESTUDANTES	
População	N=294 – Ano Base 2009		População	N=3.149 Matriculados – até 2009.
Amostra do Estudo	N =148 Professores de 1995 a 2009. (critério 50% +1)		Estudantes matriculados depois de 2004 (Ano da última mudança curricular).	531
Aposentados	08		População Válida do Estudo	N=2.618 Matriculados entre 1995 a 2004.
Transferência ou destacado (a) para outros órgãos públicos.	08		Amostra Valida do Estudo	n=1.310 Estudantes (critério 50% +1)
Falecidos	03		Total de emails enviados	1.310
Amostra Válida do Estudo	n =129		Emails Que retornaram para o correio eletrônico de origem.	187
Emails enviados	129	Retorno do questionári o com respostas = 35	Retorno dos questionários com resposta.	50 Questionários.

Quadro 05: Definição da população e amostra dos professores e dos estudantes

Fonte: (Quadro de professores da Instituição e planilha de matrículas dos estudantes, disponível pela Diretoria de Ensino (DE), Agosto de 2009).

Numericamente falando, sobre a definição e a organização da população e da amostra das categorias B e C, podemos destacar alguns desafios impostos no processo de coleta de dados, de maneira que não conseguimos atingir o critério (50% +1) definido para seleção da amostra, o que nos levou a intensificar a análise documental, em outros documentos institucionais com intuito de averiguar pistas que retratassem as perspectivas destes sujeitos no processo de reforma.

Deste modo, no grupo dos professores, de uma população (N= 294) pessoas e de uma amostra válida (n=129), obtivemos uma amostra de 35 docentes. Quanto ao grupo dos estudantes, de N=2.618 discentes e da amostra válida (n= 1.310) a amostra constituída foi de n=50.

Salientamos que para seleção da categoria B, professores, utilizamos o critério de pessoas que vivenciaram os processos de reforma curricular a partir de 1995 e estiveram exercendo suas funções de docente na Instituição até 2009, quando foi iniciado a coleta de dados. Para a seleção da amostra dos estudantes foi usado o critério de ter vivenciado processo de reforma curricular na Instituição, de 1995 a 2004.

8.4.3. Questões de Ética da Investigação

A ética na investigação científica concebida enquanto normas e regras relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos (Bogdan & Sari, 1994) encontra-se fundamentada nos princípios do respeito pelas pessoas e pela beneficência. O respeito pelas pessoas refere-se à proteção da autonomia, ou seja, implica em respeitar o direito de escolha das pessoas e ter uma preocupação com o seu bem-estar. A beneficência baseia-se na proteção dos sujeitos colaboradores da pesquisa relativo a qualquer espécie de dano e a procura de maximização dos resultados positivos que possam advir do estudo (Lima, 2006).

Neste sentido, assumimos a ética do cuidado na crença de que não existe qualquer linguagem neutra que permita descrever a vida social a partir do seu exterior, pois tudo o que as pessoas fazem é criado através das suas relações sociais (Lima, 2006) que implica considerar a dimensão política dos atos educativos e da investigação. Já dizia Freire (1981) todo ato educativo é antes um ato político.

Nesta dimensão da ética do cuidado também contempla-se as manifestações de solidariedade e os sentimentos dos sujeitos e do próprio investigador, pois talvez o que possa afetar a confirmabilidade e a credibilidade sejam outros aspectos relativos à integridade da pesquisa, antes dos sentimentos, próprios dos seres humanos e que muitas vezes as circunstâncias exercem peso considerável neste estar existencial (Lima, 2006).

Destacamos como aspecto importante, no âmbito da ética, as diferentes formas de participação dos estudantes como sujeitos convidados na colaboração do estudo. Os estudantes que acessaram aos emails e que prontamente responderam ao questionário fizeram uma rede de comunicação, em que cada um deles que respondia ao instrumento de recolha de dados repassava-o para outros colegas de curso que mantinham contato. Apresentamos algumas mensagens enviadas, pelo correio eletrónico, por estes sujeitos. “Estou enviando alguns emails que ainda funcionam mas a maioria das pessoas infelizmente não moram mais em Natal. Do período de 1995, acredito que só tenha (...) e (...) os demais entraram em 2002”. Outros estudantes enviaram-nos orientações para que pudéssemos fazer uso dos grupos sociais virtuais dos ex-alunos da Instituição, expresso nas mensagens via correios eletrónicos como por exemplo a que segue: (...) “Nós temos um grupo no (...) para entrar é só procurar em (...) Lá tem emails de todos os alunos da primeira turma. Espero que ajude!”

A partir das sugestões procuramos multiplicar os procedimentos junto aos estudantes que haviam respondido ao questionário, conforme demonstram as mensagens. Nestas comunicações não só obtivemos retorno dos instrumentos, como recebemos mensagens de apoio e de reconhecimento ao

trabalho desenvolvido pela Instituição: “É com imensa satisfação que responderei o questionário sobre a Escola que me formou para a vida. Para tanto, peço-lhe para aguardar até a próxima segunda-feira”.

Além da expressão do apoio, solidariedade e do respeito pelo trabalho educacional desenvolvido pela Instituição, alguns estudantes expressavam que compreendiam o quanto era árduo este trabalho de recolha de dados porque também já havia passado ou estavam passando por estas experiências nos cursos de Pós-Graduação.

Destaca-se, portanto, as dificuldades de coleta de dados no trabalho de campo, que por vezes, alguns fatores terminam por inibir a participação voluntária de alguns sujeitos nas investigações, no sentido de contribuir com informações necessárias ao desenvolvimento do estudo. Entre estes fatores, provavelmente, podemos destacar o distanciamento entre as instituições fomentadoras da pesquisa educacional, que historicamente tem sido as universidades e as instituições de formação, assim como a ausência da cultura de investigação no interior das instituições escolares. Entretanto, salientamos que para além da adesão voluntária de co-autores (sujeitos) para o estudo, alguns autores destacam a importância do envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo.

Um outro aspecto que merece esclarecimento no âmbito dos fundamentos éticos constitui a opção pelo uso do termo *sujeito*, neste estudo, para fazer referência às pessoas que colaboraram com o estudo. Entendemos por sujeito, pessoas historicamente situadas e construtoras de histórias, a começar pela própria. Nesta perspectiva, *sujeito* não significa qualquer pessoa que é utilizada como fonte de dados.

As vertentes mais recentes da pesquisa têm substituído o termo sujeito pelo vocábulo *participante* (Lima, 2006), mas no caso em específico, não fizemos uso deste último vocábulo por entendermos que a metodologia utilizada não comportava a participação dos sujeitos de modo a intervir nas dimensões relevantes do estudo, como por exemplo na questão principal e nos objetivos de estudo. Neste sentido, admitimos em algumas passagens do texto o uso do termo *co-autores*, por compreender da importância destes sujeitos por meio de suas narrativas verbais que constituíram a base da análise empírica desta pesquisa.

No processo da recolha de dados, procuramos fornecer informação aos sujeitos que colaboraram com o estudo sobre os objetivos, a natureza e a identificação do estudo e das pessoas responsáveis, assim como dos cuidados e dos procedimentos a ser utilizados com as informações adquiridas. Nos dados de opiniões dos professores e dos estudantes acerca do objeto de estudo mantivemos o anonimato relativo às identidades.

No caso dos gestores, as próprias características específicas do grupo e a acumulação das narrativas verbais constituíram-se em pistas de identificação por dedução, portanto reenviamos o texto elaborado para os gestores, especificamente, àqueles que as marcas de suas narrativas expressam parte de sua história pessoal e institucional, para obtermos um *feedback* antes de torná-las públicas.

A questão dos cuidados do texto final na pesquisa torna-se preponderante, pois, como ressalta Lima (2006, p.151), com base nos contributos de Lee-Treweek, “uma vez publicados, os resultados da investigação assumem uma vida própria, tendo o investigador pouco controle sobre a sua utilização e interpretação”, do mesmo modo, que tais procedimentos tornam-se indispensáveis dentro dos parâmetros de uma ética do cuidado que perpassa primeiramente pela ética do cuidado de si e do outro, ou seja, pela subjetividade e intersubjetividade.

Capítulo IX. TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

“A escolha dos métodos de recolha dos dados influencia os resultados do trabalho de modo que os métodos de recolha de análise são complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das questões de investigação” (Quivy & Campenhuodt, 1998).

9.1. Técnicas de Coleta de Dados

Na realização da pesquisa em campo, o acesso não se constituiu em preocupação pois como dissemos, anteriormente, fazemos parte deste contexto. Assim nos coube convidar as pessoas que interessavam ao estudo, seja por convite pessoal ou por correio eletrônico. Este último, utilizado de forma mais específica em relação aos estudantes devido o grande número de pessoas que comportava a população e o distanciamento entre o período da pesquisa e o tempo de realização dos cursos pelos estudantes. Em seguida, estendemos o mesmo procedimento online para os professores.

O acesso aos dados de identificação e contatos dos estudantes e dos professores ocorreu através de pesquisa na ficha de cadastro do setor de Serviço Social da Instituição e através da planilha de matrícula (no caso dos estudantes) e da lista de telefones e emails (no caso dos professores), postas em disponibilidade pela Diretoria de Ensino.

Alguns gestores foram convidados pessoalmente e outros também por correio eletrônico, uma vez que neste momento já estávamos ausente do campo, com o trabalho de investigação em desenvolvimento. Além do uso do correio eletrônico, o convite foi estendido por meio de nota no *site* oficial da Instituição, em dezembro de 2009. No primeiro momento, enviamos os instrumentos de coleta de dados para todos os professores e estudantes que constituíam a população, com o propósito de atingir o critério (de 50% mais 1) na definição da amostra.

Para a recolha de dados, adotamos o critério de amostra dos sujeitos, envolvendo nove gestores, trinta e cinco professores e cinquenta estudantes. Neste procedimento utilizamos técnicas diferenciadas conforme a caracterização de cada grupo de trabalho, codificado por categorias e subcategorias.

Para cada categoria, como já mencionamos, utilizamos uma técnica de recolha de dados diferenciada considerando as características dos grupos e os critérios de escolha dos sujeitos envolvidos no estudo.

Na categoria gestores, subcategoria A1, utilizamos a técnica de entrevista semi-estruturada e individual, com roteiro aberto, por considerá-la numa conversa intencional, uma vez que procurávamos coletar dados descritivos na linguagem (Bogdan & Biklen, 1994) própria dos gestores, permitimo-nos

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos perspectivam às mudanças curriculares na Instituição.

A entrevista cumprindo seu caráter de interação (Ludke & André, 1986) transcorreu-se com naturalidade e envolvimento dos sujeitos entrevistados com o objeto em pauta. No decorrer do diálogo, esclarecimentos e adaptação do próprio roteiro de entrevista à lógica da conversação foram se processando.

O roteiro aberto da entrevista (que consta no plano de entrevista- anexo II) foi aplicado com base nos fundamentos da entrevista semi-estrutura, aplicado sem rigidez o que permitiu fazer as necessárias adaptações (Ludke & André, 1986). Na definição da entrevista como técnica de recolha de dados junto aos gestores, subcategoria A1, utilizamos o modelo proposto por Estrela (1990), melhor explicitado no item (Fluxograma 10).

Na subcategoria A1, entrevistamos o Diretor-Geral, o Diretor de Ensino, a Coordenadora da Equipe Pedagógica, um dirigente das áreas profissionais, à época, e o atual Reitor. Elegemos o dirigente da área de Informática para participar do estudo, representando os demais dirigentes das áreas profissionais, pelo fato de ter sido a área que implementou o primeiro curso de educação profissional, em nível superior (Educação Tecnológica) no contexto da reestruturação curricular, do período em estudo.

Para a subcategoria A2 empregamos a técnica grupo focal, por constituir-se de profissionais da área pedagógica que exercem a mesma função no quadro do desenvolvimento curricular, trabalham conjuntamente e do qual fazemos parte. Neste grupo, previa-se a realização do trabalho com seis pessoas, entretanto, por motivos superiores, duas estiveram ausentes. Na entrevista de grupo “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias” acerca da temática (Bogdan & Biklen, 1994, p.138).

Para a recolha dos dados junto às categorias B e C, utilizamos a técnica de inquérito por questionário, com algumas especificidades. Para a categoria B (dos professores), aplicamos o questionário elaborado com perguntas abertas e fechadas enquanto para os estudantes as questões foram semi-abertas e fechadas. Em ambos os casos, podemos considerar que o questionário assumiu uma característica mista (Kidder, 1987).

Nos questionários, com base na escala de Likert, expõem as questões organizadas com cinco categorias ordenadas (por exemplo, muito negativo, negativo, sem interferência, positivo, muito positivo), conforme o grau de intensidade, igualmente espaçadas com mesmo número de categoria em todos os itens do questionário (Alexandre *et al*, 2003).

As questões abertas ou semi-abertas foram assumidas objetivando proteger o caráter qualitativo que o questionário pode assumir, dando-se um grande peso aos relatos verbais dos sujeitos para obtenção de informações sobre as experiências (Ibid, 1987) e perspectivas acerca das mudanças curriculares no IFRN.

Assim, articulando os diferentes instrumentos e técnicas de recolha (pesquisa documental, entrevista e inquérito por questionário) foi construído o suporte empírico da investigação. Nos itens a seguir, procuramos detalhar o processo de construção e aplicação dos instrumentos usados.

9.1.a. Pesquisa Documental

A pesquisa documental enquadra-se no modelo de recolha de dados, em que o investigador lida com fontes primárias da informação (Oliveira, 2007), pelo fato de os documentos não terem passado antes por tratamento científico, requerendo um trabalho criterioso de seleção prévia e de análise dos dados.

Neste sentido, situamos a pesquisa documental no enquadramento do modelo de recolha de dados, em que os documentos na investigação científica não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido, remetendo à questão inicial da investigação e à problematização.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) consideram que a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais, porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto e dos objetivos do estudo, a pesquisa documental pode ser caracterizada como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar.

Neste estudo, a pesquisa documental ficou restrita a fontes escritas – legislação e outros documentos oficiais do Ministério da Educação e documentos institucionais do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como, por exemplo: Projeto Político Pedagógico da Instituição, Planos de Atividades, Projetos de Reestruturação Curricular e Organização Didática, Relatórios de Avaliação, que constituíram informações singulares e complementares aos dados adquiridos por meio das narrativas orais e escritas. O acesso aos referidos documentos ocorreu por intermédio da aproximação à Instituição, assim como pela disponibilidade dos autores que, de boa vontade, anuíram à utilização dos seus documentos.

A escolha dos documentos foi orientada pela *regra da representatividade*, em que a análise pode efetuar-se numa amostra, desde que o material a isso se preste; pela *regra da homogeneidade*,

em que a escolha obedece ao critério de enquadramento na temática geral da investigação, assim como pela *regra de pertinência*, pois o documento precisa estar adequado, enquanto fonte de informação (Bardin, 2009), com os objetivos e o objeto de investigação.

Nesta perspectiva, os processos pedagógicos registrados nos diferentes documentos são analisados à luz da Teoria e Desenvolvimento Curricular, especificamente, no que diz respeito à gestão curricular, entendida como processo de decisão curricular que envolve diferentes sujeitos e diferentes níveis de escala de decisão, seja no nível macro (sistema educacional), meso (instituição) e micro (sala de aula) (Pacheco, 2001). Nesta dimensão, os documentos constituem instrumento de contextualização de todo o processo (Gaspar & Roldão, 2007) ou, ainda, de recontextualização do currículo nas interações das práticas curriculares (Bernstein, 1996).

Sacristán (1998, p. 137) defende que “para se conhecer o currículo é preciso ir além dos documentos, das declarações, da retórica e dos documentos oficiais, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade”. Entretanto, quando a investigação remete a contextos de passados distante ou recente, a pesquisa documental pode ser um instrumento valioso, fundamentado por uma análise documental que incide na avaliação do contexto histórico, do universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado (Cellard, 2008).

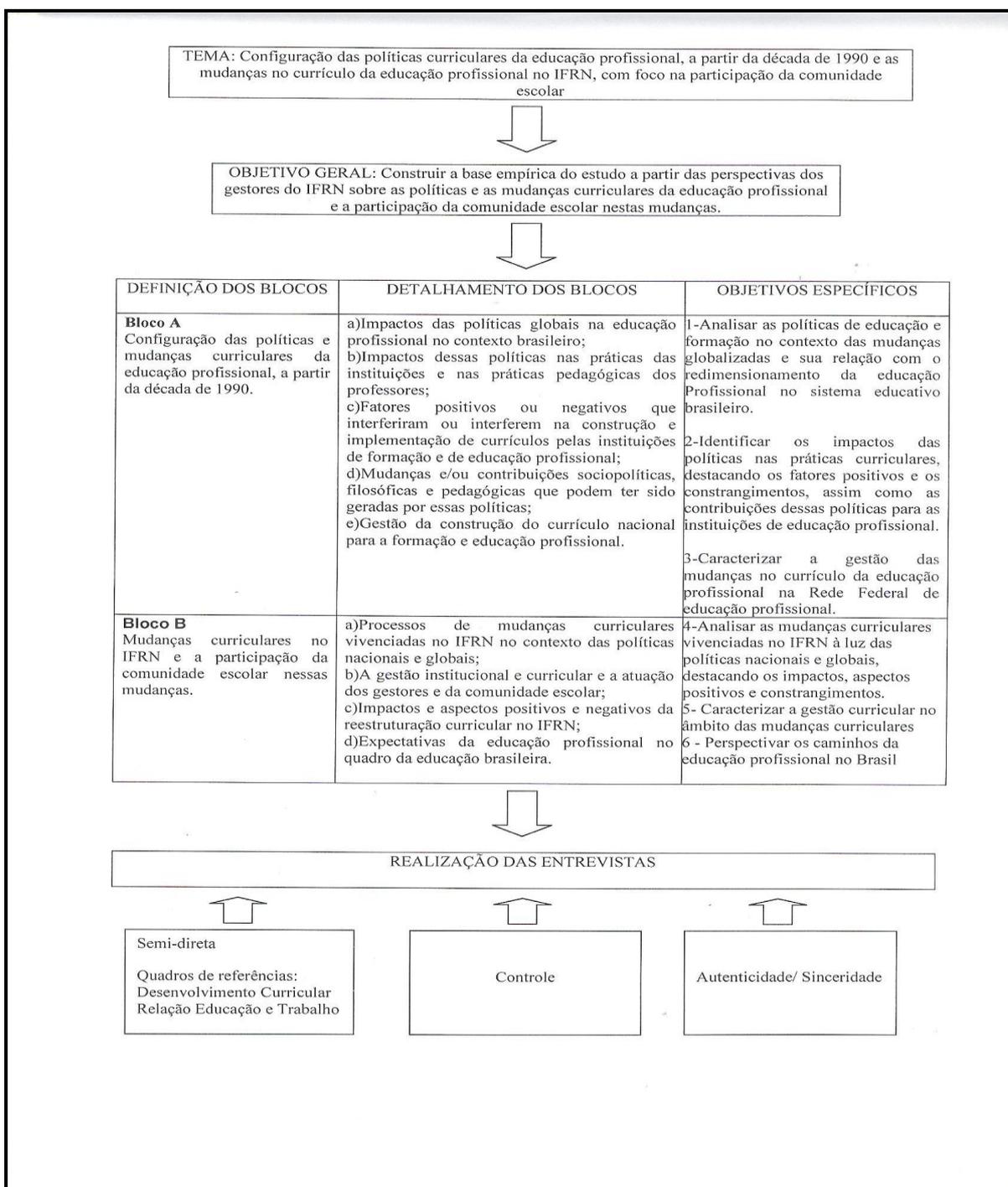
No tratamento dos dados presentes nos documentos institucionais selecionados, procedemos a análise documental usando as técnicas análise de conteúdo, na tentativa de nos aproximar da realidade estudada. Assim, após a constituição do *corpus* documental que foi objeto de análise, seguido da leitura flutuante do material, foram elaborados quadros de referências de cada documento, resultando em dados de identificação e de caracterização destes.

Estes dados foram abstraídos após a leitura flutuante do material – etapa que permite ao investigador impregnar-se pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos, a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento de dados (Pacheco, 2006; Esteves, 2006), “deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2009, p.122).

Neste sentido, na pesquisa documental utilizamos documentos oficiais do Ministério de Educação, por exemplo, a legislação e os textos correlatos sobre a Educação profissional no Brasil e (12) doze documentos institucionais. Para esta análise foram traçados objetivos no sentido de direcioná-la para os propósitos específicos do estudo.

9.1.b. Inquéritos por Entrevista

Na utilização da técnica de inquério por entrevista adotamos o modelo proposto por Estrela (1990), com algumas adaptações ao estudo. Segue o modelo de entrevista, conforme pode ser verificado no fluxograma 10.



Fluxograma 10: Modelo de entrevista
Fonte: Elaborado a partir da base teórica (Estrela, 1990).

O modelo expressa o percurso da elaboração do planejamento à realização das entrevistas, em que se tratando de um diálogo intencional se fez necessário respeitar o uso dos princípios de controle em termos das temáticas, mas ao mesmo tempo respeitando a articulação das perguntas e respostas a depender dos elementos de ordem contextual, assim como a possibilidade de alargamento ao longo da entrevista (Estrela, 1990). Salientamos que previamente enviamos cópia do roteiro das entrevistas aos gestores.

Na elaboração do plano de realização de entrevista (anexo II) adotamos os seguintes princípios orientadores: 1º) Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista; 2º) Não restringir a temática abordada; 3º) Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

Na investigação foi usado o procedimento de entrevista em duas modalidades: a entrevista individual e a entrevista coletiva. Esta última aconteceu no formato de grupo focal que consiste na técnica usada, na pesquisa qualitativa, para coletar dados baseados em opiniões e atitudes num processo de interação entre os participantes a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador, que constitui o moderador do grupo. O material obtido constitui a transcrição de uma discussão em grupo, focada em um tópico específico (Gatti, 2005).

9.1.c. Inquérito por Questionário

Na coleta de dados junto aos professores e os estudantes o questionário foi considerado o instrumento viável devido a população prevista. Assim, com o apoio de Bruno Oliveira, estudante do IFRN, criamos um correio eletrônico oficial para a recolha de dados.

Concebendo as respostas do questionário como um auto-relato do sujeito (Kidder, 1987) e considerando a natureza qualitativa do estudo, elaboramos o instrumento com perguntas abertas e perguntas fechadas. No processo de construção do questionário, procuramos elaborar o máximo de questões necessárias para o entendimento das variáveis chaves, mesmo que significasse algumas informações de outras variáveis, considerando as contradições e uma das limitações própria da técnica, por exemplo, a impossibilidade de esclarecimento no ato do inquerido responder às questões. Além disso, para “as questões consideradas essenciais é prudente incluir algumas questões extras, com o objetivo de chegar a fidelidade das respostas ou verificar a influência da mudança na formulação da pergunta” (Kidder, 1987, p.26).

Os quesitos do questionário aplicado junto aos estudantes (anexo V) se constituíram de dados de duas natureza: os de caracterização dos sujeitos e os dados de opinião. Os primeiros envolveram as variáveis sexo, curso realizado, ano de conclusão e escolaridade atual. Os dados de opinião trataram

dos tópicos das duas dimensões do estudo: um primeiro bloco aborda a dimensão do estudo configuração das políticas curriculares para a educação profissional a partir da década de 1990 e o outro bloco com questões relativas as perspectivas quanto às mudanças curriculares no IFRN. Neste instrumento foi priorizado a elaboração de perguntas semi- abertas e fechadas em função da população prevista. Não aplicamos o pré-teste do questionário direcionado aos estudantes, mas nos email sempre tínhamos parecer sobre o questionário aplicado.

No questionário aplicado aos professores com questões abertas e fechadas (primeira versão, anexo III) foi priorizado as primeiras, objetivando abarcar opiniões, sentimentos, crenças e atitudes em relação ao processo da reestruturação no currículo da Instituição. O citado questionário passou pelo processo de pré-teste. Este procedimento foi aplicado a um grupo de 30 professores. Depois de um período da distribuição do instrumento, realizamos entrevistas informais (Kidder, 1987), a fim de coletar informações sobre o instrumento aplicado.

Nestas entrevistas os professores foram unânimes em dizer que as questões tinham sido elaboradas num nível de complexidade muito elevado e que exigiam um profundo conhecimento da área da Pedagogia. Além disto, segundo os professores, a quantidade de questões abertas talvez pudesse representar um impecilho no processo de retorno do instrumento.

A partir do referido diagnóstico, procuramos reelaborar o questionário com ajuda do orientador acadêmico deste estudo. Tendo concluído o processo de reformulação, solicitamos a colaboração do professor Doutor Valdenildo Pedro da Silva, da Professora Doutora Andreia Gabriel F. Rodrigues e do professor Doutor Samir Cristiano Souza, que na função de juizes fizeram análise do instrumento e deram contribuições no sentido da reformulação de alguns itens. Estes professores exercem suas funções de docente no IFRN, campo da pesquisa. O juri para validade do instrumento justificou-se devido a preponderância que o contexto exerce sob às questões de investigação (Bogdan & Biklen, 1994, Quivy & Campenhoudt, 1998). Após a validade do questionário (anexo IV) iniciamos a aplicação do instrumento em 2009, sendo concluída a coleta de dados em 2012.

9.2. Técnicas de Análise de Dados

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático dos dados, sendo “o trabalho analítico de organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, padrões e descoberta dos aspectos importantes” (Bogdan & Sari, 1994, p. 205), envolvendo sempre decisões e interpretação. Este processo sucedeu-se a partir do uso das técnicas análise de conteúdo para

tratamento e análise dos dados não-estruturados e do uso da análise estatística para os dados estruturados.

Destacamos, ainda, que para validade da análise dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha foi realizado o processo de triangulação de método (ver capítulo XIII) que tem assumido diversos conceitos no âmbito da pesquisa das Ciências Sociais.

Na perspectiva de Fielding e Schreier (2001 como citado em Guimarães, Martins & Guimarães, 2004) a triangulação apresenta três modelos conforme três funções que pode desempenhar na investigação: triangulação como validação mútua de resultados obtidos através dos diferentes métodos (o modelo da validação), a triangulação como meio para se obter uma compreensão maior e mais completa do objeto de estudo (modelo da complementariedade) e o último modelo de triangulação, o trigonométrico, que tem sido usado como uma necessidade para se obter qualquer compreensão relevante de um fenómeno.

Assim, a triangulação consiste no uso combinado das técnicas como validação mútua dos resultados obtidos. De modo geral, a triangulação constitui em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para se obter um resultado mais fidedigno da realidade (Coutinho, 2008).

9.2.a. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo constitui uma expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas para o tratamento de dados invocados ou suscitados (Esteves, 2006) na investigação qualitativa. Os primeiros independem da ação do pesquisador, como sejam os documentos e as peças de legislação; os dados suscitados emergiram dos questionários e das entrevistas.

A literatura (Bardin, 2009, Estrela, 2006), sobre a análise de conteúdo apresenta uma variação de técnicas de análise de conteúdo. Neste estudo, optamos pela análise temática ou categorial, em que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógico” (Bardin, Ibid, p.199). Este desmembramento a partir das *unidades de contextos* e das *unidades de registo* resultou no sistema de codificação pela *operação de categorização*. Assim, na análise temática cada documento constituiu uma *unidade de contexto* e cada fração textual articulada a uma dada categoria consiste numa *unidade de registo*, conforme quadros apresentados no Quadro 14 (p.256).

O processo de categorização consiste na operação central da análise de conteúdo, em que os dados são classificados e reduzidos após terem sido identificados como pertinentes (Bardin, 2009;

Esteves, 2006). Neste processo foram definidas as categorias e as subcategorias do estudo, com base nos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade.

As três categorias centrais do estudo (Reestruturação curricular, Participação da comunidade escolar, Concepção de educação profissional) foram definidas a partir da questão central e dos objetivos e constituíram a base da construção do sistema de codificação através do processo de categorização. A categoria Políticas curriculares emergiu no segundo momento da análise de conteúdo.

Definida o sistema de codificação com as categorias e subcategorias, realizamos o processo de validação e fidelização⁵⁵ da análise de conteúdo usando a técnica de fidelidade inter-codificadores (Estrela, 2006), significando que dois analistas trabalharam com o mesmo material codificado a fim de verificar se codificavam da mesma maneira pelo processo de associação da unidade de registro à categoria conforme a correlação de tema e significados.

Deste modo, estiveram envolvidas com o trabalho de validade e fidelidade da análise de conteúdo a Professora Doutora Edilene Rocha Guimarães, do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e a Professora Doutora Luciene Terra dos Santos Garcia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para este processo foram elaboradas grelhas de análise de conteúdo (anexo VI), sendo enviadas às professoras pelo correio eletrônico. Segue a Quadro 06 com o índice de fidelidade e validação da análise de conteúdo, pelos especialistas.

Nº UR	TABELA FIDELIDADE E VALIDAÇÃO	JURI 1	JURI 2	APLICAÇÃO DA FORMULA
136	$F = \frac{TA}{TA + TD}$	TA = 107 TD = 29	TA = 114 TD = 22	$F = \frac{221}{221 + 51}$ F = 80%

Quadro 06: Índice de fidelidade e validação das subcategorias

O índice de fidelidade (F) é o valor que se obtém dividindo o total de casos de acordo (Ta) das duas codificadoras pelo somatório dos casos de acordos (Ta) e de desacordos (Td) que se tenham verificado entre elas. O índice de fidelidade encontrado foi de 80%, ou seja, o nível de acordos, o que se pode considerar um índice bastante satisfatório, uma vez que no primeiro exercício é difícil obter

⁵⁵ Coutinho (2008), com base em Lincoln e Cuba (1995) acerca das questões relativas à fidelidade e validade na pesquisa de natureza qualitativa, destaca que credibilidade, confiabilidade e transferibilidade seriam termos que se poderia utilizar para designar estas questões num estudo qualitativo. Entretanto, neste estudo optamos por utilizar validade e fidelidade como sinônimos daqueles.

índices superiores a 70% de acordo intercodificadores (Esteves, 2006). Assim, processo intercodificadores foram validadas as categorias e as subcategorias abaixo, com alguns ajustes.

CATEGORIA: Reestruturação curricular

Subcategorias:

- (A.1) Finalidade da Instituição
- (A.2) Concepção de Escola
- (A.3) Concepção de currículo
- (A.4) Reformulação Curricular
- (A.5) Flexibilidade Curricular
- (A.6) Mudanças curriculares
- (A.7) Implicações Políticas e Pedagógicas
- (A.8) Autonomia curricular
- (A.9) Disciplina
- (A.10) Organização

CATEGORIA: Conceitualização de educação profissional

Subcategorias:

- B. 1 Formação técnico-profissional prescrita (clássica)
- B. 2 Formação Técnico-cidadão, ampla e desejada (idealizada)

CATEGORIA: Participação da comunidade escolar

Subcategorias

- C. 1 Conceito de Comunidade Escolar
- C. 2 Construção coletiva
- C. 3 Planejamento participativo
- C. 4 Gestão Participativa

Na análise de conteúdo, considerando o princípio de exclusão mútua, o qual defende que a grade de categoria está concebida de tal forma que o conteúdo definido para cada uma delas não se sobrepõe ao conteúdo de nenhuma das restantes, a subcategoria *(A.4) Reformulação Curricular* foi condensada na subcategoria *Mudanças curriculares (A.6)*. Da mesma maneira que a subcategoria *(C.2) Construção coletiva e (C.3) Planejamento participativo* foram condensadas na subcategoria *Gestão participativa (C.4)*.

A análise de categorização passou a permear toda construção da problemática com uso de inferências, considerando o princípio de pertinência o qual defende que o sistema de categorização criado é sustentável à luz das questões de investigação e que cada categoria e subcategoria tem sentido face ao material empírico e/ou quadro teórico. As inferências são compreendidas como dedução lógica que envolve a descrição e a interpretação (Bardin, 2009) e que constituem importantes componentes na construção do texto.

Quanto aos *dados advindos dos questionários* aplicados aos professores e estudantes e das entrevistas utilizamos as técnicas de conteúdo com o apoio de ferramentas das Tecnologias da

Informação e Comunicação (TIC), como por exemplo, o *software* Nvivo análise qualitativa, o *software* SPSS, a folha de cálculo Excel e o programa Scribd (transcritor de entrevista online).

No processo de construção da problemática, os recursos tecnológicos constituíram componentes de extrema importância pelo seu lado funcional e tecnológico. Para Souza (2011), no contexto de um estudo com o apoio das tecnologias, torna-se necessário articular as diferentes ferramentas para melhor responder de forma apropriada às questões e aos objetivos da investigação, pois as técnicas têm valor em si porque facilitam o trabalho, mas não o fazem pelo pesquisador.

Assim, os sistemas computacionais foram construídos para facilitar entre outros trabalhos, o de investigação, podendo-se criar categorias, codificar, controlar, editar, filtrar, questionar, fazer buscas e a triangulação dos dados, deste que o pesquisador tenha um plano de trabalho sistematizado coerente com um quadro teórico-metodológico, as questões e objetivos definidos (Ibid, 2011).

Os programas computacionais na análise de conteúdo envolve dois momentos: a *configuração do projeto* e a *abstração do projeto*. O primeiro momento prescinde todo o resto do trabalho, pois constitui a inserção do sistema de dados pelo investigador, constituindo sua base de dados com a contextualização e a codificação do projeto. No segundo momento ocorre a abstração do projeto que envolve o sistema de categorias, processos de validação e de inferências, assim como, o sistema de questionamento.

No estudo, nos procedimentos com o apoio do *software* Nvivo não foi realizado processo de fidelidade e a validade do sistema de categorização, pois o anterior serviu de subsídios para os demais. Neste momento, a *análise de ocorrência* também foi utilizada, envolvendo a contabilização de frequências que um determinado objeto foi referido pelos inqueridos dos questionários e pelos entrevistados. A unidade de contagem foi designada de unidade de *enumeração* (Esteves, 2006).

Para esta autora, a suposição adjacente para análise de ocorrência é de que um dado objeto é tanto mais importante para um grupo, por exemplo de entrevistados, quanto maior for o número de sujeitos que espontaneamente a ele se refere (embora não provada). Deste modo, análise de conteúdo define e seleciona as categorias e as subcategorias através de um trabalho de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar.

9.2.b. Análise Estatística

No tratamento das perguntas fechadas dos questionários utilizamos o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para realizar os testes estatísticos não-paramétricos,

cumprindo-se assim a determinação das frequências, medianas e percentuais das variáveis independentes (Moreira, 2006, pp. 368-370). O testes estatísticos não- paramétricos não exigem que os resultados assumam nenhuma distribuição em particular.

Salientamos que durante o processo de construção da problemática, a participação em cursos de formação continuada se constitui de importante contribuição, principalmente os cursos de tratamento dos dados com os recurso tecnológicos, assim como, os congressos e colóquios científicos como oportunidades dos diálogos acerca dos diferentes aspectos envolvidos do objeto de estudo, de modo que, passo a passo, o objeto foi tomando forma e se constituindo. E assim no caminhar fomos fazendo o caminho.

PARTE V. QUADROS EMPÍRICO E TEÓRICO , DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA E REVISÃO

Esta parte encontra-se integrada por quatro capítulos. Os primeiros são de natureza descritiva, ou seja, apresenta através da descrição os dados coletados na análise documental e junto aos gestores, professores e estudantes. O último capítulo (Cap. XIII) constitui a interpretação analítica e revisão do problema através da triangulação metodológica, buscando responder às questões e aos objetivos da investigação. Assim, são dispostos os capítulos:

Capítulo X. As mudanças curriculares no IFRN inscritas nos documentos institucionais

Capítulo XI. As mudanças curriculares da educação profissional no IFRN: perspectivas dos gestores

Capítulo XII. Os professores e os estudantes no contexto das mudanças da educação profissional no IFRN

Capítulo XIII. A configuração da reestruturação curricular da educação profissional no IFRN e a participação da comunidade escolar

Capítulo X. AS MUDANÇAS CURRICULARES NO IFRN INSCRITAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

“Não existe nada permanente, exceto a mudança”.

A investigação qualitativa constitui um amplo espaço de movimentos e decisões por parte do investigador que, após identificar o problema, explicitar a problemática e definir a questão central do estudo e os respectivos objetivos de investigação, assim como um artesão, vai tecendo sua obra, implicando opções desde a escolha do método, das técnicas, da elaboração do *corpus* teórico à definição do modelo de recolha de dados.

Assim, diferentemente da arte e da poesia, que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade (Minayo, 1994), requer também um rigoroso trabalho que transita entre as muralhas das preocupações quanto ao conteúdo e à forma. A partir deste capítulo, portanto, resta-nos tecer a descrição e a interpretação dos dados empíricos recolhidos no campo, por meio da pesquisa documental, entrevistas e inquérito por questionários. Deste modo, iniciaremos pela análise dos documentos selecionados para o estudo.

Os dados aqui apresentados são resultados da análise documental realizada através das técnicas análise de conteúdo.

10.1. Análise de Conteúdo dos Documentos Institucionais⁵⁶

A análise documental foi norteada pelo seguinte objetivo: *Identificar nos documentos institucionais os percursos e a configuração da reestruturação curricular, destacando o nível de participação da comunidade escolar na (re) elaboração do currículo do IFRN. Este objetivo está vinculado à questão central de investigação, a qual norteou todo o desenvolvimento do estudo, a saber: No quadro do desenvolvimento curricular e face às diretrizes nacionais e internacionais sobre políticas de educação profissional, como se configuram os processos de reestruturação curricular no IFRN e a participação da comunidade nestas mudanças, a partir de 1995?*

O objetivo geral da pesquisa documental foi desdobrado em dois objetivos específicos, considerando as especificidades da elaboração dos documentos:

1) Verificar os fatores internos e externos que impulsionaram a construção e a implantação da Proposta Curricular de 1995 no IFRN.

⁵⁶ Todos os quadros e fluxogramas, deste capítulo, são resultantes da análise de conteúdo realizada conforme tradição, ou seja, sem o apoio de software de análise qualitativa.

2) Identificar as implicações políticas e pedagógicas dos processos de reestruturação curricular na prática pedagógica do IFRN.

Neste sentido, foram analisadas informações e dados de oito (08) documentos institucionais, por constituírem marcos históricos de diferentes momentos de atualização e/ou reformulação curricular na Instituição, no decorrer do período em estudo. Além destes, incluímos para análise um (1) documento de 1985, com o intuito de evidenciarmos as mudanças curriculares que antecederam a elaboração da Proposta Curricular de 1995. Em seguida, realizamos consulta em três (03) relatórios avaliativos do processo de implementação da proposta curricular de 1995, totalizando doze (12) documentos institucionais.

Na aplicação das técnicas de análise de conteúdo, identificamos que os documentos inserem-se em duas temáticas diferentes, porém intrinsecamente relacionadas: *Temática 1. Regulamentação Curricular* e *Temática 2. Reestruturação Curricular*. Foram considerados documentos de regulamentação curricular àqueles que constituem os instrumentos regulatórios da ação institucional, escritos em forma de legislação, como, por exemplo, a Organização Didática de 1985 e a Organização Didática de 1995.

Os documentos relacionados à temática de reestruturação curricular constituem a expressão dos processos e das decisões curriculares no contexto das mudanças, incluindo neste tipo as propostas curriculares, os projetos de reestruturação curricular, os planos de trabalho e os relatórios de avaliação, conforme apresentado no Quadro 07.

Temática/ Código		Documentos
1. REGULAMENTAÇÃO CURRICULAR	Doc/RgC 1	Organização Didática de 1985, aprovada pela Portaria nº 06/85/MEC/SEPS/SADESE, de 14 de Fevereiro de 1985.
	Doc/RgC 2	Organização Didática de 1995, submetida à apreciação e à aprovação pela SEMTEC/MEC, em caráter experimental, no ano letivo de 1995, de acordo com o artigo 104 da Lei 4.024/61.
2. REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR	Doc/ReC 1	Proposta Curricular de 1995 submetida à apreciação e à aprovação da SEMTEC/MEC ⁵⁷ , em caráter experimental, no ano letivo de 1995, de acordo com o Artigo 104 da Lei 4.024/61.
	Doc/ReC 2	Proposta Curricular Revisada e Ampliada de 1997, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.
	Doc/ReC 3	Plano de Atividades para 1997, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.
	Doc/ReC 4	Plano de Atividades para 1998, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.
	Doc/ReC 5	Projeto de Reestruturação Curricular - volume I de 1999, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.
	Doc/ReC 6	Projeto de Reestruturação Curricular - volume II de 1999 do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.
	Doc/ReC 7	Projeto Político Pedagógico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 2004-2006.

Quadro 07: Relação de documentos institucionais analisados
(Fonte: Elaborado a partir dos documentos institucionais do IFRN).

Para cada documento, foi atribuído um código de identificação. A codificação dos documentos seguiu a ordem cronológica das decisões curriculares, sem, contudo, seguir uma lógica de análise linear da realidade, pois compreendemos que as ações e as decisões acontecem num processo dialético de múltiplas dimensões em diferentes contextos sócio-espaciais e temporais, o que torna a

⁵⁷ Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Ministério da Educação e do Desporto.

realidade complexa e multidimensional, ancorada numa relação de singularidade e complementariedade, mas também de contradições, avanços e recuos.

Com base no Quadro 07 e considerando os objetivos do estudo e da pesquisa documental, construímos a grelha de análise dos nove (9) documentos (ver Anexo 1), destacando as principais unidades de registros (UR).

No Quadro 8, apresentamos as três grandes categorias do estudo, que emergiram da problemática e da questão central do estudo: A) configuração da reestruturação curricular no IFRN, B) conceitualização de educação profissional e C) participação da comunidade escolar nas mudanças curriculares.

TEMA: Configuração da reestruturação curricular da educação profissional no IFRN e o envolvimento da comunidade escolar.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Configuração da reestruturação curricular no IFRN	A. 1 Finalidade da Instituição A. 2 Concepção de Escola A. 3 Conceito de currículo A. 4 Reformulação Curricular A. 5 Flexibilidade Curricular A. 6 Planejamento Participativo A. 7 Implicações Políticas e pedagógicas da reestruturação curricular A. 8 Autonomia curricular A. 9 Disciplina A. 10 Organização	.Ampliação da função social da Instituição no período em estudo. -DOC/RgC1 - Formação de mão-de-obra para tender às necessidades do mercado de trabalho (UR). -DOC/RgC1 - Atender à demanda no mercado de trabalho local (UR). -DOC/ReC1 - Dupla função da ETEFRN: propiciar aos alunos conhecimentos gerais, prosseguir os estudos em nível superior e habilitá-lo profissionalmente para o ingresso no mundo produtivo (UR). -DOC/ReC4 A escola tem por papel de transformar o conhecimento elaborado pela humanidade em conhecimento escolar; o aluno possa ampliar sua visão de mundo e interferir na sociedade em função dos interesses colectivos (UR). .A reformulação curricular envolveu questões relativas ao conceito de escola e de currículo. -No plano curricular foram assumidos os conceitos de flexibilidade, organização, disciplina e planejamento participativo. -A mudança curricular apresentou implicações políticas e pedagógicas, principalmente, em relação à autonomia curricular e decisões metodológicas.
B. Conceitualização de educação profissional	B. 1 Formação Técnico-profissional (prescrita) B. 2 Formação Técnico-cidadão (idealizada)	-O conceito de educação profissional apresentou variações entre a formação técnica-profissional prescritas nas políticas curriculares e a formação numa perspectiva emancipatória.
C. Participação da comunidade nas mudanças curriculares	C. 1 Conceito de comunidade escolar C. 2 Construção coletiva C. 3 Gestão Participativa	-Não há registro do entendimento conceitual que a Instituição tem do que seja comunidade escolar, mas percebe-se o envolvimento dos estudantes, professores e técnicos-administrativos. -Os encaminhamentos e decisões foram encaminhados com foco na gestão participativa.

Quadro 08: Estrutura de categorização dos documentos

Na coluna dos indicadores, inferências do investigador a partir das unidades de registro (Esteves, 2006), na categoria A, que trata da configuração da reestruturação curricular no IFRN,

percebe-se que as mudanças curriculares envolveram a função social da Instituição, que ao longo do percurso foi tornando-se mais complexa e ampla. Neste sentido, no decorrer de dez anos, a Instituição, que tinha a finalidade de ministrar uma “formação de mão-de-obra para atender às necessidades do mercado de trabalho” (Doc/RgC 1), passou a assumir uma “dupla função: propiciar aos alunos conhecimentos gerais que lhes permitam prosseguir os estudos em nível superior e habilitá-lo profissionalmente para o ingresso no mundo produtivo” (Doc/ReC 2).

Na Proposta Curricular de 1995 passa-se a compreender currículo numa perspectiva mais ampla, como:

(...) “um conjunto de ações da escola, baseado em princípios de natureza filosófica, biopsicológica, sócio-antropológica, cultural e legal, como uma determinada forma de expressão dos valores que inspiram as propostas de trabalho e todas as atividades educacionais a serem desenvolvidas”.

(...) “um instrumento de mediação para o domínio do conhecimento científico, o desenvolvimento do pensamento lógico, construtivo e criativo, a formação de atitudes e convicções, e a preparação tecnológica para o mundo do trabalho”.

(...) “o elemento de mediação entre a prática social e o conhecimento científico, tecnológico e cultural, pautado numa concepção histórico-crítica de sociedade e de educação.

(...) reflexo de diferentes visões de mundo, pressupostos valorativos, concepções variadas de educação que indicam o seu comprometimento e a sua filiação com o modelo de sociedade vigente a cada época histórica” (Doc/ReC 1).

Dessa forma, a finalidade do currículo, de acordo com o referido documento, é “formar a objetividade, o espírito crítico, o manejo das categorias, a lógica, a flexibilidade do pensar e sua correspondência com as propriedades essenciais das coisas, para a resolução dos problemas existentes”.

Existem nos documentos muitas expressões que indicam a flexibilidade, a organização, a autonomia e o planejamento participativo como princípios da reestruturação curricular, quer ao nível da organização dos percursos pedagógicos dos estudantes, quer ao nível da gestão escolar, como se pode verificar nos seguintes registros:

“As áreas conjunto de matérias afins, organizado de modo a assegurar um saber sistematizado e uma base tecnológica comum, capaz de *possibilitar maior diversidade de habilitações profissionais que permitam ao aluno a escolha de uma ocupação técnica* adequada aos seus reais interesses e às exigências do mundo do trabalho” (Subcategoria A.5 -Flexibilidade curricular, Doc/ReC1).

(...) “verticalização do ensino tecnológico, possibilidade de o aluno *concluir o ensino técnico médio e continuar sua formação profissional no curso de graduação tecnológica* (curso superior de educação profissional) – vestibular diferenciado”. (Subcategoria A.5 -Flexibilidade curricular, Doc/ReC1).

“O Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte está empreendendo, sob a orientação do Ministério da Educação *ampla reformulação* do ensino de nível técnico”. (Subcategoria A.8 -Autonomia Curricular, DOC/ReC5).

“Planejamento abrange etapa de implementação e avaliação, envolvendo aquiescência, participação ativa e mudança de atitudes de todos os segmentos da ETEFRN (...) Processo de construção coletiva” (Subcategoria A.6 -Planejamento Participativo, DOC/ReC1).

“Aproveitamento escolar avaliado através de acompanhamento contínuo do aluno, atividades e de provas (...) Estágio profissional com duração de 360 horas, realizado no 4 ano de curso” (Subcategoria A.10- Organização, DOC/RgC2).

(...) “a participação do aluno é o eixo do ensino, iniciativa com compreensão dos princípios do pensamento e da ação” (Subcategoria A.6 -Planejamento Participativo, DOC/ReC3).

(...) “promover formação para os servidores técnico-administrativos de baixa escolaridade e priorizar a capacitação em informática” (Subcategoria A.8-Autonomia Curricular, DOC/ReC3).

“O ano de 1998 terá como diretriz para gerenciamento das ações, uma gestão participativa que visa integrar as sugestões definidas pela comunidade interna, resultante de um processo de consulta” (Subcategoria C.3- Gestão participativa, DOC/ReC4).

(...) “congregar todos os servidores e alunos no processo de gestão participativa, objetivando a melhoria do processo educativo” (Subcategoria C.3-Gestão participativa, DOC/ReC4).

“A estrutura atualizada pela Portaria nº 354 de 05/11/93, a Escola conta com órgãos colegiados e organismos de assessoramento, órgãos de assistência à direção geral e órgãos de direção superior” (Subcategoria C.3-Gestão participativa, DOC/ReC1).

Na categoria participação da comunidade, procedemos à análise de enunciação (Bardin, 2009; Esteves, 2006) dos documentos para verificar a frequência de ocorrências com que a participação da comunidade escolar foi referida. Esta verificação foi realizada através da porcentagem sob o somatório de todas as unidades de registro (UR) em cada unidade de contexto, conforme expresso no Quadro 9.

Tema: Participação da comunidade escolar nas mudanças curriculares.

ódigo	Unidade de Contexto	Quantificação	
		Ordem	%
Doc/ReC 2	Proposta Curricular de 1995	1 ^a	86
Doc/ReC 4	Plano de Atividades para 1998	2 ^a	83
Doc/ReC 2	Proposta Curricular revisada de 1997	3 ^a	78
Doc/ReC 7	Projeto Político Pedagógico 2004-2006	4 ^a	74
Doc/RgC 2	Organização Didática de 1995	5 ^a	46
Doc/ReC 6	Projeto de Reestruturação Curricular - volume II de 1999	6 ^a	43
Doc/ReC 3	Plano de Atividades para 1997	7 ^a	33
Doc/ReC 5	Projeto de Reestruturação Curricular - volume I de 1999	8 ^a	23
Doc/RgC 1	Organização Didática de 1985	9 ^a	9

Quadro 09: Análise de enunciação

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao acervo documental do IFRN e da análise de conteúdo.

Apesar de as unidades de contexto apresentarem uma variação na quantidade das unidades de registros (UR), verifica-se, por ordem decrescente, o peso atribuído à categoria participação da comunidade nos diferentes momentos de reestruturação curricular na Instituição.

Pode-se inferir, de acordo com os registros, que a participação da comunidade escolar nos processos de reestruturação curricular na Instituição, do período em estudo, teve maior incidência (86%) na elaboração da Proposta Curricular de 1995.

Em 1999, ocorre uma redução de frequência para 43%, com que é referido o termo participação ou envolvimento da comunidade. Entretanto, considerando o período anterior a 1995, nomeadamente o ano de 1985 apresentou um fraco nível de frequência (9%) relativo ao registro de participação da comunidade escolar.

Pode-se inferir, ainda, que, no primeiro momento da reestruturação curricular – elaboração e implementação da Proposta Curricular de 1995, a participação da comunidade escolar foi mais intensa nos processos de deliberação curricular, podendo ser caracterizado por uma *participação ativa*, conforme indicam as declarações que seguem:

(...) “a ETRN, em 1993 e 1994, construiu um novo projeto pedagógico implementado a partir de 1995 (...). Esse projeto pedagógico contou, naquele momento, com a participação da maioria dos servidores da Instituição. E, apesar dos limites impostos pela legislação, a ETRN conseguiu avançar nos seus pressupostos filosóficos, bio-psicológicos e sócio-antropológico-culturais, concebendo uma educação tecnológica de qualidade, que privilegiava a formação integral do homem, em busca de uma relação mais harmônica entre a técnica e a cidadania - a omnilateralidade” (Doc/ReC 7 Projeto Político Pedagógico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 2004-2006, p. 40).

“Impulsionada por tais mudanças é que a ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE optou pela construção de um novo projeto pedagógico — fruto do trabalho que vem sendo realizado por todos os segmentos desta Instituição” (Doc/ReC 1 Proposta Curricular, 1995, p.17).

Diferentemente, no segundo momento da reestruturação curricular por força da conjuntura do Decreto 2.208/97 (Doc/ReC 6), evidencia-se que a participação da comunidade ocorreu numa perspectiva da *participação reservada* que caracteriza-se por uma atividade menos voluntária, como denunciam os registros:

“O Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte está empreendendo, sob a orientação do Ministério da Educação ampla reformulação do ensino de nível técnico” (Doc/ReC 5 Projeto de Reestruturação Curricular - volume I de 1999).

(...) “a consultoria do projeto de reestruturação curricular deseja apresentar os seus agradecimentos aos diretores (...), aos gerentes educacionais das diversas áreas de conhecimento, aos assistentes pedagógicos, aos participantes do curso de capacitação, bem como aos membros do Grupo de Planejamento Estratégico e Desenvolvimento Institucional (GPEDI) e do Grupo de Ensino Médio (GEMED). (...) a colaboração dos professores das áreas de conhecimento, (...) verdadeiros construtores das matrizes curriculares” (Doc/ReC 5 Projeto de Reestruturação Curricular - volume I de 1999).

“Como fruto de trabalho participativo desenvolvido sob a orientação desta consultoria, a construção dessas matrizes ocorreu em três momentos distintos. O primeiro momento foi marcado pela realização do Curso Básico de Capacitação, (...) com a finalidade de preparar uma equipe de profissionais destinados a funcionar como agentes divulgadores e multiplicadores das ideias. No segundo momento, procurou-se, sob a coordenação do GPEDI, promover a integração de todos os professores. (...) o terceiro momento teve o propósito (...) a formulação das matrizes curriculares com a participação efetiva de um grupo de professores, (...) com a contribuição dos demais professores de cada área de conhecimento e com informações do empresariado e dos trabalhadores” (Doc/ReC 6, Projeto de Reestruturação Curricular - volume II de 1999).

Constatamos que foram agregados agentes externos à Instituição no processo de reformulação curricular de 1998, como, por exemplo, assessores, empresários e trabalhadores.

Neste sentido, para análise compreensiva do currículo escolar como texto reescrito em função de mudanças que se operam articuladas com as políticas curriculares, com as práticas pedagógicas e com outras relações que extrapolam os muros da escola, entende-se que, mais do que uma proposta técnica, de um só autor ou grupo de autores, o currículo é perspectivado como um projeto que depende e resulta de compromissos que ocorrem na imbricação da esfera pública e da esfera privada.

10.2. Caracterização e Descrição dos Documentos

Neste item procedemos a caracterização e descrição dos documentos de acordo com a classificação: documentos que tratam regulamentação curricular e os que se referem à reestruturação curricular.

10.2a. Documentos de Regulamentação Curricular

Neste item, apresentamos os quadros de referência dos documentos, fazendo inferências de contexto com base na interpretação e nos resultados da análise. A unidade de contexto “Organização Didática de 1985- DOC 1” foi analisada, como já nos referimos, a fim de procurarmos referências de contextos anteriores a 1995, quando vivenciamos a implantação da Proposta Curricular, que certamente seria um primeiro documento elaborado com uma participação mais ampla da comunidade escolar.

Neste processo, buscamos notificações de documentos curriculares, entretanto percebemos a ausência de um plano curricular próprio da Instituição, havendo documentos avulsos de registros pontuais, o que nos levou a eleger para este estudo o documento Organização Curricular de 1985, caracterizado no Quadro 10.

TEMÁTICA: REGULAMENTAÇÃO CURRICULAR		
Código	Unidade de contexto	Descrição
Doc/RgC1	Organização Didática da ETRN Ano: 1985	<p>Origem: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN)</p> <p>Documento institucional que regulamenta as ações da Instituição em relação à prática educacional da Escola, aprovado pela Secretaria Nacional de Educação/MEC, Portaria nº 06/85/MEC/SEPS/SADESE, de 14 de Fevereiro de 1985.</p> <p>O documento está constituído por 23 páginas, sendo uma capa e uma contracapa, e as demais constituem a exposição do conteúdo organizado em 4 títulos, 10 capítulos e 4 seções.</p> <p>O Título I trata da Organização do Estabelecimento: Capítulo I - Da Denominação e Localização; Capítulo II - Das Finalidades; Capítulo III - Dos Objetivos da Escola.</p> <p>O Título II aborda a Organização Didática: Capítulo I - Dos Cursos; Capítulo II - Do Currículo; Capítulo III - Dos Programas de Ensino; Capítulo IV - Da Avaliação do Aproveitamento e da Apuração da Assiduidade; Capítulo V - Do Aproveitamento de Estudos; Capítulo VI - Da Prática da Educação Física; Capítulo VII - Do Exercício Orientado da Profissão; Capítulo VIII - Do Regime Escolar (Seção I - Do Ano Escolar; Seção II - Do Ingresso; Seção III - Da Matrícula; Seção IV - Da Transferência); Capítulo IX - Da Escrituração e do Arquivo; Capítulo X - Da Expedição de Certificado e Diplomas; Título II - Da Comunidade Escolar; e Título IV - Das Disposições Transitórias.</p>

Quadro 10: Identificação, caracterização da organização didática da ETRN de 1985.

O diploma Organização Didática da ETRN de 1985 constitui um documento regulativo da prática pedagógica da Instituição, tendo sido aprovado pela Secretaria Nacional de Educação e Ministério da Educação, evidenciando-se a estrutura organizacional e o funcionamento do sistema federal de educação profissional, à época. O referido documento remonta ao processo de desenvolvimento histórico da Instituição, quando, a partir de 1968, deixou de se constituir em Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, recebendo a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

A Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, assim como as demais Escolas distribuídas pelos diferentes Estados federativos do Brasil, tem sua origem no início do século XX, quando o então presidente Nilo Peçanha criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Este grupo de escolas tinha como objetivo conceder educação primária e profissional aos filhos de trabalhadores.

Em 1914, a Escola de Aprendizes e Artífices do Rio Grande do Norte é transformada em Liceu Industrial de Natal, depois em Escola Industrial e, em seguida, é denominada de Escola Técnica

Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Já em anos posteriores, a Escola foi transformada em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) e, mais recentemente, em Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O Doc/RgC 2, Organização Didática de 1995, constitui a parte regimental ou regulatória da prática pedagógica institucional, ou seja, diz respeito ao nível da organização curricular quanto à sistematização dos conteúdos e dos encaminhamentos práticos. Assim, o documento explicita a sistematização e as tomadas de decisões curriculares que tratam dos procedimentos de pesquisa, das atividades de extensão, definição de ano letivo, ingresso, matrícula, adaptação curricular e transferência, avaliação do desempenho, certificação e escrituração e do arquivo.

Na Organização Didática de 1995, o Capítulo VI, artigo 39, faz alusão aos direitos e deveres da comunidade escolar, compreendida pela composição dos professores, discentes e técnicos-administrativos. Vale salientar que o termo comunidade escolar foi apropriado pelo campo educacional a partir de 1960, vinculado à idéia de comunidade como um território restrito, marcado por forte identidade afetiva.

10.2b. Documentos de Reestruturação Curricular

O Doc/ReC 1, Proposta Curricular da ETFRN de 1995, destaca algumas marcas de contexto destas mudanças. Este documento foi considerado um documento-chave para esta investigação, uma vez que a própria problemática deste estudo tem como ponto de partida o contexto vivenciado à época. Portanto, o citado instrumento assume relevância no estudo, não desmerecendo a importância dos demais. Segue uma breve descrição do documento no Quadro 11.

TEMÁTICA: REGULAMENTAÇÃO CURRICULAR		
Código	Unidade de contexto	Descrição
Doc/ReC 1	Proposta Curricular de 1995 Ano: 1995	<p>Origem: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN)</p> <p>Proposta de reformular curricular da educação profissional técnica de nível médio.</p> <p>Descrição do documento: O documento está constituído de 157 páginas, sendo composto de:</p> <p>Elementos pré-textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sumário, ficha editorial, mensagem do diretor do Departamento de Políticas Educacionais da SENTEC/MEC. -Apresentação do projeto de reformulação curricular a partir de uma exposição de motivos. <p>Elementos textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Parte I - Rumo à proposta curricular da ETFRN, constituída por uma introdução e contexto (Recuperando a memória). -Parte II - Proposta curricular da ETFRN, envolvendo os seguintes itens: Justificativa; Retrospectiva histórica do currículo como instrumento de ação da Escola; Fundamentos do currículo; Cidadania e Tecnologia: os desafios da reformulação curricular; Produção e Qualificação: colocação do problema; Perspectiva da Formulação Técnico-profissional da ETFRN; A dinâmica socioeconômica do Rio Grande do Norte: indicadores; A Realidade da ETFRN: Visão global da estrutura e funcionamento da Escola; Necessidades, potencialidades e prioridades de mudança; e O modelo pedagógico da ETFRN: uma proposta de mudança; Áreas de conhecimento e grades curriculares. <p>Elementos pós-textuais</p> <p>Bibliografia</p> <p>Anexos: Organização Didática, Portaria do Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC.</p>

Quadro 11: Identificação e caracterização da proposta curricular da ETFRN de 1995

Na contracapa deste documento (ver figura, constata-se a seguinte proposição:

O desenho de capa mostra uma espiral executada virtualmente pela justaposição da frase “PROPOSTA CURRICULAR”. A frase surge diminuta e vai ampliando-se até aparecer em toda a sua plenitude, dando a idéia de movimento circular que envolve todo o contexto, de maneira organizada e completa, insinuando que a Proposta Curricular seja implantada do modo como sugere a composição.



Figura 10: Capa da proposta curricular, ETRN
(Fonte: Revista da ETRN, nº 09, Ano 11, Natal/RN, 1995).

Este documento, apresentado na forma da Revista da ETRN, intitulado “Educação Tecnológica: Proposta Curricular da ETRN, nomeadamente no item Recuperando a Memória, destaca registros referentes ao marco histórico das mudanças curriculares de 1995, tal como segue:

“O projeto de reformulação curricular da ETRN teve início em 1988, quando o MEC, através da Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC decidiu revisar a parte de formação especial, abrangendo grades curriculares, conteúdos programáticos, perfis profissionais, metodologia, entre outros, sob a coordenação do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, de Minas Gerais. Em 1993, os cursos de Edificações, Eletrotécnica, Estradas, Informática Industrial e Mecânica tiveram a sua revisão concluída. A parte do núcleo comum desses cursos e, ainda, os cursos de Geologia e Mineração tinham a sua revisão prevista para 1994. Com a intenção de contribuir para a renovação do currículo da Escola e, de modo específico, para a formação técnica centrada na especialização, alguns professores, no período de 1992-1993, elaboraram textos, analisando a situação atual dessa formação e apresentaram propostas, posicionando-se face à necessidade de mudança, não somente quanto à sua forma, mas, sobretudo, quanto ao conteúdo dessa formação” (ETFRN, Proposta Curricular, 1995, p. 25).

A reformulação curricular incidia sob a revisão das estruturas curriculares, por curso, denominadas de grades curriculares, muitas vezes, compreendidas como a síntese ou o próprio currículo escolar.

Na exposição de motivos do documento (Doc/ReC 1), a mudança curricular é justificada pela preocupação com as transformações científicas e tecnológicas do mundo, com o processo de desenvolvimento econômico do País e do Estado do Rio Grande do Norte e sua relação com os processos de desigualdade social e educacional, bem como pelo papel e importância da atuação

institucional no contexto local, especificamente, no que tange “ao papel relevante na formação do técnico de nível médio” (IFRN, Proposta Curricular, 1995, p.17).

É também neste documento que há constantes frequências de indicadores em torno do conceito de formação que se perseguia e da metodologia adotada no processo de mudança curricular. Procurava-se construir uma nova perspectiva de formação profissional que correspondesse aos desafios e às necessidades sociais e educacionais locais. No que diz respeito à metodologia, a elaboração da proposta curricular assumiu os princípios do planejamento participativo, em que a participação aparece como um elemento preponderante no nível da organização e da gestão curricular.

Os conceitos de verticalização do ensino, diferenciação e flexibilização curricular também foram assumidos no modelo curricular da Instituição, conforme enfatiza o documento:

“Os alunos com o 2º grau completo, que submetidos a exame classificatório diferenciado e adaptação curricular, serão admitidos no curso de graduação (...). O modelo admite duas possibilidades de saída das áreas de conhecimento ao final do 4º ano, após o estágio quando o aluno estará apto para o exercício de uma profissão no mercado de trabalho ou para prosseguir os estudos a nível de 3º grau seja na ETFRN, seja em outra instituição de ensino superior” (IFRN, Proposta Curricular, 1995, p.81).

Para atender ao princípio de verticalização da formação profissional no currículo, foram adotados três mecanismos: a adaptação curricular, prescrita na Lei 5.692/71, art. 12; o vestibular diferenciado; e a oferta da graduação tecnológica (curso técnico de nível superior), como formas de articulação, ampliação e aprofundamento do conhecimento. Portanto, a proposta implementou a articulação curricular no sentido horizontal, contemplando a interação entre os diferentes saberes e conhecimentos e também no sentido vertical ao prever a progressão das aprendizagens pelos alunos por meio de curso de educação profissional tecnológica (nível superior).

A proposta curricular de 1995 sofreu revisão em 1997, dois anos após a sua implementação, adequando-se aos termos e princípios da “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.694/96. Nesta atualização, os princípios gerais do currículo são mantidos, acarretando poucas mudanças, conforme Doc/ReC 2 Proposta Curricular Revisada e Ampliada. No plano curricular, houve uma redistribuição dos itens na parte do II do documento inicial e foram acrescentados dois itens na parte IV, configurando-se: “Do Modelo Pedagógico à Pedagogia e à Prática Docente e “O Processo de Ensino na ETFRN sob o Enfoque da Nova Pedagogia”.

Na proposta curricular reformulada de 1997 encontra-se presente a preocupação da Instituição com seu redimensionamento para fazer frente às mudanças socioeconômicas e políticas locais e

globais da sociedade, mas também com as variáveis externas e internas que exercem influências na dinâmica institucional, sendo enfatizado o seguinte:

“Foi possível construir um modelo pedagógico para a ETEFRN que refletisse não só as exigências do momento histórico pelo qual passa a sociedade contemporânea, mas também as variáveis internas e externas que influenciam na dinâmica da própria Instituição. Nesse contexto, consideraram-se as transformações que ocorrem na ordem política e econômica mundial, desde a redefinição do papel do Estado, aos impactos provocados pela revolução tecnológica, traduzidos por novas formas de organização social do trabalho. Essa modificação cria, entre outros aspectos, maiores possibilidades de atendimento às necessidades e interesses do aluno, permite à Escola responder mais rapidamente às demandas do mercado de trabalho e favorece a assunção de atitudes interdisciplinares, assim como a atualização e a educação continuada” (IFRN, Proposta Curricular Revisada e Ampliada, 1997, p.50).

A Instituição busca atender às necessidades dos alunos e do mundo do trabalho, marca da *diferenciação curricular*, e também se encontra atenta para o desenvolvimento de atitudes interdisciplinares que envolvem o trabalho em parcerias e grupos. A educação continuada é compreendida como ampliação da formação adquirida e efetiva-se com a implantação dos cursos de graduação em tecnologia. (IFRN, Proposta Curricular Revisada e Ampliada, 1997).

Neste documento documento, reafirma-se e amplia-se a função social da Instituição, declarada no seguinte texto:

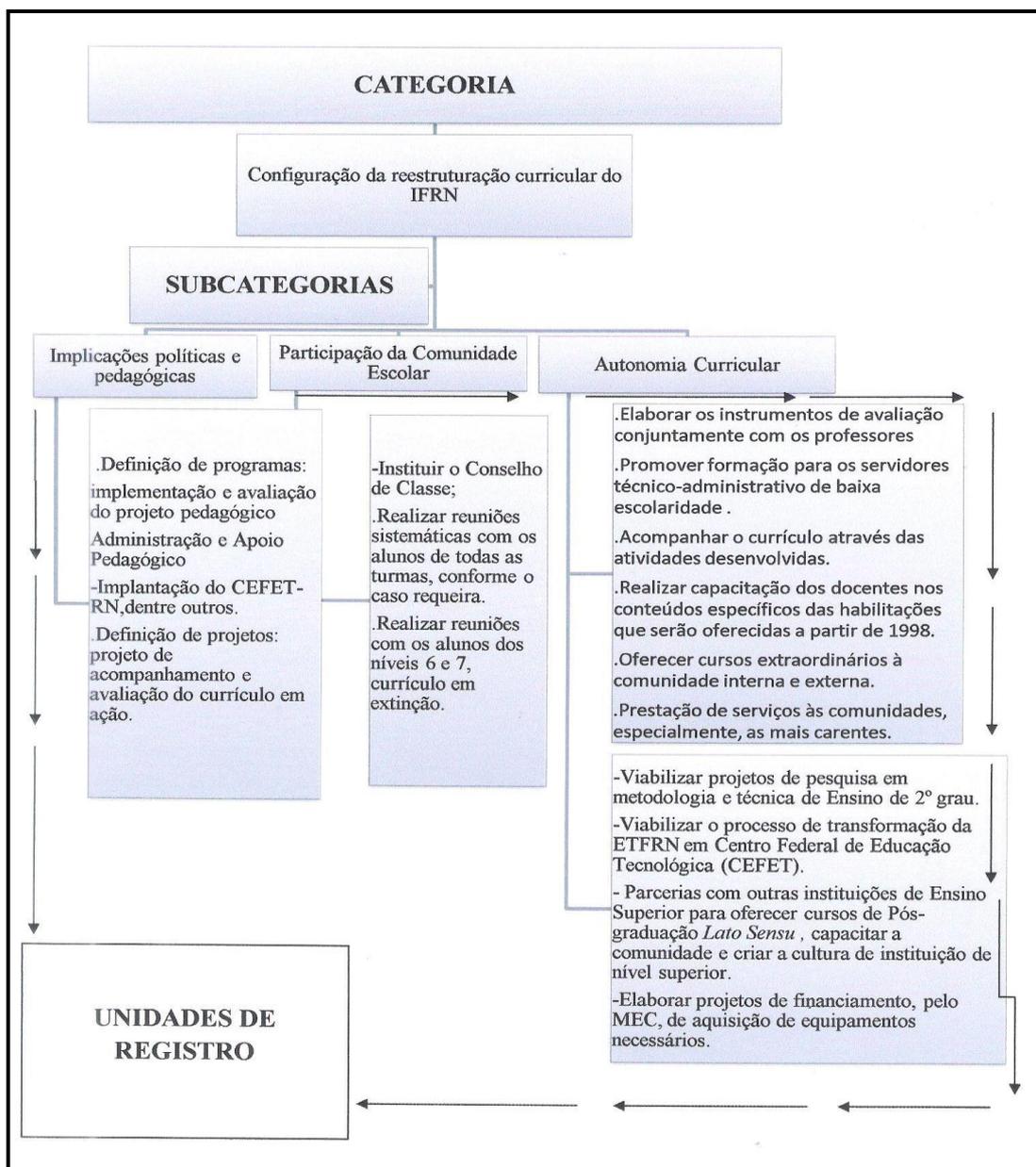
“A ETEFRN, hoje, assume uma nova função social. Destina-se, portanto, a transmitir e gerar conhecimentos científicos e tecnológicos, que possibilitem ao aluno um padrão de competência técnico-profissional para atuar no campo da pesquisa; desenvolver tecnologias no processo produtivo e na prestação de serviços à população, assim como ampliar a compreensão do meio social, como condição para interferir na sociedade e transformá-la em função dos interesses coletivos” (IFRN, Proposta Curricular Revisada e Ampliada, 1997, p.49).

Com a função social da Instituição, articula-se o conceito de ética como mediação e síntese da técnica e da política, expressa nos direcionamentos práticos da ação pedagógica ou da Pedagogia.

A Pedagogia é assumida enquanto Teoria-Prática, como reflexo do fazer pedagógico da Instituição, como um todo organizado, e, especificamente, da prática do professor, no que diz respeito aos procedimentos de planejamento das aulas, da definição do processo e dos instrumentos de avaliação do desempenho escolar, do direcionamento didático de sala de aula envolvendo a participação ativa do aluno na construção do saber, articulado com os pressupostos teóricos da Proposta (IFRN, Proposta curricular Revisada e Ampliada, 1997).

Juntamente com a revisão da Proposta Curricular foi elaborado um Plano de Atividades para o ano letivo de 1997 (Doc/ReC 3). Este documento encontra-se definido como “plano de atividades, resultante de esforços despendidos por todos quantos compõem a Instituição Educacional e atesta a

importância da articulação entre o fazer e o pensar da Instituição” (IFRN, Plano de Atividade, 1997). Este documento expressa as implicações políticas e pedagógicas no processo de reestruturação curricular da Instituição, conforme expresso no Fluxograma 11.



Fluxograma 11: Análise de conteúdo do plano de atividades para 1997

(Fonte: Análise de Conteúdo dos documentos institucionais).

O documento Doc/ReC 3, Plano de Atividades para o ano letivo de 1997, revela as implicações políticas e pedagógicas no processo de reestruturação curricular na Instituição a partir de 1995, tais como: a elaboração e implementação de programas e projetos para o acompanhamento e avaliação do currículo em ação, realização de capacitação da comunidade escolar, projetos de financiamento para aquisição de material junto ao Ministério da Educação e parcerias com outras instituições. Evidenciam-

se processos de introdução de inovações ou ajustes, na ótica da organização curricular descentralizada e flexível.

No âmbito da autonomia curricular, a Instituição apresenta na sua programação ações para capacitação dos servidores técnicos-administrativos, professores; sistematização de reuniões com o corpo docente para elaboração dos instrumentos de avaliação, parcerias, prestação de serviços à comunidade e elaboração de projetos para financiamento de equipamentos junto ao Ministério de Educação.

Nesse documento, vislumbra-se o início de mais uma fase de mudanças estruturais na Instituição, ou seja, a preeminência da transformação da Escola em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) com ações voltadas para este fim.

O documento de 1998, Doc/ReC 4, constitui o plano de transição, em que todas as ações são direcionadas para “consolidação do processo de cefetização”, com capacidade de ofertar educação tecnológica (educação profissional no nível superior). Assim, são atribuídas ações de implantação da pesquisa e de atividades de extensão, tal como segue:

O ano de 1988 terá como diretriz para gerenciamento das ações, uma gestão participativa que visa integrar as sugestões definidas pela comunidade interna, resultante de um processo de consulta. (...) Congregar todos os servidores e alunos no processo de gestão participativa, definição de uma política de pesquisa e extensão na Instituição (...). A esse contexto, devem-se acrescentar, ainda, as seguintes variáveis: este é o último ano da atual administração e a consolidação dos processos de cefetização do Estabelecimento de ensino (ETFRN/CEFET, Plano de Atividades, 1998, p.4).

Há neste posicionamento uma definição clara quanto à política educacional que vinha sendo implantada na Instituição e os rumos para os quais esta seguia: transformar-se numa instituição de educação tecnológica, processo que algumas Escolas, como as de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, já tinham vivenciado. Em 1997, quase todas as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) pelo Decreto 2.406, de 27 de novembro de 1997, porém a transformação da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte em CEFET aconteceu depois, por meio do Decreto s/n de 18 de Janeiro de 1999.

Neste mesmo ano, por força do Decreto 2.208/97 que regulamentou a reforma da educação profissional no País, a Instituição foi convocada a reestruturar seu currículo de acordo com as determinações do referido decreto (CEFET-RN, Projeto de Reestruturação Curricular, volume I). Dessa forma, o Projeto de Reestruturação Curricular de 1999 constitui um plano curricular direcionado aos cursos profissionais, uma vez que o Decreto 2.208/97 determinou a separação entre a educação profissional e o Ensino Médio. Esta medida exerceu forte influência sobre o fazer pedagógico do CEFET-

RN, tendo em consideração que o plano curricular foi elaborado sob a responsabilidade de uma equipe de assessores, conforme o pronunciamento da consultoria na apresentação do documento:

Na impossibilidade de mencionar todas essas pessoas individualmente, a consultoria do projeto de reestruturação curricular deseja apresentar os seus agradecimentos aos diretores do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, aos gerentes educacionais das diversas áreas de conhecimento, aos assistentes pedagógicos, aos participantes do curso de capacitação, bem como aos membros do Grupo de Planejamento Estratégico e Desenvolvimento Institucional (GPEDI) e do Grupo de Ensino Médio (GEMED). Merece destaque especial o apoio emprestado pelo coordenador técnico-pedagógico e a colaboração dos professores das áreas de conhecimento selecionadas pelo CEFET-RN – os verdadeiros construtores das matrizes curriculares (CEFET-RN, Projeto de Reestruturação Curricular, volume I, p. 03).

No pronunciamento declara-se a segregação entre os profissionais que trabalhavam na Instituição, ou seja, entre aqueles que trabalhavam no Ensino Médio e os da educação profissional, de maneira que posteriormente se verifica a presença de dois planos curriculares, com fundamentação teórica-metodológica oposta, conforme atesta o documento Projeto Político Pedagógico de 2004: “plano curricular da educação profissional e outro plano curricular para o ensino médio”.

O projeto de reformulação curricular de 1999 foi organizado em dois volumes. O primeiro volume encontra-se composto por sete marcos, incluindo do marco situacional, que aborda a conjuntura de época, ao marco da execução e avaliação do currículo. No Quadro 12 apresentamos uma síntese deste documento.

TEMÁTICA: REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR		
Código	Unidade de Contexto	Descrição
Doc 7	Projeto de Reestruturação Curricular Ano: 1999	<p>Origem: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte</p> <p>Descrição do documento: O documento está constituído por 167 p., contendo: Agradecimentos, Apresentação e Sumário.</p> <p>O sumário apresenta a organização da proposta pedagógica com base nos contributos teóricos de Veiga (2008), em que a organização segue os passos de elaboração do Projeto Político Pedagógico, defendido pela autora, a saber: Marco Situacional: I – Uma visão panorâmica do contexto contemporâneo; 1. A nova ordem mundial; 2. O Brasil sob o impacto da globalização; 3. Cenários do Nordeste; 4. Perspectivas para o Rio Grande do Norte; II – Educação profissional: dilemas e possibilidades; 1. Os sistemas de educação profissional em questão; 2. As demandas por educação profissional e o mercado de trabalho.</p> <p>Marco Doutrinal: O homem, o conhecimento e o trabalho. 1. Da concepção iluminista de homem ao perfil do profissional pós-moderno. 2. Enfoque epistemológico e psicológico do conhecimento. 3. Contribuições para uma reflexão sobre o trabalho. Marco Legal: A educação profissional: fundamentação legal 1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2. O Decreto n.º 2.208/97 e a educação profissional, 3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Marco Operativo: Do referencial teórico às possibilidades do CEFET-RN. 1. A instituição educacional desejada. 2. O diagnóstico do CEFET-RN. 3. A instituição educacional possível. Marco Decisório: As principais decisões institucionais. 1. A função social do CEFET-RN. 2. Os objetivos do CEFET-RN. 3. As matrizes curriculares. Marco orientador da execução do currículo: Uma Pedagogia para o CEFET-RN. 1. Quadro de referências. 2. O processo ensino-aprendizagem à luz da nova Pedagogia. Marco de avaliação: A avaliação do projeto de reestruturação curricular 1. Orientações gerais. Referências bibliográficas.</p>

Quadro 12: Identificação e caracterização do projeto de reestruturação curricular, volume I, 1999

No marco situacional, que constitui uma visão panorâmica, justifica-se a reestruturação curricular pela demanda por trabalhadores qualificados e aptos para atender às necessidades do mercado de trabalho no País, conforme referenciado no documento:

Dados oficiais indicam que o nível de escolaridade média da População Economicamente Ativa (PEA), constituída pelas pessoas com mais de 14 anos, é de apenas 3,9 anos de estudo, bem inferior ao de outros países da América Latina, como o Paraguai, cuja média é de 5,8 anos, seguido da Argentina, com 9,5 anos, e do Uruguai, com 10,5 anos. (...) os dados revelam que o Brasil, confrontado com os demais países, ainda não dispõe de um sistema educacional que

corresponda aos requisitos de uma economia competitiva (IFRN, Projeto de Reestruturação Curricular, Volume I, 1999, p.21).

A reestruturação curricular estava assim justificada pela competitividade de mercado que tem exercido fortes influências nas definições das políticas educativas e curriculares em escalas local e global (Popkewitz, 1997; Gentilli, 1996; Cunha, 2000; Vieira, 2001; Estrela & Teodoro, 2008).

O marco legal, por sua vez, apresenta o enquadramento do projeto nas definições normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96; do Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 5 de Outubro de 1999; das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional; e do Decreto 2.208/97.

No plano de reestruturação curricular, salienta-se, ainda, a ênfase dada pelo Decreto em questão à verticalização dos conhecimentos pelos estudantes, quando prevê formação nos níveis superiores de educação. Neste sentido, no marco operativo, nomeadamente no item “A instituição desejada”, ressalta-se o desafio ao projeto democrático da Instituição: que recairá na busca de uma articulação entre a racionalidade instrumental e a subjetividade, isto é, entre as exigências da organização da vida social e das atividades produtivas e as exigências do desenvolvimento da personalidade. (IFRN, Projeto de Reestruturação Curricular, Volume I, 1999, p.93).

No modelo pedagógico, os cursos foram organizados por áreas profissionais e matrizes curriculares, definidas pelo Ministério da Educação. Havia uma compreensão de áreas profissionais como um conjunto de ocupações, expressa na seguinte proposição:

Cada área profissional corresponde a um agrupamento geral de ocupações afins, orientadas pelos mesmos princípios científicos ou realizadas em setores comuns de trabalho com propósitos, objetos e processos produtivos idênticos (...) agrupados de acordo com a atividade desenvolvida e com os produtos gerados, em três grandes setores – o da produção de bens, o da produção de serviços e o da produção de conhecimentos. Ao tratar da questão referente às Matrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, deve-se considerar, como ponto de partida, o modelo básico de currículo, originário do Ministério da Educação (MEC), em sua versão preliminar. Elaborado de forma participativa, esse modelo contou com a colaboração de educadores de várias instituições de formação profissional e especialistas representantes de diversos setores produtivos do país (IFRN, Projeto de reestruturação curricular, Volume I, 1999, p.121- 122).

As áreas profissionais oferecidas pelo CEFET-RN permanecem sendo seis, porém, com outro significado e uma nova denominação, a saber: Construção Civil, Indústria, Informática, Meio Ambiente, Mineração e Turismo e Hospitalidade.

As matrizes curriculares constituem o agrupamento das disciplinas em módulos de conhecimento, distribuídos em bases científicas, tecnológicas e instrumentais. A organização curricular, portanto, adota um modelo de currículo modular e por competências, orientadas por

funções – etapas que caracterizam os processos produtivos e as subfunções – conjunto de ações específicas de cada função.

O DOC/ ReC 6, Projeto de Reestruturação Curricular, Volume II, constitui a sistematização do modelo curricular, com as disposições das áreas e matrizes curriculares. Nesse documento percebe-se o forte enquadramento pedagógico na ordem do discurso regulativo do Ministério da Educação, concretizado ao nível do discurso instrucional, em que as regras implicitamente são divulgadas e incorporadas às práticas institucionais.

Já o documento Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN de 2004-2006, que está constituído por 112 páginas, faz uma retrospectiva dos processos de reestruturação curricular da Instituição, tendo como referência a proposta curricular de 1995, conforme constata-se no documento:

A Proposta curricular da ETFRN, de 1995, foi um projeto bastante inovador e ousado para a realidade vigente à época. Nele a Instituição optou por um currículo integrado entre o ensino médio (à época, 2º grau) e a formação profissional técnica, além de trazer para o currículo o conceito de área de conhecimento, o que viabilizou a integração de vários cursos anteriormente fragmentados. A concepção de integração nele vigente é retomada no atual projeto (CEFET-RN, Projeto Político-Pedagógico, 2004-2006, p.3).

Verificamos, pois, que nesse documento procura-se resgatar os processos vivenciados em termos de participação da comunidade escolar no contexto do desenvolvimento curricular por meio da constituição de grupos de trabalho, tendo o planejamento participativo como elemento norteador das ações, conforme se declara:

Nesse contexto, ocorreram reflexões no âmbito das distintas diretorias e gerências educacionais (diretores, gerentes, professores e equipe pedagógica) e foram realizadas pesquisas por profissionais da Instituição. Além de ter sido recebida retroalimentação importante de agentes externos (CEFET-RN, Projeto Político-Pedagógico, 2004-2006, p.1).

A reelaboração do Projeto Político Pedagógico teve início no ano de 2004, com continuidade nos anos posteriores, incorporando alguns princípios gerais da proposta curricular de 1995, como a concepção de currículo integrado, uma vez que, com a transição de governo, houve a substituição do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04. Este último assumiu a concepção de currículo integrado, instituindo a educação profissional de nível médio integrada ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

O Relatório da fase de implementação – Ano 1995 indica os procedimentos institucionais de acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica no âmbito do desenvolvimento curricular. No documento, fica claro que o trabalho ocorreu a partir do envolvimento das pessoas organizadas em grupos, conforme as categorias funcionais na Instituição, sendo professores, estudantes, técnico-administrativo, equipe pedagógica e grupo de sistematização (composta por assessores e sujeitos da

Instituição). Cada equipe assumia funções específicas que se integravam nos momentos de interação dos trabalhos de grupo.

O *grupo de sistematização* exerceu a função de mobilizadora do processo e ainda responsável pela sistematização escrita dos processos que ocorrem no desenvolvimento das ações. Assim sistematizaram a Proposta curricular, o Projeto de Capacitação dos Servidores, o Plano de Avaliação do novo Projeto Pedagógico da ETFRN e dois relatórios de implementação da referida proposta, além de outros documentos advindos.

O referido relatório aborda a pesquisa-ação como a opção metodológica do trabalho na construção e implementação da proposta curricular de 1995, considerando os pressupostos a fidedignidade, a relevância da informação e a flexibilidade, ou seja, não a rigidez das normas. Este documento traz ainda alguns indícios de avaliação, quando destaca que partes das ações previstas no referido do projeto não chegaram à sua consecução em virtude da insuficiência de recursos liberados pelo Ministério da Educação em favor da Instituição.

Verifica-se algumas alterações positivas quanto ao trabalho desenvolvido; expressas no seguinte trecho: “a prática educativa que se concretiza na instituição, embora caracterizada por ações isoladas, paralelas e fragmentadas, começa a apresentar sinais de unidade, de integração, em consonância com os princípios do novo projeto pedagógico” (Projeto Pedagógico da ETFRN – Relatório da fase de implementação, 1995, p. 9). Assim, percebe-se no relatório avaliação dos indicativos de mudanças no desenvolvimento curricular institucional. Este documento faz alusão ao rendimento escolar dos estudantes no ano letivo de 1995, permitindo comprovar o desempenho dos estudantes no primeiro ano da implementação do projeto, apresentada na Tabela 03.

DISCIPLINAS	MÉDIA DE APROVEITAMENTO ESCOLAR											
	0 - 2		2 - 4		4 - 6		6 - 8		8 - 10		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Língua Portuguesa	69	10,47	22	3,33	76	11,55	437	66,31	55	8,35	659	100,00
Educação Artística	56	8,49	21	3,19	17	2,58	232	35,20	333	50,53	659	100,00
Educação Física	51	8,08	17	2,70	15	2,40	231	36,60	317	50,23	*651	100,00
Geografia	66	10,01	16	2,42	12	1,82	310	47,04	255	38,69	659	100,00
Biologia	73	11,08	15	2,28	35	5,31	411	62,38	125	18,97	659	100,00
Física	72	10,92	14	2,12	49	7,44	373	56,60	151	22,91	659	100,00
Química	72	11,53	26	3,95	87	13,20	363	55,08	107	11,24	659	100,00
Matemática	72	10,92	48	7,28	94	14,26	340	51,59	105	15,93	659	100,00
Desenho Básico	72	10,92	21	3,18	33	5,00	317	48,10	216	32,77	659	100,00

Tabela 03: Resultado parcial dos alunos do 1º ano nas áreas de conhecimentos (1995)
(Fonte: CRE/ETFRN. Elaboração: Grupo de Sistematização da Proposta Curricular de 1995.
 *08 Alunos dispensados da Educação Física).

Os dados destacam que nas disciplinas comuns (Conhecimento Geral) a todas as áreas de conhecimento, 50,98% dos estudantes atingiram um aproveitamento médio escolar que se situa numa escala entre 6 e 8. Nas disciplinas Educação Artística e Educação Física os resultados alcançados revelam um maior percentual de alunos, que obteve médias entre 8 e 10. Nas disciplinas relativas às áreas específicas “ os resultados apresentam a mesma tendência observada (...), uma vez que o maior percentual de alunos obteve aproveitamento médio entre 6 e 10” (Projeto Pedagógico da ETFRN – Relatório da fase de implementação, 1995, p. 10).

O Plano de Avaliação do Projeto Pedagógico da ETFRN inicia-se com uma justificativa das mudanças, partindo dos diferentes momentos de reestruturação curricular e o dinamismo da economia local e nacional. Em seguida, o documento apresenta os princípios filosóficos em que se pauta a avaliação interna e externa, os processos de auto-avaliação na consolidação do Projeto Pedagógico e os princípios metodológicos.

Nos princípios filosóficos destacam-se: a *concepção de homem* como um ser particular, historicamente determinado, capaz de pensar, de sentir e de instrumentalizar-se para o exercício de profissão; *concepção de Sociedade* compreendida como uma totalidade histórica; *concepção de cultura* fruto das relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza em uma determinada época e lugar; *Concepção de Ciência* totalidade histórica; *concepção de Currículo* um conjunto de ações baseado em princípios de natureza filosófica, psicológica, sócio-antropológica, cultural e legal, manifestando-se como uma determinada forma de expressão de valores que inspiram as propostas de trabalho, além destas concepções apresentam a concepção de teoria-prática de e Educação

tecnológica. Como princípios metodológicos da avaliação foram adotados a participação solicitada, a socialização e a sistematização permanente.

O documento, Plano de Avaliação do Projeto Pedagógico da ETRN, contempla, ainda, as ações de avaliação da aprendizagem dos estudantes, do desempenho dos professores, do planejamento curricular do ensino, dos serviços didático-pedagógicos, dos serviços administrativos e do sistema gerencial da Instituição.

A análise pormenorizada da avaliação de cada esfera avaliada e analisada constituem conteúdo do Relatório da fase de implementação – Ano 1996. Este documento chama atenção para algumas contradições dos processos o que indica a complexidade envolvida nos processos, principalmente em relação ao ato de avaliar. Segundo o citado documento, a análise dos dados relativos aos processos vivenciados e aos resultados contribuíram para a constatação de algumas dificuldades que necessitariam de ser superadas, assim como registrou aspectos positivos.

10.3. Síntese da análise documental

Os documentos analisados sinalizam os processos de reestruturação curricular do IFRN no quadro dos objetivos propostos para a análise documental. Assim em relação ao primeiro objetivo, verifica-se que a elaboração e a implantação da Proposta Curricular de 1995 foram ocasionadas por fatores externos como as transformações científicas e tecnológicas no mundo do trabalho e o processo de desenvolvimento econômico do País. Quanto aos fatores internos destacam-se o compromisso do IFRN no contexto local e “a preocupação especificamente, no que tange ao papel relevante na formação do técnico de nível médio” (IFRN, Proposta Curricular, 1995, p.17). A análise documental demonstra que as reformas curriculares de 1999 (Doc/ReC5) e a de 2004 (Doc/ReC7) de modo geral, também foram ocasionadas por motivos semelhantes.

Com relação ao segundo objetivo traçado, a análise documental identifica que estes processos de reestruturação curricular na Instituição implicaram em diferentes decisões políticas e pedagógicas como “elaboração e implementação de programas e projetos para o acompanhamento e avaliação do currículo em ação, realização de capacitação da comunidade escolar, projetos de financiamento para aquisição de material junto ao Ministério da Educação e parcerias com outras instituições” (Doc/ReC 3). Elaboração de planos de atividades anuais, “resultante de esforços despendidos por todos quantos compõem a Instituição Educacional e atesta a importância da articulação entre o fazer e o pensar da Instituição” (IFRN, Plano de Atividade, 1997).

Evidenciam-se, ainda, introdução de inovações ou ajustes na ótica da organização curricular descentralizada e flexível com planejamento participativo e processos de participação ativa da comunidade escolar, com envolvimento de alguns sujeitos de forma reservada e passiva nas decisões curriculares.

Em face do exposto, depreendemos que os documentos analisados destacam os processos de reestruturação curricular do IFRN com marcas da relativa autonomia da Instituição de educação profissional frente às mudanças conjunturais, no campo social, na política educacional e nas transformações do mundo do trabalho.

Capítulo XI. MUDANÇAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN: PERSPECTIVAS DOS GESTORES

11.1. Categorização dos Sujeitos

Neste capítulo abordamos os dados empíricos recolhidos junto aos gestores do IFRN. No âmbito do estudo, estes sujeitos constituem a categoria A, que foi desmembrada em duas subcategorias conforme critérios apresentados no Quadro 13.

Categorias	Caracterização/Critérios	Quantitativo
Categoria A - Gestores	Dirigentes institucionais do IFRN	
Subcategoria A1	Gestores responsáveis pela administração geral e que lidam diretamente com a definição e implementação das políticas educativas no nível macro da Instituição.	5
Subcategoria A2	Gestores responsáveis pela coordenação e pelo acompanhamento do trabalho pedagógico nas áreas profissionais junto aos dirigentes, professores e estudantes.	4

Quadro 13: Categorização dos gestores que participaram no estudo

Para a subcategoria 1, como já mencionamos, utilizamos a técnica de entrevista individual, com roteiro aberto. Na subcategoria A2 empregamos a técnica grupo focal. O primeiro grupo está composto pelo Diretor-Geral, o Diretor de Ensino, a Coordenadora da Equipe Pedagógica, o Reitor e um dirigente das áreas profissionais. O segundo grupo encontra-se constituído por uma amostragem da equipe pedagógica.

11.2. Descrição da Análise de Conteúdo e dos Dados

A grelha de entrevista (anexo 2) realizada com os gestores centrou-se nas duas dimensões basilares do estudo: 1ª) Configuração das mudanças e das políticas curriculares da educação profissional, a partir da década de 1990; 2ª) Mudanças no currículo da educação profissional no IFRN e a participação da comunidade escolar.

No tratamento dos dados, utilizamos as técnicas de análise de conteúdo partindo das três grandes categorias advindas da problemática, dos objetivos e da questão central do estudo. Para Esteves (2006, p.114), numa análise de conteúdo do tipo categorial ou temática, há “uma

dependência da categorização em relação aos objetivos de investigação”, à problemática e à questão central da pesquisa.

Segundo esta autora, a categorização constitui o procedimento central da análise de conteúdo, ou seja, exprime a operação em que os dados são classificados e reduzidos após terem sido identificados como pertinentes. Este procedimento pode ser considerado também como a reconfiguração do material recolhido a serviço de determinados objetivos da investigação. Neste sentido, a categorização foi iniciada, com o apoio do *software* de análise qualitativa de dados *Nvivo 9*, tendo como ponto de partida as categorias abaixo relacionadas: *Reestruturação Curricular, Concepção de Educação Profissional, Participação da Comunidade Escolar*.

A análise de conteúdo foi realizada em dois momentos distintos, a fim de validar as categorias e subcategorias que emergiram. No primeiro, agregamos todas as unidades de registro (segmentos de frases) independente das unidades de contexto (entrevistas). No segundo, realizamos a análise isolando as unidades de registro por fonte ou unidade de contexto. No primeiro momento da análise de conteúdo, emergiu outra grande categoria: *Políticas Educacionais e Curriculares*, conforme apresentado no Quadro 14.

Categorias	Fontes/Unidades de Contexto	Referências/Unidades de Registro	Unidades de Enumeração (%)
Políticas Educacionais e Curriculares	9	83	23
Reestruturação Curricular	9	145	41
Concepção de Educação Profissional	9	39	11
Participação da Comunidade Escolar	9	86	24
Total	9	353	

Quadro 14: Categorização por unidades de contexto, unidades de registro e unidades de enumeração

No procedimento da análise, cada gestor (a) que participou do estudo por meio de entrevista individual ou coletiva (grupo focal) foi considerado (a) uma fonte ou unidade de contexto, de modo que trabalhamos com um total de nove sujeitos. A unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registro (Vala, 1986).

Para Esteves (2006) e Bardin (2009), uma unidade de registro constitui-se no elemento de significação a codificar ou atribuir a uma dada categoria. É o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada unidade de base, compreendendo, por exemplo, os objetivos e a problemática que orienta a investigação.

Tomando como referência a planilha categorização A, relativamente às entrevistas com os gestores, percebemos que, na primeira análise, são examinadas trezentas e cinquenta e três (353) unidades de registros na totalidade das entrevistas, com uma frequência diferenciada das unidades por categoria.

Verificamos que, na coluna unidade de enumeração, obtida pela contagem das unidades de registro (Bardin, 2009), o maior peso está para a categoria *Reestruturação Curricular* com 41% das unidades, seguido de 24% para *Participação da Comunidade Escolar*, 23% para *Políticas Educacionais e Curriculares* e 11% para a categoria *Concepção de Educação Profissional*.

O peso relativo das categorias pode ser um motivo de reflexão para o investigador e de tentativas de interpretação (Esteves, 2006). Seguindo este raciocínio, podemos inferir que há uma coerência da operação de codificação com os objetivos, a problemática e a questão central do estudo, uma vez que ambas as categorias mais citadas correspondem às duas dimensões da pesquisa.

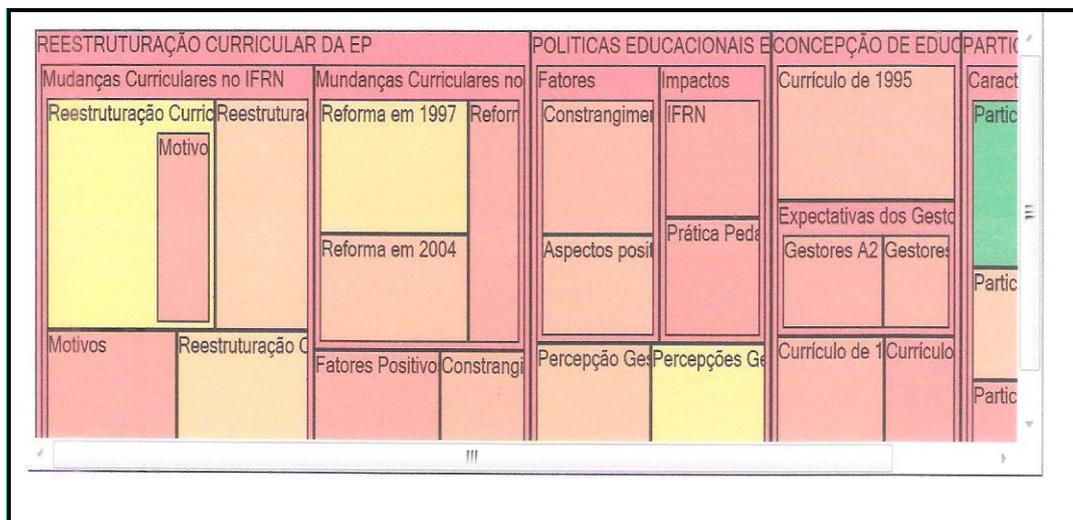
No segundo momento da análise, isolamos o número de unidades de contexto por codificação, obtendo dados equivalentes ou aproximados aos da primeira análise, conforme mostra a Planilha 01.⁵⁸

⁵⁸ Uma planilha, no Nvivo, consiste num conjunto de dados estruturados organizados em registros (linhas) e campos (colunas) que fornece uma visão geral sobre os itens de classificação (Manual Nvivo 9). Recuperado a partir www.qsrinternational.com/em 10 Maio, 2012.

G7					
Categorias e subcategorias					
1	A	B	C	D	E
2	Tip	Nome/Categorias	Fontes/Subcategorias	Referências	Percentual (%)
2		CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	9	39	12%
3			Curriculo de 1995	12	30%
4			Curriculo de 1997	9	23%
5			Curriculo de 2004	4	10%
6			Expectativas dos Gest	14	35%
7					
8		PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	9	86	28%
9			Caracterização	86	
10			Participação Ativa	64	74%
11			Participação Passiva	7	8%
12			Participação Reservada	15	17%
13					
14		POLITICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES	9	83	27%
15			Aspectos positivos	21	25%
16			Constrangimentos	26	31%
17			Impactos	36	41%
18			IFRN	23	27%
19			Prática Pedagógica	13	15%
20					
21		REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA EP	9	98	32%
22			Constrangimentos	8	8.1%
23			Fatores Positivos	10	10.2%
24			Motivos	6	6.1%
25			Reestruturação de 199	37	37.7%
26			Reestruturação de 199	20	20.4%
27			Reestruturação de 200	17	17.3%
28				306	

Planilha 01: Segunda análise: categorização por unidades de contexto, de registro e de enumeração

Nesta etapa da análise, emergiram subcategorias das quatro categorias principais: *Reestruturação Curricular*, *Participação da Comunidade Escolar*, *Políticas Educacionais e Curriculares* e *Concepção de Educação Profissional*, apresentadas no Mapa 01⁵⁹.



Mapa 01: Categorias e subcategorias comparadas por unidades de contextos

A categoria *Reestruturação Curricular*, com maior cobertura, de 41%, relativa ao número de vezes em que foi referenciada pelos gestores, tem como subcategorias: *Mudanças curriculares no IFRN*, *Mudanças Curriculares no Ministério da Educação*, *Reforma de 1997*, *Reforma de 2004*, *Motivos da Reestruturação Curricular*, *Fatores Positivos* e *Constrangimentos*. Em torno da categoria *Políticas*

⁵⁹ O Mapa 01 constitui uma perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de codificação a partir das conexões entre temas, categorias e subcategorias, a fim de identificar a cobertura de abrangência de acordo com a frequência de ocorrências das unidades de registros ou nó (Manual Nvivo 9.). Recuperado a partir www.qsrinternational.com/ em 10 Maio, 2012.

Educacionais e Curriculares articulam-se as subcategorias: *Constrangimentos, Aspectos Positivos, Impactos no IFRN e na Prática Pedagógica do Professor*. Na categoria *Concepção de Educação Profissional*, destaca-se a subcategoria *Currículo*, com grande evidência para o currículo de 1995. Por fim, na categoria *Participação da Comunidade Escolar*, emergem as subcategorias de caracterização: *Participação Ativa, Participação Reservada e Participação Passiva*, analisadas à luz do aporte teórico.

Por questões didáticas, reaveremos a análise mais pormenorizada destas categorias e subcategorias, seguindo a ordem em que se apresentam no mapa 1, de forma a compartilhar as informações e as descrições.

11.3. A Categoria Reestruturação Curricular e a Gestão: o que dizem os dirigentes?

A análise de conteúdo da categoria reestruturação curricular articulada com a categoria política educacional dar evidências das mudanças curriculares da Educação Profissional em duas esferas: a) no âmbito do Ministério de Educação; b) no âmbito do IFRN.

No mapa 1, em termos comparativos, percebe-se que as mudanças curriculares que se sucederam no IFRN têm maior abrangência, em relação a quantidade de vezes que foram referenciadas pelos gestores. No âmbito do Ministério da Educação as mudanças curriculares, denominadas reformas, são evidenciadas em dois períodos distintos: Reforma de 1997 e Reforma de 2004, com maior evidência para a primeira.

11.3a. Reforma Curricular com o Decreto 2.208/97

Para os gestores do IFRN, as mudanças curriculares da educação profissional da década de 1990⁶⁰, no âmbito do Ministério, tiveram início na década anterior, com a mobilização das instituições de educação profissional para a reestruturação dos projetos de cursos, que até então eram organizados por especialidade. Entretanto, devido à morosidade do processo, as instituições não viram concluída a revisão de todos os cursos.

O modelo curricular de educação profissional baseado numa especialização restrita não mais atendia às exigências da sociedade e do mundo do trabalho em transformação. A propósito disso, assim se refere o Diretor-Geral:

“Naquele momento, havia uma consciência nossa de que a pessoa em formação no curso técnico precisaria de uma base sólida de conhecimentos gerais e de conhecimentos humanos, de modo a

⁶⁰ Antes da iniciativa do MEC, destacamos que, neste período de reforma, o Ministério do Trabalho incrementou o Plano Nacional de Formação (Planfor), envolvendo fundamentalmente cursos profissionalizantes de nível básico, com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Para esta iniciativa de formação dos trabalhadores, o Ministério teve o apoio da então Rede Federal de Educação Profissional através de suas fundações, das universidades e instituições não-governamentais.

facilitar a absorção, por parte dos estudantes, dos conhecimentos específicos e de outras tecnologias, diferentemente do currículo que tínhamos até 1994, com foco na formação de um técnico especialista, que poderia ficar com uma função obsoleta devido às mudanças no processo de trabalho” (Diretor-Geral, categoria A1).

As mudanças provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos exigiam um novo tipo de educação profissional e as instituições compreendiam essas mudanças que estavam acontecendo na sociedade, com efetivas repercussões no mundo do trabalho e aspiravam a uma educação profissional mais ampla, que, mais tarde, daria contornos a novos currículos no interior das instituições, como alude o antigo Diretor de Ensino:

“Participamos do grupo de estudo e de sistematização do currículo e então conseguimos intervir em algumas coisas (...) como, por exemplo, essa percepção mais ampla do conhecimento e da educação. Naquela época, nós nos referíamos a esse processo como sendo a universalidade da ciência (hoje chamamos de complexidade da ciência), que era todo um entendimento de que não podíamos mais continuar como estávamos trabalhando, simplesmente, com cursos que tinham uma proposta de educação profissional, mas era uma proposta bem estanque e que muitas vezes não atendia mais a realidade local, nem a realidade regional, nem a do País, muito menos numa perspectiva de globalização. Eu até prefiro dizer numa perspectiva de globalização, porque a gente está longe de ser o que diz Morin: um ser planetário, até extrapolando o mundo já para uma perspectiva planetária. Então, neste sentido, conseguimos antever que não podíamos fazer alguma coisa, na década de noventa, que fosse ilegal, pela responsabilidade que tínhamos, enquanto Casa de educação profissional e tecnológica, portanto, solicitamos o acompanhamento do MEC. Na época, não se falava em educação tecnológica, era só profissional

O projeto de 1995 teve influência, sim, na Rede⁶¹. Inclusive tivemos a oportunidade de fazer processos de capacitação em outras instituições. Posso citar, especificamente, o CEFET Campos (...). Tínhamos muitas afinidades em termos dos pressupostos teóricos, e eles avançaram realmente, até criaram um observatório de análise de contextos para educação profissional. Então, Campos tinha uma visão de educação profissional muito interessante. Outras instituições nos chamaram, mas não tiveram as mesmas repercussões que o então CEFET Campos. E não é por acaso que até hoje temos afinidades” (Diretor de Ensino, categoria A1, grifo nosso).

Na década de 1990, paralelamente aos processos internos nas instituições que buscavam repensar um novo tipo de educação profissional são retomadas as discussões sobre as políticas educacionais no interior do Ministério da Educação, a fim de implantar uma nova política de educação

⁶¹ A Rede constitui o sistema composto pelas instituições federais de educação profissional, denominada, na época, de Rede Federal de Educação Tecnológica, atual Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia. Este sistema de educação profissional tem a sua gênese em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que foram instaladas no ano seguinte. Estas escolas assumiram um caráter assistencialista, pois tinham por finalidade qualificar os jovens considerados “desvalidos da sorte”, para atuarem nas especialidades de marcenaria, alfaiataria, tornearia, mecânica e sapataria (Silva, 1991). Em 1937, as Escolas Aprendizes Artífices são transformadas, mediante a Lei 378, em Liceus industriais, destinados ao ensino profissional. Em 1942, o Decreto 4.127, de 25 de Fevereiro, transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao nível de ensino secundário, sendo este o primeiro passo efetivo para a implantação de uma rede federal de educação profissional no Brasil. Na década de 1960, sob o enfoque de uma política de educação profissional voltada para o desenvolvimento brasileiro, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, pela Lei 3.552/59, com o nome de Escolas Técnicas Federais, obtendo autonomia em alguns aspectos de seu funcionamento (Silva, 2006). Na década de 1994, a Lei 8.949/94 transformou essas escolas, em termos simbólicos, em centros de referências para os demais sistemas de educação profissional e limitou a criação de novas escolas federais às parcerias com os estados, os municípios, o Distrito Federal, as empresas e as organizações não-governamentais (Cunha, 2000).

profissional para a Rede. Assim, pronuncia-se o Diretor-Geral da então ETEFRN, na época também presidente do Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas Federais:

“Em 1994, conseguimos a Lei da cefetização, mas não estava regulamentada. A grande verdade é que, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo, tinha a concepção de transferir as Escolas Técnicas Federais para a administração estadual, considerando a Constituição de 1988, segundo a qual o ensino médio deveria ser financiado pelos Estados. Isto significava, a longo prazo, o fechamento destas instituições, porque a educação profissional tem um alto custo, e os Estados não teriam condições de assumi-la no formato que temos hoje. Foi uma luta para conseguirmos” (Diretor-Geral do IFRN).

Deste modo, para o diretor, era pretensão do governo implantar uma política de estadualização das escolas técnicas federais, enquanto os dirigentes buscavam a transformação destas escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), ou seja, instituições de educação profissional média e superior, a exemplo, dos CEFETs de Santa Catarina (do Paraná) e de Minas Gerais.

O Decreto 2.208/97 foi o marco legal da reestruturação curricular da educação profissional promovida pelo Ministério da Educação, ocasionando impactos nas instituições, conforme enfatizam os gestores do IFRN:

“Na mudança com o Decreto 2.208 de 1997, percebemos uma grande resistência na Instituição, até porque foi uma imposição e ninguém gosta do que é colocado de cima para baixo, principalmente nós, que temos uma história de lutas e resistências” (Reitor atual do IFRN, Categoria Gestor A1).

“O processo de mudança que veio com o Decreto 2.208 foi muito forte. Para nós, foi um choque, porque temos a cultura de trabalhar com a prioridade no qualitativo. O quantitativo foi sempre o máximo que se podia atender, mas dentro de alguns parâmetros, priorizando o qualitativo. Naquele instante, com o Decreto 2.208, fomos confrontados. A qualidade era considerada, de modo que se já havia qualidade, agora ia ter de haver quantidade, mas a Instituição tinha certa tranquilidade para marcar posição, com o entendimento de que tinha de avançar neste quantitativo, mas também sabia do nível de qualidade, então apresentava certa resistência” (Diretor-Geral do IFRN, categoria A1).

Para o Diretor-Geral da Instituição à época, o modelo de educação profissional encaminhado pelo Ministério da Educação constituía-se de múltiplas referências dos sistemas de educação de outros países, como França e Estados Unidos da América, e apresentava uma abordagem pragmática de educação. A respeito disso, ele assim discorre:

“Particularmente, pelo que conheci dos sistemas de ensino francês, alemão e dos Estados Unidos, a reforma do Decreto nº 2.208 era fruto de uma mistura; tinha um pouco de alguns aspectos do sistema francês, mas também muito mais da concepção de educação profissional dos Estados Unidos, que também estavam buscando soluções para o seu ensino técnico (...), mas, na prática, vejo a reforma do Decreto 2.208 numa concepção muito de mercado, com clara preocupação com as questões de emprego e desemprego... as pessoas não tinham como se empregar, pois havia redução do emprego, com maior exigência de qualificação. Então vamos trabalhar com o

contingente que estava sem emprego, numa concepção pragmática de educação: foi proposto trabalhar para estas pessoas que estavam fora do mercado, ocupá-los e alguns, talvez, conseguiriam galgar algum patamar. Daí a preocupação com a questão do quantitativo em detrimento da qualidade” (Diretor-Geral do IFRN, categoria A1).

No contexto da reforma educacional, desenvolveram-se ações do Ministério da Educação no interior das instituições, com apoio dos técnicos do Ministério e de assessores internacionais para construção de matrizes curriculares na perspectiva da organização do currículo por módulos e competências, como referem as entrevistadas:

“(…) Uma questão séria é que o currículo por competência foi implantado sem a participação das pessoas, dos professores e de quem estava trabalhando o currículo. O resultado disso é que foi implantado sem estas pessoas entenderem o que estavam querendo que elas fizessem, ou o que estavam querendo fazer. Inclusive vamos lembrar, como todas nós, da equipe pedagógica, tínhamos dificuldades de orientar os professores na redefinição dos planos de ensino... nem os técnicos do Ministério da Educação tinham claro o conceito de competência (Sujeito1, categoria Gestor A2, equipe pedagógica). A questão das habilidades e competências... (Retomada a palavra por outra componente do grupo) ... tenho a recordação de que tivemos aqui um encontro de três dias com a técnica do MEC.

(…) Sobre a avaliação por competência..., os professores percebiam que, nesta avaliação, para verificar o desenvolvimento de competências, pelo menos nos laboratórios, se exigiriam turmas menores, pequenas, mas o número de alunos continuava o mesmo, assim, então, como avaliar atitudes e competência? ... Não se reconfigurava a sala de aula, porque implicava na renda *per capita* por aluno” (Sujeito 4, da categoria Gestor A2, equipe pedagógica).

Para a coordenadora pedagógica da Instituição, à época, a publicação do Decreto 2.208/97 parte de um contexto complexo, pois o próprio Ministério da Educação era constituído por grupos com opções políticas e concepções diferenciadas de educação e de política pública, inclusivamente opostas. Ela assim se expressa:

“Enquanto a ETRN, atual IFRN, começou a trabalhar na perspectiva da educação profissional mais ampla, por outro lado, no MEC havia duas correntes de pensamento sobre educação profissional: uma, que compreendia a formação numa perspectiva mais ampla, e outra corrente, que defendia uma formação polivalente para atender o capital, o que não significa dizer que a polivalência fosse na perspectiva mais abrangente, mas, sim, que o estudante tivesse um domínio das áreas do conhecimento, principalmente do ponto de vista da empresa. Então, esta última corrente estava atrelada a toda uma política de financiamento, ou seja, tinha toda orientação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), que naquela época era o financiador destas políticas educacionais.

Na verdade, o Decreto 2.208/97 estava sendo todo pensado e esquematizado no sentido de ser um elemento orientador das políticas curriculares da educação profissional, mas, no bojo dessa discussão, havia toda a questão do financiamento. Exatamente, a materialização do financiamento se deu pelo PROEP, com uma concepção de formação por competência voltada à laboralidade.

Então era a formação de um homem para atender às necessidades do capital e não de um homem voltado para atender às necessidades do mundo de hoje, na busca de um homem mais

humanizado, como foi pensado na Proposta Curricular em 1994 e implementada em 1995. Na época, o grupo do MEC mais avançado era o pessoal da SEMTEC, mas, como falei, dentro do próprio Ministério havia um grupo que estava se articulando e que já sabia que uma nova orientação vinha para educação profissional, tanto é que, com a implementação do Decreto 2.208/97, todo o pessoal do grupo mais avançado que pensava a educação profissional mais ampla, saiu do MEC na época, permanecendo o grupo (...) que tinha articulações junto ao banco que financiou o PROEP” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria A1).

A política de educação profissional definida na década de 1990, portanto, foi marcada pelo forte vínculo com as políticas econômicas de financiamento, em que os diferentes sujeitos responsáveis pelas questões educacionais e curriculares se confrontavam, porque parecia clara a presença de dois projetos de sociedade.

Outro aspecto a ser analisado no contexto das políticas educacionais e curriculares da educação profissional, segundo os gestores, diz respeito à relação entre os aspectos qualitativos e quantitativos envolvidos no processo educacional, aos quais se referem da seguinte forma:

“Eu vejo que a contradição é própria desta sociedade. Se você vir o quantitativo sem qualificá-lo, é complicado porque se pode cair em equívocos. Neste sentido, os dados estatísticos também me mostram uma análise qualitativa, como por exemplo: está claro que, quanto mais tempo de escolaridade tem uma pessoa, tanto mais tem a oportunidade em termos de uma colocação, mesmo não sendo permanente porque o mundo do trabalho também está mudando, de tal forma que aquele *locus* que você tinha com carteira assinada, férias e mais o que... está mudando para você ser prestador de serviço, mais independente do ponto de vista cartorial da carteira assinada, mas não dependente das regras sociais, pois, como autônomo, você tem de pagar tempo de serviço, para que, no final, você possa ter alguma condição de vir a ser (...) aposentado. Mas este movimento é interessante, é também contraditório, vai depender muito de como você está situando estes dados: Se eu vejo os dados de um censo escolar, por exemplo, só pelo quantitativo, eu posso concluir coisas equivocadas, mas se eu vejo estes dados num dado contexto é diferente. Vou dar um exemplo: veja o município de Galinhos no Rio Grande do Norte, que precisa de transporte fluvial. Em geral, a gente não pensa que no RN vai precisar de transporte fluvial, você só pensa no Amazonas, entendeu? E neste lugar é mais fluvial e aéreo para poder ser terrestre. Então, tudo tem uma explicação qualitativa. Agora a tendência do capital é bem esta: se há investimento, quer retorno, e o retorno vai dar o quantitativo, mas se tem um percentual e se tem uma análise comparativamente, percebe-se como a acessibilidade à educação pública, mesmo não sendo ainda da qualidade que a gente quer, existe hoje muito mais do que existia. Outra análise envolvendo os aspectos quantitativos e qualitativos das políticas educacionais, ainda em relação ao acesso à escola: por exemplo, ao que era chamado na época de ginásio, quem tinha acesso era a antiga e dita classe média. Com toda movimentação da necessidade de pessoas terem acesso ao conhecimento, você tem uma pressão popular por escola, resultando na ampliação das vagas, mas não se qualifica esta escola, contudo se tem a escola. Entendeu? Chegou-se a 97% de universalização do ensino fundamental, agora isto não significa os que concluíram com qualidade e nem tão pouco os que concluíram, isto aí já caiu para 37%. Então você veja, o dado é importante, mas ele precisa ser contextualizado, ou seja, qualificado. Assim, com os dados provenientes dos organismos, temos que dar um sentido histórico e de contexto” (Diretor de Ensino do IFRN, categoria Gestor A1).

Nos espaços das contradições, portanto, ao mesmo tempo em que a política de educação profissional é articulada aos processos de financiamento com certas limitações, no discurso oficial

havia uma solicitação pela participação das instituições e das comunidades escolares na construção dos seus projetos políticos à luz das novas diretrizes curriculares, aspecto enfático na fala da equipe pedagógica:

“A questão é que nos documentos advindos do Decreto 2.208 está escrito a gestão democrática e a autonomia, dando responsabilidade às escolas para escreverem seu projeto pedagógico, mas na prática não houve isto do MEC, foi uma imposição mesmo, tanto é que foi por decreto... (retomada por outra componente da equipe) até se podia encaminhar outro currículo, mas não haveria recursos, porque o currículo estava atrelado aos recursos financeiros, segundo as definições do Ministério” (Sujeito 1, da categoria Gestor A2, equipe pedagógica).

Desta maneira, o reordenamento da educação profissional foi retomado em 1997, com a publicação do Decreto 2.208/97 que separou a educação profissional do Ensino Médio.

11.3b. Reforma Curricular com o Decreto 5.154/04

Segundo os gestores, em 2004, com a transição de governo aconteceu a revogação do Decreto 2.208/97 e a instituição do novo Decreto 5.154/04, resultando na integração entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio, mas estendendo esta relação também ao Ensino Fundamental, ou seja, a educação profissional encontra-se concebida a partir de sua integração com a Educação Básica. A publicação do Decreto 5.154/04 é resultante das pressões dos movimentos sociais junto ao poder público. Sobre isso, assim se pronunciam:

“Com o Decreto 5.154/04, o decreto anterior foi revogado, mas isto não ocorreu gratuitamente, foi fruto de muita luta dos movimentos sociais, de luta do próprio homem que acredita. Assim, vivenciam-se processos de avanços e recuos. Os movimentos sociais são bastante importantes no País, principalmente na elaboração das leis, pois somos um País regulatório e as próprias leis representam e refletem estas lutas.

O Decreto 5.154/04 foi um avanço para a época. Foi um avanço naquele momento porque foi exatamente resultado de luta dos profissionais, lutas sociais, no sentido de revogar o Decreto 2.208/97 e haver outro decreto que pudesse repensar a educação profissional de forma mais integral. Mas este processo é complexo, porque, mesmo guardando muitos aspectos do decreto anterior, isto porque o Decreto 5.154/04 vem no contexto do Decreto 2.208/97 e permanece, de modo que parte da legislação continua, como, por exemplo, a Resolução nº 04 de 1998 e o Parecer nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação, que são instrumentos regulatórios do primeiro decreto. Então, por um lado, através de um decreto acontece a definição de um currículo integrado; por outro lado, você tem marcas regulatórias que defendem um currículo por competência, inclusive expresso no Parecer 16 e na Resolução 04; são competências voltadas para o mercado de trabalho sem ter a preocupação com a formação mais abrangente” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

“O Decreto 5.154, mesmo não contemplando tudo que o movimento sindical havia proposto, foi um avanço. E não foram contemplados outros aspectos importantes sugeridos e discutidos pelos movimentos sociais no Decreto 5.154, porque havia o lóbi do setor privado, sendo, inclusive, este setor o mais beneficiado com o Decreto 2.208, de maneira que foram abertas escolas de fins-de-

semana, abertos cursos profissionais subsequentes de dois anos, etc. Então o lóbi e a pressão deste grupo de instituições privadas sobre o congresso foram muito grandes para que não saísse o decreto da forma que tínhamos previsto. A justificativa era de que a representação das escolas públicas era ínfima em relação à rede privada. Ora, não podia ser diferente, porque as instituições do setor privado e as ONGS recebiam financiamento retirado do setor público. Neste processo, o Estado retira de si a responsabilidade com a educação pública e repassa para o setor privado, pagando isto com a transferência dos recursos públicos para o setor privado, que é o pior. Então o que se vê é uma disputa pela educação profissional, tanto que, mesmo com o Decreto de 2004, algumas escolas continuam trabalhando com um currículo por competência, porque nestes espaços, nos colegiados destas instituições, existe uma representação forte do setor privado” (Sujeito 2, da categoria Gestor A2, equipe pedagógica).

Após a publicação do Decreto 5.154/04 houve o redirecionamento da política educacional para educação profissional no País. Neste sentido, se refere o Reitor do IFRN:

“A política de expansão da educação profissional de hoje tem muito do governo Lula, porque assumiu o compromisso com o público e teve uma sensibilidade para ver os movimentos que estavam ocorrendo no mundo, que os outros governos anteriores não tiveram, os outros países estavam também com reformas da educação profissional, com muitos investimentos. Ou seja: o Uruguai, que é um país pequeno, possui mais escolas profissionalizantes que o Brasil; o Canadá, que tem uma rede enorme, e até os Estados Unidos têm fortemente investido na política de educação profissional. Então, o País percebeu que não sairia do lugar, não teria um crescimento considerável, não alcançaria o desenvolvimento se não apostasse na educação profissional. A SETEC, juntamente com o governo, assumiu esta proposição de expansão da educação profissional, criando na realidade a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Falava-se muito na criação desta Rede, mas ela não existia de fato, então a Lei 11.892/08 criou a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e os Institutos Federais.

O Brasil acordou para o que o mundo já vinha fazendo, pois os países que tiveram crescimento rápido muito forte saíram da condição de subdesenvolvidos para desenvolvidos com apoio da educação, como os Tigres Asiáticos. Tomando como base Coreia e Japão, por exemplo, observamos que esses países tiveram um investimento muito forte na educação, principalmente, na educação profissional. Então saíram do atraso que tinham, pela busca da qualificação de profissionais e elevação da escolaridade da sua população. O País tomou esta consciência, ampliou a oferta de educação profissional e tem investido pesadamente neste projeto, inclusive com a expansão da Rede técnica e tecnológica de educação profissional, passando até 2002 de 140 escolas para 354 até o final de 2010. É assim, o País percebeu que ele não sairia do lugar, se não tivesse pessoas com uma profissão, não tivesse pessoas com uma qualificação profissional de boa qualidade. Então a minha percepção deste “bum” da educação profissional, não somente no Brasil, mas no mundo, em que os países têm visto, têm descoberto que este é o filão para o desenvolvimento, acontece este processo. Ou seja, na hora que tenho uma qualificação profissional, maior nível de escolaridade, há melhores e maiores possibilidades de as pessoas integrarem-se e incluírem-se tanto social como economicamente. Ocorre o crescimento da População Econômica Ativa do País, que, no Brasil, imagine a dimensão, considerando o país com uma população de mais de 200 milhões de habitantes... então as políticas educacionais do MEC precisam também corresponder a esta necessidade. A nova institucionalidade ocorre em função de atingir o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social do País” (Categoria Gestor A1, Reitor do IFRN).

Segundo o Reitor do IFRN, este novo reordenamento da educação profissional brasileira

encontra-se vinculada às políticas mais amplas de educação e às decisões políticas do então presidente, que tem em seu currículo uma história de militância política pelos direitos dos trabalhadores, assim como devido ao reconhecimento da importância de sua formação oriunda de cursos técnicos profissionalizantes, como enfatiza o Reitor:

“O Presidente também teve uma origem de formação de educação profissional, de curso técnico. Ele mesmo diz e reconhece, por onde anda, que este curso técnico de torneiro mecânico transformou a vida dele. Então, reconhecendo isto e como governante, incentivou e implementou esta política de educação profissional. Também o Ministro da Educação, que é outro entusiasta e juntamente com a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), também tem uma grande parcela nesta ampliação da educação profissional. Neste sentido, temos um governo com uma formação oriunda de curso técnico e que tem incentivado a ampliação da educação profissional porque percebeu que a elevação do desenvolvimento social e econômico se consegue com a elevação de escolarização, com combate à exclusão social e educacional no País. Toda esta conjuntura foi favorável para o Brasil estar passando por esta nova dimensão da educação profissional com os Institutos Federais, porque o modelo CEFET já não dava conta, com tantas instituições. Assim surgem os 38 Institutos que agregam as 354 Unidades de Ensino, denominadas de *Campus* destes Institutos” (Categoria Gestor A1, Reitor do IFRN).

O Reitor acrescenta que, concomitante com as políticas educacionais, o governo também atuou na esfera das políticas sociais, nomeadamente, nas políticas de distribuição de renda com determinados programas assistenciais. Assim se expressa:

“O País tem priorizado a questão da inclusão social com a distribuição de renda, através destes programas de transferência de renda, tipo bolsa família. Muitas famílias saíram da pobreza, da miséria e tiveram ascensão ao poder de consumo, o que demanda uma maior produção industrial, porque mais pessoas passam a consumir os bens que são produzidos pelo País, inclusive alimentos que até então não consumiam. Isso tudo passa por uma necessidade de maior produção; a necessidade de maior produção passa pelo crescimento do emprego; esse crescimento de emprego passa pela necessidade de pessoas qualificadas. Então é neste contexto que se inserem as instituições de educação profissional” (Reitor do IFRN, categoria Gestor A1).

Para os dirigentes do IFRN, neste período, o Brasil inaugura outro momento de sua história, no campo socioeconômico, político e educacional, conforme depreendemos da fala dos dirigentes a seguir:

“Eu percebo uma relação de independência e aí uma verdadeira independência do País destes organismos internacionais. Hoje o Brasil é um país respeitado internamente e no exterior e até mais fora do que dentro, porque somos muito críticos (*risos*) e muitas vezes não reconhecemos os nossos valores, mas no exterior o País está sendo respeitado. Então, assim, na nossa percepção, a ingerência dos organismos internacionais aqui acabou até porque a dependência financeira não existe. Este ano a receita do Ministério para a educação foi de 40 bilhões de reais e há previsão dos próximos anos passar para mais de 50 bilhões de reais, porque agora teve a desvinculação da DRU que é a receita da União, que na época de Fernando Henrique tinha sido contingenciada. Esta contingência deixou de existir. O orçamento do Ministério de Educação cresceu consideravelmente nos últimos anos, então com estes recursos está acontecendo a expansão das instituições de educação. Outro aspecto importante é a seriedade com que estes recursos têm sido aplicados.

Destaca-se não só a criação dos institutos, mas a expansão das universidades, através do REUNI (Reordenamento do Ensino Universitário) que estão ampliando seu quadro de professores, dos servidores, estão ampliando suas ofertas educacionais. Então, para você ter uma idéia, na UFRN o total de vagas oferecidas neste ano quase dobrou, em relação ao ano passado. Então tudo isto tem sido fantástico, e a gente tem visto exatamente este desentrelaçamento do Ministério destes organismos, diferentemente do passado com o convênio MEC/BIRD, que era o Banco que decidia a política educacional do País, o tipo de formação que deveria ser, por exemplo, separando o ensino médio do ensino profissional. Então voltando um pouco atrás, foi no contexto ainda de dependência que surgiu o Decreto 2.208/97, propondo a formação do profissional operacional, contrária a nossa proposta. Esta ingerência acabou, até o próprio FMI saiu do Brasil, o País não mais faz empréstimos, mas tornou-se credor do FMI. Então quando o país se afirma com esta soberania, os organismos passam a respeitar e passam a ter menos ingerência na definição das políticas educacionais e até na economia” (Reitor de Ensino, Categoria Gestor A1).

“No meu ponto vista, a reforma da educação brasileira aconteceu por decisão do governo, com a Lei 11.892 que transformou os CEFETs em Institutos, o que requer muita responsabilidade frente a esta nova institucionalidade descentralizada e com maior autonomia até mais do que as universidades. Os *Campi* têm uma maior responsabilidade como, por exemplo, trabalhar com as licenciaturas e a educação de jovens e adultos, em que também não tínhamos esta experiência. Agora temos o reitor, que não é único representante do poder central, e cada *Campus* tem seu próprio diretor. O atual governo tem apresentado grande apoio às escolas federais de educação profissional, apesar de a estrutura dos institutos ter sido também, de certa forma, imposta. Mas é um fato positivo porque apoia e continua apoiando estas instituições com uma expansão excepcional” (Diretor Geral do IFRN, Categoria Gestor A1).

Neste contexto, o Diretor de Ensino do IFRN ressalta alguns compromissos assumidos pelo País juntamente com mais 15 países que participaram do Fórum Mundial de Educação Profissional, que aconteceu em Dezembro de 2009. Estes compromissos, segundo o Diretor, podem ser considerados diretrizes para as políticas públicas e de educação, conforme enfatiza:

“Temos conseguido alguns avanços. Por exemplo, no último Fórum Mundial de Educação Profissional, que aconteceu em Brasília, envolvendo 16 países, as discussões deram origem a um documento com oito compromissos básicos, em termos de políticas: o primeiro compromisso é o de ampliação do papel do Estado em assumir a responsabilidade perante a cidadania, especialmente, no que diz respeito à educação pública; o segundo é alargar o alcance da educação, em especial, da educação profissional para abraçar os excluídos, aqueles que numa sociedade desigual têm menos chances; o terceiro ponto do documento consiste em tecer uma rede mundial de culturas e alternativas de educação, em que a cooperação em favor do ser humano e da vida substitua a concorrência, ou seja, contra a filosofia capitalista. É uma filosofia utópica, não no sentido de Thomas Moran, e sim num sentido moraniano e freirianiano. Então a portaria interministerial⁶² de que lhe falei, não por acaso, foi uma luta de muito tempo e de muitos

⁶² Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E O MINISTRO DE ESTADO DO TRABALHO E EMPREGO, no uso de suas atribuições, considerando o Art. 41 da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o § 2º do Art. 2º da Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008 e os Pareceres CNE/CEB 16/1999 e CNE/CEB 40/2004 do Conselho Nacional de Educação, dispõe sobre diretrizes e critérios que permitam identificar, avaliar, reconhecer e validar os conhecimentos e habilidades adquiridos por jovens, adultos e trabalhadores, em suas trajetórias de vida e de trabalho, necessários ao prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades laborais, bem como a importância de se organizar e orientar a oferta de programas de certificação profissional e cursos de formação inicial e continuada, nos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica (Portaria interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009).

anos. Outro ponto do documento diz respeito à luta pela valorização da diversidade de mundo, assegurando lugar às capacidades locais, às diversas instâncias de aprendizagem, para além da escola, reconhecendo e validando saberes... Assim o quinto e o oitavo compromissos estão na perspectiva de que falamos: você reconhece saberes advindos da vida do dia-a-dia, do que aprendeu, coisa que a ciência reconhecia como saberes tácitos. Outro ponto: promover ações educacionais que reconheçam a ciência e a tecnologia como um dos instrumentos fundamentais para mudar o mundo, assegurando ações afirmativas em favor de todos os grupos até então discriminados. E aí é a preocupação com a diversidade que o Fórum realmente está colocando. No nosso trabalho que está sendo feito agora, de construção de um novo plano nacional de educação, partindo de uma discussão de todos os municípios brasileiros e ou pelo menos de um conjunto de municípios de todos os estados brasileiros, estão construindo um sistema nacional articulado. É um grande desafio apoiar iniciativa de resgate e de respeito da pessoa independente de país, de cor, de gênero, de opção política e religiosa ou de orientação sexual. Temos no Brasil, por exemplo, uma experiência de escolas de fronteiras que trabalham com cidadãos de países fronteiristas, então estas escolas não podem estar trabalhando um tipo de cultura, nem um tipo de língua, um tipo de comunicação. Isto que o Fórum coloca, e lembrando Leonardo Boff, "outro mundo não é possível, mas é necessário". Então é necessário se compreender este movimento do ir e vir, do construir e reconstruir, e, posso fazer até uma analogia com a dialética, que, para toda tese, existe uma síntese, e essa síntese leva a uma nova tese" (Diretor de Ensino do IFRN, Categoria Gestor A1).

Nesta perspectiva, o Diretor de ensino enfatiza alguns quadros de intercâmbios entre o Brasil e outros países sob influência das políticas globais, tendo por base as parcerias. Assim, acrescenta:

"Não tem como você desconhecer as influências dos avanços tecnológicos, das políticas muito mais mundiais. Coloca-se um questionamento de como a gente vai poder se apropriar das coisas que são significativas e dar um sentido para a realidade brasileira, que não é a mesma. Como, por exemplo, no seminário franco-brasileiro que a gente participou uma semana antes do fórum mundial entre uma parceria de cooperação entre França e Brasil, por uma das razões que você falou: a França tem uma experiência de certificação profissional de muito mais anos e agora que nós temos a Portaria Interministerial nº 1082, publicada no dia 23 de novembro de 2009 e que foi assinada pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pelo Ministério da Educação no dia 20. E com esta portaria vai se tentar trabalhar a questão da Rede CERTIFIC (Programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida), destinada a atender à formação inicial e continuada ao nível técnico, por enquanto, até chegar ao nível mais elevado. Então são situações postas deste contexto.

Para a gente, o processo de certificação não é simplesmente o reconhecimento e a certificação de competências, mas é a elevação da qualidade a partir de um itinerário formativo, consequentemente, de uma proposta curricular e do reconhecimento de coisas que a pessoa já adquiriu no seu percurso de vida, que não precisa mais estar colocando tempo, porque o tempo que ela tem de vivências, de prática, de estudo, de aplicações que talvez com determinada suplência, como a pedagogia colocava há algum tempo atrás e que algumas pessoas têm medo. Entretanto, depende do sentido que a gente dá a esta suplência, você poderia chegar a uma política pública, como a gente está vendo aqui" (Diretor de ensino do IFRN, Categoria Gestor A1).

Outro aspecto colocado pelos dirigentes do IFRN acerca da última reforma da educação profissional diz respeito à não consensualização quanto à mudança da terminologia das instituições para Institutos, uma vez que havia a vontade e mobilização das comunidades para transformá-las em

universidades tecnológicas, conforme referenciada nas falas que seguem:

“A terminologia de Instituto não foi algo consensual nem com a decisão e participação das comunidades, porque queríamos mesmo era nos transformar em universidade tecnológica, mas enfim são processos dentro de uma normalidade da democratização. Então o governo queria um modelo diferente, um modelo novo que até despertou uma reação em algumas instituições porque queriam permanecer CEFET” (Diretor Geral do IFRN, Categoria Gestor A1).

“Este processo é muito contraditório, pois a expansão também foi impositiva, não houve tempo de discutir, e esta expansão saiu por decreto. Mas como houve também a resistência, então o governo baixou em forma de projeto de lei. De certa forma, não houve uma discussão como deveria ter acontecido. (*Outra componente retoma a fala*) No final de 2006, houve uma conferência nacional de educação profissional e ninguém falou ou falava em Institutos, falava-se de uma universidade tecnológica ou ampliação, pois o que dizem que é função dos Institutos hoje, já se fazia, inclusive desde os CEFETs históricos, como dizemos, o CEFET de Minas, Pará, Bahia... Então as instituições já faziam estas atividades porque o decreto que criou os CEFETs dá margem para tudo, de modo que não se justifica esta mudança para Instituto” (Sujeito 2, da categoria Gestor A2, equipe pedagógica).

“A preocupação com esta expansão rápida da rede é a questão da qualidade do trabalho que a gente tem porque há uma cultura institucional, e não quero falar no nome, porque não me é muito simpático. Eu acho até que a gente não precisaria ter mudado o nome para caracterizarmos a expansão, pois uma identidade enquanto CEFETs na forma de organização que temos não existe pelo mundo inteiro e a gente demorou muito para construir esta identidade. Temos voto vencido, já somos Institutos, mas para a realidade brasileira o peso cultural Instituto não é o mesmo que a gente construiu com os CEFETs, nada contra os Institutos” (Diretor de Ensino, categoria A1).

Para o atual Reitor, a decisão do governo de mudar a denominação das instituições para Institutos se deveu ao fato de querer imprimir um peso político a estas instituições, comparando ao *status* político das universidades públicas, uma vez que esta rede de ensino esteve secundarizada no decurso da história da educação brasileira. Então, assume-se a denominação Instituto com uma estrutura semelhante a das universidades, ou seja, com uma organização física em unidades autônomas e descentralizadas, denominadas de *Campus* e com uma gestão organizada por reitor e pró-reitores. Neste sentido, posiciona-se o dirigente:

“Nós vimos de uma organização de diretorias e agora, nesta nova institucionalidade, temos uma nova dimensão por reitoria e pró-reitorias, em decorrência do modelo *multicampi* que a própria Lei define nesta organização. Acho também que o governo teve a intenção de valorizar a educação profissional equivalendo ao *status* da Universidade, pois, numa configuração anterior, os reitores das universidades tinham mais abertura para dialogar e ser recebidos pelo Ministério. O Conselho de Reitores tinham portas abertas no Ministério, mas para os Diretores dos CEFETs, era muito difícil, entendeu?... Precisavam bater muito na porta do Ministro para que as portas se abrissem para eles. Assim, a valorização do *status* das instituições federais de educação profissional dentro da organização do próprio Ministério da Educação foi um avanço grande. Hoje temos o Conselho dos Reitores das Universidades e temos o Conselho de Reitores dos Institutos, e os dois dialogam igualmente com o Ministro da Educação: Na hora que se quer uma audiência com o Ministro, ele se disponibiliza, assim como o Conselho dos Reitores das Universidades. Então o governo procurou imprimir este *status* para os Institutos, daí a organização por reitores, pró-reitores que redundou num *status* político e de representatividade perante a sociedade.

A Lei diz que os Institutos têm o mesmo *status* das universidades, no que trata da questão da certificação, do reconhecimento dos seus cursos e de gestão. A organização das instituições em Institutos com reitores e pró-reitores, portanto, seria uma estratégia política para fortalecer a educação profissional no País, o que, na nossa avaliação, foi correta” (Diretor Geral do IFRN, Categoria Gestor A1).

As mudanças estruturais e de infraestruturas não só aconteceram dentro das instituições de ensino, como também o próprio Ministério da Educação sofreu algumas alterações, ampliando sua organização, enfatiza o Reitor:

“Hoje, o MEC tem cinco secretarias: a SESU, onde ficam as universidades; a SETEC que é a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que abrange os Institutos, o Colégio Pedro II, os dois CEFETs, o do Rio de Janeiro e o de Minas Gerais, que não se transformaram em Institutos, também... a Universidade Tecnológica Federal do Paraná...; tem a Secretaria de Educação à Distância, a SEB, de Educação Básica, a SECAD ... Nos últimos anos, a SETEC tem ganho uma dimensão de âmbito nacional que nunca teve” (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

Para o atual Reitor do Instituto, a SETEC, secretária responsável pela gestão da educação profissional e de suas atividades correlatas, vem constituindo força de expressão no interior do Ministério da Educação, opinião compartilhada com o Diretor de Ensino, que enfatiza a política de valorização desta secretaria e acrescenta que, “inclusive na nova estrutura da SETEC, a valorização tem sido tanta em termos de educação profissional, que foi criada também uma diretoria de desenvolvimento da educação profissional, ocupada pelo então Diretor de ensino do IFRN”.

Neste contexto, no campo do desenvolvimento curricular os Institutos ampliaram sua atuação para os diferentes níveis e modalidades de educação, acrescentando às oportunidades educacionais, conforme evidenciado na fala do Reitor:

“A expansão da educação profissional tem sido um ganho muito importante para o País e assim surge realmente as universidades de formação para o trabalho. Eu considero os Institutos como sendo as universidades de formação para o trabalho com uma qualidade. A vantagem desta mudança no currículo é a verticalização do ensino profissional que vai desde a formação inicial ou continuada, direcionada aqueles profissionais que não têm ensino fundamental, mas que necessitam de uma formação, como, por exemplo: soldador, eletricitista..., aos cursos técnicos integrados para o aluno que está terminando o ensino fundamental e que ingressa para fazer o ensino médio associado ao ensino técnico. Além destes, há os cursos técnicos subsequentes destinados aos alunos que já concluíram o ensino médio, mas que procuram uma qualificação de dois anos de duração. Os cursos superiores de tecnologias e os cursos de licenciaturas fazem parte desta verticalização. Nesta nova institucionalidade, houve a percepção de que as universidades não estavam dando conta da formação de professores na medida em que a nação precisava, principalmente, em quatro áreas: Matemática, Biologia, Física e Química. Nestas há uma grande carência destes professores, a demanda é de 100 mil professores, conforme as últimas estatísticas. Muitas pessoas no interior passam o ano sem aulas destas disciplinas. Daí os Institutos surgiram com esta missão, de 20% de sua oferta ser destinada às licenciaturas nestas áreas” (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

Os Institutos, para além do Ensino Médio, os cursos técnicos e tecnológicos, passaram a atuar com a educação técnica de nível médio integrada à educação básica, envolvendo jovens e adultos que não conseguiram concluir sua escolaridade no tempo determinado pela legislação (PROEJA). Foram ampliadas também a oferta dos cursos de licenciaturas (formação de professores) e a oferta nos cursos de Pós-Graduação em diferentes unidades de educação profissional.

Os gestores do IFRN, porém, apresentam certas preocupações em relação à gestão da rápida expansão, de maneira a não comprometer a qualidade do trabalho pedagógico, historicamente, oferecido por estas instituições à sociedade. Declaram os gestores:

“A democratização da educação profissional passa pelos processos de quantidade e qualidade, não adianta se ter uma instituição com muita qualidade se não tem capacidade de ter um maior número de alunos dentro desta instituição. A questão da expansão da educação profissional está relacionada aos fatores quantitativo e qualitativo. A expansão vem no sentido de dar resposta a este entendimento de qualidade e quantidade neste processo democrático. Agora, temos que ter o cuidado com a expansão, porque neste processo não vai se trabalhar com os mesmos professores desta sede, que já tem cem anos, portanto tem uma cultura. A cada unidade desta aberta, chegam a estas unidades profissionais novos e profissionais muito bons, com qualificação muito boa, mas que a grande maioria nunca trabalhou com educação profissional e nem têm conhecimento do histórico da educação profissional, o que torna um desafio grande, mas que se pode construir a partir de um plano de capacitação contínua em serviço” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

“Há também uma preocupação com esta expansão quanto à manutenção da qualidade da formação oferecida. É mais preocupante a questão da diversidade dos níveis, porque existia o foco: ensino técnico ou tecnológico. Agora, é para ser bom no ensino técnico integrado que inclui o ensino médio, no PROEJA, nos cursos tecnológicos, na graduação de formação de professores e também na pós-graduação. Você tem uma gama de situações que exigem certas preocupações” (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

“O nosso maior desafio é pela expansão rápida, a preparação de professores, gestores e servidores de educação profissional e tecnológica com uma cultura que assuma estes desafios que a gente vem discutindo. Então retendo a nossa preocupação, eu vejo com bons olhos a preocupação da Instituição com a formação continuada em serviço, mas penso que deve ser vista a curto, médio e longo prazo, na busca da construção desta cultura. E aí uma crítica construtiva: a gente ir improvisando gestores e professores de educação profissional é complicado, mas, por outro lado, não dar para não assumir o desafio. Por isto, estamos sempre vivendo nesta contradição: Espera-se que estes bons profissionais amadureçam mais rapidamente e se apropriem desta cultura e até possam construir uma nova cultura fundada nos princípios que foram construídos ao longo da história. Na época, fomos ousados em antever a LDB e que pela primeira vez na história da educação profissional destinou-se um capítulo neste documento para a educação profissional, e depois revista foi incluída a educação tecnológica” (Diretor de Ensino do IFRN, categoria Gestor A1).

As preocupações dos gestores, de modo geral, expressam as necessidades de ampliação das oportunidades educacionais, numa realidade que ainda há muito a fazer para ser restituído o direito à educação, indistintamente. Assim, ressalta um dos componentes da equipe pedagógica:

“Penso que esta expansão é um projeto de busca histórica: constituição de uma Rede Federal de Educação Profissional Pública, com a possibilidade de atender aos grupos que talvez não tivessem acesso a estas instituições. Neste sentido, é muito positiva a expansão porque há muitos jovens que precisam de uma formação e porque também existe uma dívida histórica para estes milhões de jovens. Agora, o sucesso da expansão vai depender das relações que cada instituição poderá construir no seu entorno” (Sujeito 2, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

Neste sentido, o desafio está posto aos Institutos e aos profissionais que já têm uma história no interior destas instituições e àqueles que mais recentemente vêm iniciando sua trajetória profissional.

11.3c. Reestruturação Curricular no IFRN e a Participação da Comunidade Escolar

Na análise, especificamente, em relação a reestruturação curricular do IFRN procuramos realizá-la focando nas seguintes questões: Marcas que delimitaram as mudanças na Instituição e a participação da comunidade escolar nessas mudanças.

Na utilização das técnicas análise de conteúdo das entrevistas emergem diferentes subcategorias vinculadas às categorias gerais do estudo, conforme a Planilha 2, que segue:

A	B	C	D
Categorias	Fontes/Subcategorias	Unidades de Registro	Unidades de Enumeração
REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO IFRN	9	98	32%
	Constrangimentos	8	8.1%
	Fatores Positivos	10	10.2%
	Motivos	6	6.1%
	Reestruturação de 1995	37	37.7%
	Reestruturação de 1997	20	20.4%
	Reestruturação de 2004	17	17.3%
PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	9	86	28%
	Participação Ativa	64	74%
	Participação Passiva	7	8%
	Participação Reservada	15	17%
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	9	39	12%
	Curriculo de 1995	12	30%
	Curriculo de 1997	9	23%
	Curriculo de 2004	4	10%
	Expectativas dos Gestores	14	35%
POLITICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES	9	83	27%
	Aspectos positivos	21	25%
	Constrangimentos	26	31%
	Impactos	36	41%
	IFRN	23	27%
	Prática Pedagógica	13	15%
Total		306	

Planilha 02: Codificação das unidades de registro em categorias e subcategorias

A categoria reestruturação curricular no IFRN, com 32% do total das unidades de registro, oriunda das entrevistas com os nove gestores apresenta seis subcategorias, sendo: constrangimentos, fatores positivos, motivos da reestruturação curricular no IFRN, reestruturação de 1995, reestruturação de 1997 e reestruturação de 2004.

Comparativamente, percebe-se que apesar da relativa diferença entre o número de vezes com que as subcategorias constrangimentos e fatores positivos são citadas, a segunda com 10.2% da cobertura dos dados supera a primeira com 8.1% da cobertura, ou seja, apesar dos gestores realçar os constrangimentos, prevalecem na sua perspectiva os aspectos positivos.

Em relação as subcategorias reestruturação, percebe-se que o momento da reestruturação de 1995 obteve maior abrangência com 37.7% da cobertura dos dados, em seguida destacam-se o momento da reestruturação de 1997 e da reestruturação de 2004, com 20.4% e 17.3% da cobertura, respectivamente.

Assim, pronunciam-se os sujeitos da equipe gestora:

“A Instituição passou por uma reestruturação do currículo, na verdade desde 1995 com a Proposta curricular, depois veio a reestruturação da reestruturação com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, depois veio a reforma de 1997 e por último em 2004 com o Decreto 5.154/04” (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

“Se você voltar o olhar para 1962, até então a escola trabalhava com a educação básica e curso ginásial, então a implantação dos cursos técnicos aconteceram depois, sendo os primeiros, se não me engano, o de Mineração e o de Estrada, isto por solicitação da SUDENE por que a Escola do Rio Grande do Norte daria apoio à formação destes profissionais, que na época eram necessários para o desenvolvimento da região nordeste, segundo documentos escritos por Celso Furtado, responsável pelo primeiro plano de desenvolvimento da região. Então trazendo esta situação para os contextos de reestruturação do currículo mais recente, você percebe esta vinculação direta da Instituição com o mercado, própria das características de uma instituição de educação profissional. Quando o decreto 2.208/97 chega, vivencia-se mais fortemente os ditames do mercado e de imposição do MEC, pois havia iniciado um movimento interno na Instituição, partindo de iniciativa própria, de participação da comunidade na elaboração e implementação do currículo de 1995. Todos sabem, que o currículo foi construído internamente que envolveu muita discussão e estudos, mas chega o decreto e altera-se este contexto. Então em 2005, com Decreto 5.154/04 há uma busca por retomar este processo de participação mas que não ocorre da mesma forma” (Sujeito 3, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

Os sujeitos realçam que a reestruturação do currículo no IFRN teve início em 1995 com a elaboração da Proposta curricular. Em seguida, esta proposta sofreu alterações, ou seja, foi reestruturada por ordem da publicação da “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, portanto, tendo iniciado o processo de reestruturação interno antes mesmo da reforma de 1997, promovida pelo Ministério da Educação.

O sujeito 3 aborda, ainda, a relação das mudanças curriculares na Instituição com as transformações da sociedade, de modo geral e do mercado de trabalho, em particular, vinculando estas mudanças aos interesses do mercado. Entretanto, a Instituição tem criado, no seu interior, uma dinâmica própria de participação e de (re) significação do currículo, sendo considerada uma Instituição de van guarda por prognosticar certas necessidades da sociedade e adequar-se à realidade socioeducacional, redirecionando seus processos pedagógicos e sua missão social, conforme esclarecem os gestores:

“A mudança que começou com o processo de implantação do projeto de 1995 teve início em 1993 e 1994 (...) foi um trabalho de fôlego, trabalho participativo, sem muitos conflitos, onde se entendia que havia uma mudança no mundo e que a Instituição estava querendo abrir suas portas para o mundo, mas também estava criando uma estruturação que entendia que tinha condições para contribuir com este processo de mudança. Então este entendimento nos deu um determinado patamar de cultura e de tranquilidade para trabalhar estas mudanças, para que o que vem de fora ser absorvido, mas com um certo nível de discussão, como por exemplo, o outro processo de mudança com o decreto 2.208 que chegou muito forte” (Diretor Geral do IFRN, Categoria Gestor A1).

“O currículo organizado por área profissional e por competências gerais e específicas no IFRN, em 1994, foi uma inovação nossa. Numa concepção que a gente deu: construção civil, mas nós entendíamos que deveria ser Geociência, área mais ampla. Mas tivemos que respeitar o nível de compreensão do grupo de professores e servidores (...) O sistema de cotas que pensamos diferente do que se tem hoje, em que 50% das vagas da Instituição era destinada aos alunos oriundos das escolas públicas e os 50% para qualquer um poder concorrer, porque também não podíamos cercear a oportunidade de todos ter acesso à Instituição. Essa experiência começou com a implantação do pro-técnico à noite, em regime presencial: Era uma revisão das disciplinas do ensino fundamental para os filhos de sindicalizados, mas estes estudantes tinham que vim para cá à noite, o que representava mais gastos para as famílias e com isto fomos criando o PRO-CEFET, usando os meios de comunicação de massa: jornal, televisão. Os professores foram capacitados na UFRN para ministrar aulas pela televisão nestes programas de preparação direcionados aos alunos das escolas públicas que buscam concorrer às vagas na seleção de ingresso na instituição” (Diretor de Ensino do IFRN, categoria Gestor A1).

“A Instituição percebe que se encontra inserida numa sociedade dividida em classes, em que as oportunidades são desiguais, inclusive um diferencial em relação a outras instituições da rede federal, quando ela foi a primeira instituição da Rede a garantir os 50% das vagas destinadas aos alunos de escola pública, com processo de seleção diferenciado para ingresso na instituição” (Sujeito 2, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

“Antes de 1995, foi implementado o curso superior de informática, não havia a área e curso de informática, mas o departamento que nós professores lecionávamos algumas disciplinas de informática nos demais cursos técnicos. Se bem que anteriormente, houve um curso pós- médio oferecido numa turma fechada para um grupo de pessoas da Petrobras. Havia uma possibilidade de um curso tecnólogo, apesar de não ser muito difundido à época. Quanto à Proposta curricular de 1995, durante o processo de consolidação do curso integrado quando a proposta tinha dois anos de andamento, o governo proibiu a Instituição de trabalhar assim. Digo uma decisão pouco adulta do Ministério de proibir ... digo que orientasse para revisão ou outra coisa assim, mas proibir... Neste projeto de 1995 foi criado a questão da cota para o aluno do ensino público e direcionou-se o ensino público no sentido inverso, uma vez que esses alunos não têm muitas

oportunidades, principalmente no interior do estado” (Sujeito categoria Gestor A1, Gerente da área de Informática).

“A questão dos cursos sequenciais, os cursos de educação profissional que o aluno pode fazer após concluir o Ensino Médio, esta modalidade de curso desde o ano de 1995 havia na Instituição, fundado pelo princípio da verticalização e chamados de cursos pós-médio, sem classificação de níveis porque não eram cursos técnicos e nem superior, ficavam no meio, como os cursos de Segurança do trabalho e Informática. Essa indefinição se mantém na legislação dos cursos subseqüentes até hoje...” (Sujeito 3, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

Nas falas dos gestores percebemos a dinâmica própria da Instituição, em que as inovações e mudanças curriculares vão sendo construídas no processo de participação dos professores e servidores, ocasionadas por diferentes motivos, conforme a configuração destas mudanças. Segundo os gestores estes motivos são de natureza social e educacional resultantes dos fenômenos sociais e das políticas locais, regionais, nacionais e internacionais, conforme verifica-se nas falas dos gestores em relação a reestruturação curricular de 1995:

“(...) o projeto de 1995 surge no contexto que percebíamos todo um avanço tecnológico. Na Instituição, os próprios professores (uma boa parte) sentiram a necessidade de mudanças no currículo. Esta mudança também teve influência dos grupos que estudavam a relação educação e trabalho e dos muitos trabalhos publicados que abordavam a questão da formação profissional. Em função destes elementos, foi pensado um currículo com uma visão mais ampla de ciência.

Acredito que a Proposta Curricular de 1995 era também do diretor, na época, pois enquanto estávamos lutando para elaborar internamente os encaminhamentos da proposta curricular, ele estava no MEC para que o projeto fosse aprovado pelo MEC, que fosse implementado e tornasse referência. Então ele, o diretor da Instituição, exercia uma liderança no grupo dos dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional no MEC e teve o apoio de todos eles nesta luta” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

“Na nossa realidade, nosso instituto, eu acho que é um instituto impar, que ele tem estudos acerca da sua constituição durante ao longo dessa vida de adaptação à realidade brasileira, do nosso estado e do mundo. (...) Os motivos das mudanças, na minha concepção: o desenvolvimento das tecnologias da informação, a disponibilidade da Instituição às mudanças e o seu entendimento de que poderia contribuir com este processo” (Diretor Geral do IFRN, categoria Gestor A1).

“Também desde a década de 1980, o modelo fordista de produção estava sendo alterado e até substituído pela organização Toytista do trabalho, aspecto que exerceu influências para as mudanças acontecerem” (Sujeito 4, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

“(...) A gente estava trabalhando, simplesmente com cursos que tinham uma proposta de educação profissional, mas era uma proposta bem estanque e que muitas vezes não atendia mais nem a realidade local, nem a realidade regional, nem a do País, muito menos numa perspectiva de globalização. Neste sentido, a gente conseguiu ver que o artigo 100 da primeira LDB a 4.024/61 permitia experiências pioneiras, desde que fossem aprovadas pelo Ministério da Educação. Então, por questões de autonomia, a gente solicitou à SETEC autorização para concepção e implementação da Proposta curricular, que veio acontecer, exatamente, no final de

1994...uma autorização como experiência pioneira. Por isto que a partir de 1995 a gente encaminhou a Proposta curricular” (Diretor de Ensino do IFRN, categoria Gestor A1).

“Este grupo sistematizava todo o trabalho desenvolvido e num processo coletivo transforma estas experiências em diretrizes. Você veja o processo de 1994-1995, quando a direção da Instituição deu autonomia a um grupo de pessoas que estudavam e investigavam os processos internos e externos da educação profissional. Então este grupo de sistematização formado na sua maioria por pedagogos com uma visão de educação, pessoas com formação em ciências sociais (...) então são pessoas que conseguiram sistematizar as experiências... (a fala é retomada por outro sujeito) e que estas pessoas têm história dentro da sociedade, dentro do contexto da educação mais amplo... Eles conseguiram sistematizar estes princípios e isto chegou nos laboratórios, nas salas de aulas de maneira que conseguiram sair com um projeto com apoio da grande maioria da comunidade escolar” (Sujeito 3, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

Em 1997, os motivos das mudanças curriculares na Instituição foram oriundos diretamente da interferência do Ministério da educação, perpassando pelos diferentes fatores, como salientam os gestores:

“A implantação das políticas neoliberais no Brasil que teve como Marco, mesmo, o governo de Fernando Henrique o qual conseguiu implantar toda esta política e junto à reforma da educação profissional na Rede e conseqüentemente na Instituição” (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

“ (...) A preocupação da reforma do decreto 2.208 com as questões de emprego, desemprego (...) buscavam trabalhar com o contingente que estava sem emprego. Neste sentido, a Instituição tinha que se encaixar no Brasil todo, ela não poderia ficar diferente, pois a nossa autonomia não é uma autonomia absoluta, então quando foi reforçada a política de implantação do ensino subsequente (Pós-médio) na Instituição” (Diretor Geral do IFRN, categoria Gestor A1).

“ (...) As políticas de financiamento na educação e o poder e a divisão do pessoal do Ministério de Educação... temos que compreender que o MEC é constituído por pessoas, então dentro do próprio MEC tinha grupos se organizando para assumir o poder ... a coisa é paradoxal, pois as pessoas pensam diferente. Na época, o grupo do MEC mais avançado era o pessoal da SEMTEC, mas como falei, dentro do próprio Ministério tinha o grupo que estava se articulando e que já sabia que uma nova orientação vinha para educação profissional, tanto é que com a implementação do Decreto 2.208/97 todo o pessoal do grupo mais avançado que pensava a educação profissional mais ampla saiu do MEC na época, permanecendo o grupo que já tinha articulações junto ao Banco nas negociações de financiamento do PROEP” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

Com a reforma definida pelo Decreto 2.208/97, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte procurou reformular sua prática pedagógica, com algumas resistências, uma vez que tinha uma proposta curricular para educação profissional de nível técnico definida com base no currículo que integrava o Ensino Médio e a Educação Profissional. Neste sentido, pronunciam-se os gestores:

“Na época, participei como presidente do Conselho de diretores das escolas técnicas, então as nossas reuniões eram sempre de contrapontos e nós conseguimos melhorar o decreto 2.208/97 em relação o que seria a princípio, porque a primeira proposta era muito terrível”.

“A Instituição teve que avançar porque tinha que absolver alguns aspectos do Decreto 2.208, muitas instituições até hoje ainda tem dificuldades de voltar para o ensino integrado. Quando o decreto ia cair nós já estávamos voltando com maior naturalidade porque tínhamos construído uma cultura. Tínhamos uma cultura de trabalho com o currículo integrado, neste sentido a reforma para gente foi muito traumática, mas em compensação ficamos mais fortalecidos porque o governo não queria saber do ensino técnico integrado, mas nós achamos uma solução para continuar fazendo esta integração, criando duas matrículas para o mesmo aluno, uma vez que o Decreto dizia que poderia acontecer o ensino técnico e o ensino médio concomitante em instituições diferentes ou na mesma instituição” (Diretor Geral do IFRN, Categoria Gestor A1).

“Agora, uma coisa desta escola é certa, que ela se contrapôs à essa política, continuou oferecendo técnico integrado previsto no seu currículo, mesmo que posteriormente teve que criar certos mecanismos para sobreviver. Assim, como teve também de ofertar cursos subsequentes, tecnólogos etc... foi um momento muito difícil, em termos de orçamento. (...) Houve a resistência por parte da Escola, mesmo assim vivenciou-se dois modelos pedagógicos, um por competência e o outro existente, inclusive com os documentos elaborados por grupos diferentes” (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

Nas falas percebe-se que a Instituição apresentou reações e certas resistências às mudanças provocadas pelo Decreto 2.208/97, mas também mostrou certos recuos frente às políticas de governo manifestadas que como “agente de governo se faziam necessárias”, referencia o Diretor geral da Instituição. Entretanto, entre avanços e recuos o IFRN procurou conservar a filosofia de educação que ora vinha sendo desenvolvida, como afirmam os gestores:

“O Decreto 2.208 que separou o ensino médio do técnico, do meu ponto de vista foi um atraso para educação profissional no País, até nós resistimos enquanto instituição, mantendo a formação do cidadão à revelia do MEC, pois prosseguimos com a oferta do ensino médio fundada pelos princípios da proposta curricular de 1995 que nesta nova institucionalidade também tem sido referências. Deste modo, as bases filosóficas do projeto de 1995 têm sido o esteio desta instituição de 1995 para cá: Formar o ser integral e não mais o ser voltado para a técnica, mas o técnico-cidadão com saberes para manusear e entender o funcionamento de uma máquina, mas que ele também tenha consciência do bem que está sendo gerado através daquela máquina e suas implicações para a sociedade e para o mundo onde ele está inserido. Busca-se formar o ser integral, não só formar para a técnica, mas formar para uma técnica humanizada” (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

“O currículo de 1995 foi inventado, num bom sentido, pela Instituição: a organização dos cursos por área, ou seja, formar um profissional numa área e desta área ele migrava para algumas ênfases (curso), como por exemplo, a pessoa com a formação na área de eletromecânica, ela poderia perfeitamente fazer um curso de mecânica, voltar e fazer eletrônica, eletrotécnica, ou seja, a pessoa tinha uma formação e uma grande base de conhecimento da área. Esta nova concepção de currículo integrado, aos poucos, passou a ser referência para as outras escolas da Rede, por isto que criou-se um grande embate com o Ministério, porque o Ministério chegou com a proposta muito radical do Decreto 2.208 de 1997, com organização de cursos muito específicos. Tivemos mesmo de conflitar com o MEC, inclusive aqui, onde houve os movimentos sociais dos alunos, dos professores e de instituição como DEMEC, na época” (Diretor Geral do IFRN, Categoria Gestor A1).

Com a revogação do Decreto 2.208/97, em 2004, o IFRN passou por mais momento de

reestruturação curricular. Segundo os gestores a Instituição, de certa forma, contribuiu com este processo, por meio dos movimentos organizados pela representação sindical de seus professores e servidores, com a mobilização de pais e do grêmio estudantil, assim como, através de seus referenciais teórico-práticos do currículo de 1995, assim pronunciaram-se:

“A Instituição daqui teve um papel importante na revogação do Decreto 2.208, inclusive o papel do SINAPE, que enquanto sindicato, juntos com outras instituições e sindicatos foram construindo propostas que fomentaram o decreto posterior 5.154/04 (...) o programa de governo Lula tem também muito destas propostas, principalmente, em termos de educação profissional como uma política pública. A Portaria nº 646, porque se tinha o Decreto e mais a Portaria que fechava mais ainda a atuação das instituições, a revogação desta Portaria foi um dos primeiros atos do governo Lula, abrindo brecha para editar o decreto 5.154 e conseqüentemente a revogação do decreto 2.208” (Sujeito 2, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

“Eu avalio que o projeto de 1995 considero como o divisor das águas na Instituição e não só mas na educação profissional do Brasil porque o modelo que saiu daqui do Rio Grande do Norte foi em grande parte aplicado em todo País com o Decreto 5.154, até como modelo de referência para construção de outros projetos como por exemplo, elaboramos o projeto político pedagógico de 2004 tem muito das referências do projeto de 1995” (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

Na análise de conteúdo envolvendo a categoria participação da comunidade escolar emergiram três subcategorias: participação ativa, participação reservada e participação passiva que à luz do referencial teórico do estudo (Lima, 1998) caracteriza os níveis de participação da comunidade do IFRN nas mudanças, conforme apresentadas no Mapa 02⁶³ que segue:



Mapa 02: Caracterização da participação da comunidade escolar do IFRN à luz do referencial teórico

O mapa 02, comparado com a planilha 02, observa-se que a participação ativa da comunidade escolar nos processos de mudanças do currículo no IFRN foi mais referenciada pelos gestores (74%),

⁶³ O mapa 02 constitui uma perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de conexões e frequência de unidades de registro com mais ocorrências na categoria participação, identificando os níveis de abrangência por subcategoria.

em seguida a participação reservada (17%) e a participação passiva (8%), considerando o número de vezes que as unidades de registros são referenciadas. O Quadro 15 mostra a distribuição das unidades de registro em (%) por cada unidade de contexto.

Categoria: Participação da comunidade	Área de cobertura (%)		
	Participação Ativa	Participação Reservada	Participação Passiva
Entrevista 1	19,10	2,68	0
Entrevista 2	11,41	2,07	2,21
Entrevista 3	12,28	0	1,23
Entrevista 4	12,59	8,25	2,45
Entrevista 5 (Grupo Focal)	18,62	4,00	2,11

Quadro 15: Resumo/codificação da categoria participação da comunidade escolar

O Quadro 15 mostra que a participação ativa da comunidade nas mudanças curriculares foi referenciada com um percentual considerável, por todos entrevistados. A participação reservada não foi referenciada por um entrevistado, assim como a participação passiva.

As subcategorias citadas emergiram do processo de codificação, em que partimos do seguinte questionamento: Como configurou-se a participação da comunidade escolar nas mudanças curriculares do IFRN, a partir de 1995? Assim, na medida que análise das unidades de registro acontecia os indicadores permitiam a leitura em torno dos três tipos de participação do aporte teórico assumido nesta tese.

No Quadro 16 abaixo, segue a codificação das subcategorias relacionadas à participação.

Subcategorias	Unidades de Registro
Participação Ativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foi uma quebra de todo projeto de 1995 que havíamos construindo com muita discussão com a comunidade, muito trabalho por todos. ✓ Lutando por dentro nas esferas governamentais, resistindo para mudar o decreto é quando vem o governo Lula que revoga o decreto 2.208 de 1997 e sai o decreto 5.154 com oportunidades. ✓ Construimos outro a partir do projeto de 1995 numa nova direção curricular. ✓ A Instituição é uma instituição democrática, tem feito as suas construções tanto de seus documentos basilares, como estatutos, como regimentos, como projeto político pedagógico, como o planejamento também é discutido. ✓ Quando as pessoas participam elas assumem às discussões e decisões. ✓ O pessoal do setor pedagógico cuidou desta estrutura geral do curso e nós professores ficamos mais com a parte técnica do currículo, das ementas das disciplinas, da parte técnica do curso. ✓ Mediante muitas reformulações e que muitas foram certos desafios e a Instituição respondeu a contento. ✓ Então as reuniões passaram a ser em conjunto. ✓ Enquanto estávamos elaborando internamente os encaminhamentos da proposta curricular, ele estava no MEC para que o projeto fosse aprovado. ✓ A Instituição teve que avançar porque tinha que absolver algumas coisas mas também ao mesmo tempo conflituávamos com o próprio Ministério. ✓ Inclusive aqui onde houve os movimentos sociais dos alunos, dos professores. ✓ Aqui tinha o conselho representante escolhido pela comunidade em geral, que geria, aprovava orçamento, inclusive elegia o director da Instituição. ✓ Então, por questões de autonomia, a gente solicitou a SEMTEC a autorização para implementação da Proposta Curricular. ✓ A primeira vez na história desta Escola, tivemos quatro horas consecutivas de atividades para todo mundo (professores, alunos, servidores, gestores) discutir e refletir... ✓ Muita discussão interna ... a gente fez relatórios para o MEC. ✓ A Instituição daqui teve um papel importante na revogação do decreto 2.208. ✓ Havia iniciado um movimento interno na Instituição, partindo de iniciativa própria, de participação na elaboração e implementação do currículo de 1995.
Participação Reservada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mas como era um projeto de governo e éramos obrigados a implantar o decreto, implantamos o decreto 2.208. ✓ Eu diria por parte de alguns profissionais, não poderia generalizar, mas muitas vezes a participação ocorre por questões que lhe atende no individual, como por carga horária, por segurança. ✓ Nós temos que nos adaptar a ela porque como agente de governo não temos autonomia absoluta. ✓ Tentamos amenizar deixando os alunos com duas matrículas, na perspectiva de manter do Projeto curricular. ✓ Lembro que numa reunião geral de consulta à Comunidade interna sobre a implantação da política de formação de professores na Instituição e mesmo não tendo adesão interna a instituição teve que assumi-la, mas por uma questão de sobrevivência. Estes professores não entendiam o que estavam querendo que eles fizessem, ou que estavam querendo fazer. ✓ Com o Decreto de 1997 como foi uma coisa imposta ou cumpria ou cumpria ... a Instituição sofreu, mas tentou cumprir alguns aspectos do Decreto.
Participação Passiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O currículo por competência implantado que aconteceu sem a participação das pessoas. ✓ A participação hoje, ela não se dar mais de forma efetiva pela falta de compreensão deste contexto. ✓ Depois destas mudanças de 1997 os professores não se envolveram como antes.

Quadro 16: Codificação das subcategorias participação da comunidade escola

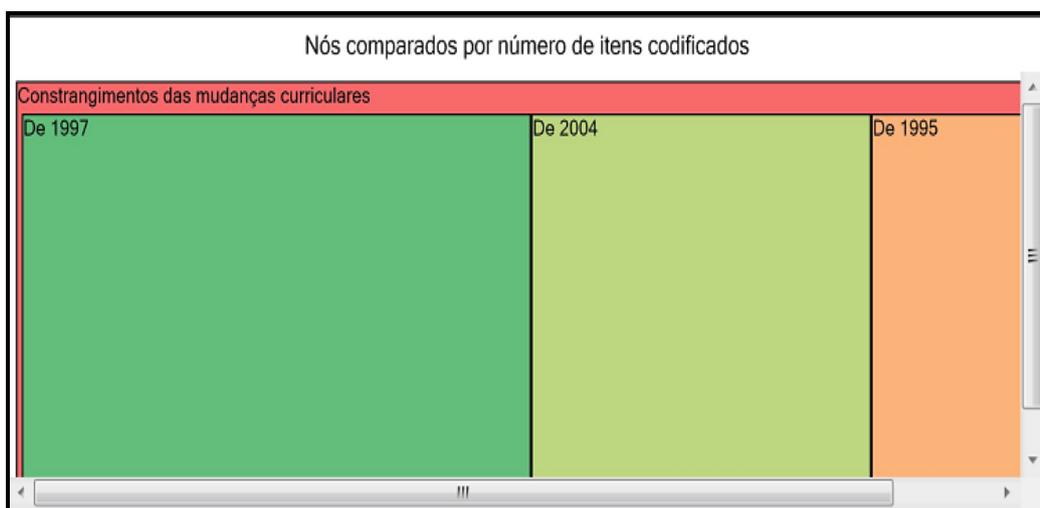
Na perspectiva dos gestores, as interferências das políticas no desenvolvimento curricular da educação Profissional apresentam aspectos positivos e constrangimentos, sendo estes últimos considerados desafios ou preocupações, conforme apresentado no Mapa 03⁶⁴.

⁶⁴ Os mapas 03 e 04 constituem perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de conexões e frequência de unidades de registro com mais ocorrências nas subcategorias fatores positivos das reformas e constrangimentos, respectivamente, identificando os níveis de abrangência por cada reforma no currículo.



Mapa 03: Aspectos positivos dos processos de reestruturação curricular do IFRN

O mapa 03, organizado com base no número de vezes com que foram referenciadas as unidades de registro, mostra que os aspectos positivos tiveram maior repercussão na reforma curricular de 2004 e curiosamente na reforma de 1997, seguida da reestruturação iniciada internamente, em 1995. Quanto aos constrangimentos, estes apresentam-se nos três momentos da reestruturação, apresentados no mapa 04⁶⁵.



Mapa 04: Constrangimento dos processos de reestruturação curricular do IFRN

Na subcategoria constrangimento da reestruturação curricular, a incidência do número de vezes com que foram citadas as unidades de registro refere-se sobretudo a reforma curricular de 1997, seguida da reforma de 2004. Por último, em menor incidência os constrangimentos da reestruturação de 1995. Na perspectiva dos gestores alguns aspectos que a princípio foram constrangimentos, depois reverteram-se a favor da Instituição, assim declaram:

“A partir da separação do ensino técnico do ensino médio, com o Decreto 2.208/97 se deu para comprovar que o aluno que passa os 4 anos fazendo os dois cursos integrados (médio e técnico), é um aluno que tem um envolvimento maior com a instituição, é um aluno que tem uma cultura diferenciada. Esta descoberta terminou por fortalecer a prática anterior da Instituição” (Diretor Geral do IFRN, Categoria Gestor A1).

“Depois do Decreto de 1997, os professores começaram a fazer as comparações e diziam: aquele projeto de 1995 que era sim, construção nossa, aquele sim que respondia e agora?” (Diretor de Ensino do IFRN, categoria Gestor A1).

“Não podemos ver só o negativo, a reforma de 1997 foi muito difícil para a instituição que vinha com um processo de construção interno, porém devemos ver que a construção dos laboratórios que tivemos, talvez não fosse possível sem o financiamento. Além disso, apesar das amarras das políticas públicas podemos sair de 1995 com um projeto, pelo menos por dois anos, o que nos garantiu a experiência com os princípios educacionais que se acreditava. E que esta experiência não se perdeu, pois ficou na cultura da Instituição” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

“Quando o MEC implantou a reforma de 1997, o choque institucional foi muito grande, assim como as resistências. Mas apesar do projeto pedagógico que vinha sendo trabalhado ter sido abortado pelo Ministério, a instituição construiu um diferencial e assim podemos comprovar através da própria contradição a negação da formação determinada pelo Decreto 2.208, ou seja, nós não trabalhamos com o currículo por competência na perspectiva do MEC. Com as experiências que adquirimos e construções do projeto de 1994-1995 temos um currículo diferente. Tivemos a condição de não fazer a opção pelo currículo por competência, uma vez que até hoje com o Decreto 5.154/04 ocorre na Rede a ambiguidade entre o currículo por competência e o currículo integrado, porque o Decreto de 2004 revogou o Decreto de 1997 que determinava o currículo por competência, mas não revoga os seus instrumentos regulatórios, como por exemplo o Parecer CNE 16 e as resoluções. Se você olhar na Rede, a maioria das instituições trabalha com um currículo por competência, Por quê? porque há uma contradição, o decreto é revogado, mas as diretrizes, as resoluções permanecem. Então qual é o diferencial do IFRN? As experiências construídas e acumuladas com o currículo integrado de 1995” (Sujeito 2, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

Os dados apontam que, com o Decreto 5.154/04 e com a posterior Lei 11.892 de 29 de dezembro 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia tem passado por um acelerado processo de expansão com uma nova institucionalização. Neste processo, os centros federais foram transformados em institutos de educação, ciência e tecnologia.

Os gestores são unânimes em termos de preocupações com os desafios advindos da expansão rápida do IFRN, ou seja, assegurar o crescimento quantitativo sem perder a qualidade, pois a atual institucionalidade caracterizada pelo rápido crescimento. Assim, expressam-se:

“Não vejo aspectos negativos, mas preocupações que temos com esta expansão, primeiro, o ordenamento e a reorganização de todo este processo. Hoje os institutos estão grandes, no caso do Rio Grande do Norte, com 11 campi, temos unidade a 400 quilômetros da capital, não vemos como dificuldade, mas como um desafio a ser vencido. Primeiro implantar a educação profissional com qualidade, como é a referência do campo central, até 2002 com apenas 2 unidades: que era Natal e Mossoró e que são unidades de referência até para o Brasil. Então levar este processo agora de crescer e crescer rapidamente, em apenas um ano construímos seis campi ... seis campi

com 5 metros quadrados de área construída, envolvendo laboratórios, auditórios, salas e junto vai contratação de professores, servidores novos que estão chegando, imagine... passar a cultura institucional para estes servidores. Então este é o desafio: a instituição crescer, mas não perder a referência, não perder a qualidade que é o marco da sua história.

(...) A expansão do IFRN é um momento muito rico e complicado, rico em termos de aprendizagem e de trabalho e complicado em termos de responsabilidade de implementar uma instituição que de duas passam para onze instituições, atuando no estado todo, um corpo de servidores que passa de 300 e 400 para mais de 1000. Temos hoje um corpo de 1.192 servidores. Além de tudo isto, o gerenciamento de construção de prédios, aquisição de equipamentos tudo isto tem sido muito rico para mim, mas tem sido uma demanda porque existe a preocupação com a qualidade da educação” (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

“A cada unidade desta aberta, chegam a estas unidades profissionais novos, e profissionais muito bons, com qualificação muito boa, já se tem um elevado número de doutores e de mestres. Em João Camara, cidade no interior do Estado, por exemplo, tem profissionais com doutorado fora do País, mas são profissionais que não têm a cultura da educação profissional, então há uma preocupação com os aspectos de crescimento articulado com a qualidade da educação” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

“Penso que esta expansão é um projeto de busca histórica: constituição de uma Rede Federal de Educação Profissional Pública com a possibilidade de atendimento aos grupos que talvez não tivessem acesso a estas instituições. Neste sentido, é muito positivo a expansão porque há muitos jovens que precisam de uma formação e porque também existe uma dívida histórica para estes milhões de jovens. Agora, o sucesso da expansão vai depender das relações que cada instituição poderá construir no seu entorno, entretanto se coloca algumas preocupações com a manutenção da qualidade do trabalho, levando em consideração a cultura institucional existente” (Diretor de Ensino do IFRN, categoria Gestor A1).

Neste contexto das preocupações com a reestruturação curricular de 2004, o IFRN vem implantando um programa de formação continuada em serviço para servidores e professores que acontece dentro mesmo da instituição, que de acordo com o diretor de ensino, entrevistado, deve ser de curto, médio e longo prazo a fim de assegurar os princípios fundamentais da cultura institucional.

No segundo momento da aplicação das técnicas análise de conteúdo emergiram duas subcategorias: cultura institucional e identidade institucional. Desta forma, agrupando as unidades de registro referenciadas nas entrevistas, foi possível aproximarmos destas características da cultura e da identidade do IFRN, conforme demonstradas nos Quadros 17 e 18 que seguem.

Subcategoria: Cultura Institucional	
U	<input type="checkbox"/> Cultura Democrática e de Participação .Temos uma cultura institucional democrática de discussões e de consultas na tomada de decisões. .A história da instituição e dos profissionais, tudo isto, penso que contribui para o IFRN ser o que é e fazer a história que tem, com forte marca de processos democráticos: Lembro, ainda quando eu cursava Pedagogia na Universidade já ouvia depoimentos de colegas que também estudavam aqui sobre as eleições para direção da EFRN, por exemplo. Naquele tempo, naquele contexto ninguém falava em eleição dentro das escolas para direção de escola, do grêmio estudantil desta escola.
N	<input type="checkbox"/> Cultura de Compromisso e de Autonomia (...) Mas pelo nível de compromisso e de competência dos profissionais que acreditam e vestem a camisa desta instituição, há um esforço e trabalho para que não se perca a qualidade da educação oferecida. Diante disto, nas mudanças de 1997, os professores acabaram fazendo o que faziam antes, salvo raríssimas exceções.
I	<input type="checkbox"/> Cultura de Reconhecimento e de Autoreconhecimento. .Então todas as oportunidades da minha vida estão associadas à história da Instituição.
D	<input type="checkbox"/> Cultura de Lutas e Resistências Olha, neste processo tem dois aspectos importantes: tem a concepção de educação de alguém que está na frente da administração institucional e tem por outro lado uma cultura da resistência da comunidade escolar e da sociedade quanto às decisões impostas.
A	<input type="checkbox"/> Cultura de Reconhecimento e de Autoreconhecimento. .Então todas as oportunidades da minha vida estão associadas à história da Instituição.
D	<input type="checkbox"/> Cultura de Lutas e Resistências Olha, neste processo tem dois aspectos importantes: tem a concepção de educação de alguém que está na frente da administração institucional e tem por outro lado uma cultura da resistência da comunidade escolar e da sociedade quanto às decisões impostas.
E	<input type="checkbox"/> Cultura de Reconhecimento e de Autoreconhecimento. .Então todas as oportunidades da minha vida estão associadas à história da Instituição.
S	<input type="checkbox"/> Cultura de Lutas e Resistências Olha, neste processo tem dois aspectos importantes: tem a concepção de educação de alguém que está na frente da administração institucional e tem por outro lado uma cultura da resistência da comunidade escolar e da sociedade quanto às decisões impostas.
D	<input type="checkbox"/> Cultura de Reconhecimento e de Autoreconhecimento. .Então todas as oportunidades da minha vida estão associadas à história da Instituição.
E	<input type="checkbox"/> Cultura de Lutas e Resistências Olha, neste processo tem dois aspectos importantes: tem a concepção de educação de alguém que está na frente da administração institucional e tem por outro lado uma cultura da resistência da comunidade escolar e da sociedade quanto às decisões impostas.
R	<input type="checkbox"/> Cultura de Reconhecimento e de Autoreconhecimento. .Então todas as oportunidades da minha vida estão associadas à história da Instituição.
G	<input type="checkbox"/> Cultura de Lutas e Resistências Olha, neste processo tem dois aspectos importantes: tem a concepção de educação de alguém que está na frente da administração institucional e tem por outro lado uma cultura da resistência da comunidade escolar e da sociedade quanto às decisões impostas.
I	<input type="checkbox"/> Cultura de Reconhecimento e de Autoreconhecimento. .Então todas as oportunidades da minha vida estão associadas à história da Instituição.
S	<input type="checkbox"/> Cultura de Lutas e Resistências Olha, neste processo tem dois aspectos importantes: tem a concepção de educação de alguém que está na frente da administração institucional e tem por outro lado uma cultura da resistência da comunidade escolar e da sociedade quanto às decisões impostas.
T	<input type="checkbox"/> Cultura de Reconhecimento e de Autoreconhecimento. .Então todas as oportunidades da minha vida estão associadas à história da Instituição.
R	<input type="checkbox"/> Cultura de Lutas e Resistências Olha, neste processo tem dois aspectos importantes: tem a concepção de educação de alguém que está na frente da administração institucional e tem por outro lado uma cultura da resistência da comunidade escolar e da sociedade quanto às decisões impostas.
Q	<input type="checkbox"/> Cultura de Reconhecimento e de Autoreconhecimento. .Então todas as oportunidades da minha vida estão associadas à história da Instituição.

Quadro 17: Caracterização da subcategoria cultura institucional do IFRN

Na nova institucionalidade, os institutos assumem também a função de trabalhar com a produção científica, constituindo-se no desafio de criar uma cultura que atua com a pesquisa, conforme esclarece o atual Reitor:

Na instituição existia uma diretoria de pesquisa, com edição de livros e revistas, mas precisamos ampliar esta ação, em pesquisa e extensão. Hoje temos mais de 50 grupos de pesquisa. Em unidades de ensino que estão em funcionamento a menos de um ano já têm pesquisas realizadas com resultados. O trabalho de pesquisa nosso está direcionada por uma perspectiva de pesquisa

aplicada direcionada para resolver os problemas da comunidade em que a escola está inserida, então dessa forma acreditamos que se pode contribuir com a transformação da realidade (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

Os dados apontam que as mudanças curriculares têm provocado transformações na identidade da Instituição, que pode ser referida como uma instituição secular de educação profissional, uma instituição de referência, plural e comprometida com as questões sociais, conforme encontra-se caracterizada pelos gestores no Quadro 18.

Subcategoria: Identidade Institucional
<p><input type="checkbox"/> Instituição secular de educação profissional Se você coloca o olhar em 1909 quando são criadas estas instituições para tirar das ruas os “desvalidos da sorte” para que estes não tirassem o sono das elites estabelecidas ... Quando você chega em 1942 com a Lei Orgânica, você já tem um processo de exclusão. Porque até 1942, o processo de seleção para ingressar nestas escolas, era suficiente comprovar que era pobre, até mesmo se não soubesse ler e escrever, porque a própria instituição se responsabilizaria pela alfabetização. Então havia os cursos primários, desenho e as oficinas para dá a base técnica (oficinas de ofício). A partir de 1942, aquele aluno que não tinha como comprovar que era alfabetizado, não tinha mais acesso à Instituição. Em 1962, a Instituição consegue se estruturar e avançar nas suas questões políticas, inclusive, com o apoio da SUDENE, no caso específico da nossa, do Rio Grande do Norte. Então com a influência da SUDENE, começava a se reivindicar que outros organismos sociais viessem participar da Instituição para quebrar a representação social, de que era uma escola para meninos pobres. Aos poucos, na década de 1970, a Instituição passa a receber estudantes provenientes da classe média. Assim, a Instituição vai se reconfigurando.</p>
<p><input type="checkbox"/> Instituição de referência Se você for olhar, pode encontrar pistas porque esta instituição tem características bem específicas, pois na Rede o IFRN ao longo de sua história foi se constituindo numa instituição de referência, e também ao longo desta história foi construindo seu grupo de intelectuais orgânicos, referidos por Gramsci. Temos um aspecto importante: a aceitação do trabalho da Instituição é de 90%, até pelos empregadores. Então isto termina por contribuir para este clima que de certa forma as pessoas se veem neste reconhecimento, reconhecimento que não é pelas paredes, pelas máquinas e laboratórios, por outro lado, grande parcela dos profissionais foram alunos da instituição. Então eu não sei... mas sendo aluno e depois ser profissional, você passa a ter um duplo vínculo afetivo pela Instituição, então as pessoas vestem a camisa e é uma instituição boa de se trabalhar.</p>
<p><input type="checkbox"/> Instituição plural O aspecto assistencialista, destacado pela colega, é uma marca destas instituições, mas que perdura até hoje. Você tem um sistema de serviço social, mesmo tendo uma clientela plural, onde você tem alunos vindo dos interiores, extremamente pobres, morando na casa do estudante, morando de favor nas casas das famílias e estudantes provenientes das classes abastardas da sociedade. Isto torna a Instituição com características bastantes específicas, plural. E veja que esta instituição desde sempre, teve e tem a figura do médico, do dentista, do serviço social com aquela pasta de assistência. A partir da década de 1970, também chega a figura do orientador educacional. O serviço do psicólogo veio depois, mais recentemente. Você veja em pleno século XXI, ainda tem estas marcas que faz da Instituição diferente.</p>
<p><input type="checkbox"/> Instituição comprometida com o social Então veja só, a Instituição tem características bem singulares: Nível de compromisso e de competência dos profissionais que acreditam e vestem a camisa desta instituição. Há um esforço e trabalho para que não se perca a qualidade da educação oferecida ... E interessante também que a maioria dos professores e servidores são ex-alunos desta escola, o que termina por interferir nos processos devido os laços de afetividade.</p>

Quadro 18: Caracterização da subcategoria identidade institucional do IFRN

Relativamente aos impactos da reestruturação curricular de 1997 e de 2004, acrescenta a coordenadora da equipe pedagógica:

“Ficamos com dois projetos: Foi elaborado um projeto para educação profissional e o do ensino médio rearticulamos. Então a diferença entre os dois projetos era o seguinte: a Instituição tinha uma concepção de formação profissional mais ampla, formação do cidadão, enquanto a proposta do decreto 2.208/97 era uma concepção voltada única e exclusivamente às necessidades do mercado de trabalho, inclusive a organização dos curso eram cursos rápidos e os tecnológicos de nível superior, por exemplo, que em dois anos o aluno terminaria o curso para ingressar no mercado de trabalho, como se o curso assegurasse esta inserção, o que seria muito bom. Mas na realidade estes cursos não garantem a todos os alunos a inserção no mundo do trabalho.

A partir de 2004, com a reforma aconteceu a renovação do quadro de professores: (...) Eu percebo que as mudanças foram tantas nestes últimos anos que principalmente para os professores têm sido muito difícil, quer dizer, em 1994 se pensava num tipo de currículo. Em 1998, este currículo é totalmente modificado, modificado na sua essência, a forma de trabalhar completamente diferente, volta-se ao trabalho pedagógico de desenvolvimento das competências para a laboralidade. Em 2004 volta a integração do currículo na Rede. Esse conjunto de professores que tinha participado da reformulação em 1995, grande parte, hoje, está aposentado.

Então o que você tem hoje... tem professores chegando à Instituição que não vivenciou a reforma 2.208 de 97 e nem de longe vivenciou a de 1995 e chega com o Decreto 5.154/04 sem nenhuma cultura de educação profissional. Então, eles não conseguem entender o que é o currículo integrado e porque a luta pelo currículo integrado. Para isto precisaria todo um processo de formação continuada com esses profissionais, envolvendo uma retrospectiva histórica dessas experiências e das bases filosóficas do currículo, ou seja, do porque da luta pelo currículo integrado e o que é o currículo integrado”.

Além das mudanças no currículo, os impactos dessas mudanças fizeram-se sentir também na estrutura funcional da instituição, conforme ressalta os gestores:

“Em 1997, a decisão de encaminhar a requalificação e reconversão profissional dos professores foi uma forma de amenizar a situação. Mas algumas escolas da Rede, por questões específicas, deixaram de ofertar o Ensino Médio. Então aqui, procuramos oferecer a oportunidade desta qualificação aos professores de educação geral, pois o PROEP financiava. Alguns professores de Física desta instituição, por exemplo, foram requalificados para atuar na área de Eletromecânica, de Informática, até porque nos cursos subsequentes continuavam a disciplina de Física, mas com carga horária menor.” (Diretor Geral do IFRN, Categoria Gestor A1).

“Com todas estas mudanças, os professores ficaram perdidos porque houve uma desarticulação de todo trabalho pedagógico que vinha sendo realizado e até de organização das estruturas dos grupos de professores no quadro institucional, como por exemplo os professores de educação geral, que de uma hora para outra, não tinham onde ficar em termos de gerências educacionais, uma vez que o ensino médio na Instituição estava ameaçado, então a Direção orientou para uma nova distribuição destes professores nas gerências das áreas específicas de educação profissional. Outros professores optaram também por fazer uma requalificação profissional numa área específica. Foi uma ameaça inclusive psicológica para os professores, pois estes professores de educação geral estava numa situação difícil, pois em qualquer momento poderiam ser convidados a deixar à Instituição, ou seja, ameaça do seu posto de trabalho” (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

Neste processo, os impactos das mudanças curriculares a partir de 2004, no IFRN, incidiram também sob à ampliação da oferta dos cursos oferecidos pela instituição, considerado um aspecto importante e positivo em virtude das necessidades sociais e educacionais locais, assim aludem os gestores:

“Com a expansão, um ponto positivo é que o ensino público de qualidade está chegando no interior do estado. Penso que o País precisa formar pessoas mais do Ensino Médio, porque a pirâmide estava invertida: se formava, razoavelmente, profissionais em cursos superiores e não pessoas com formação de ensino médio, então a expansão vem contribuir para inversão desta pirâmide, do meu ponto de vista. Outra fator importante: Quando foi criada a questão das cotas para o aluno do ensino público direcionou-se o ensino público no sentido inverso, uma vez que as escolas públicas e privadas deixam a desejarem, principalmente no interior do estado. Com a interiorização destas instituições federais, como o IFRN, a educação pública ganhou e os alunos que frequentam estas escolas ganharam. Foi muito bom porque eles não têm muitas oportunidades” (Sujeito categoria Gestor A1, Gerente da área de Informática).

“A verticalização da educação profissional a partir de 2004 exigiu outra estrutura das instituições porque passaram a ministrar educação profissional nos diferentes níveis, a formação de professores e os cursos de pós-graduação” (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

Quanto aos impactos das mudanças curriculares, especificamente, nas práticas pedagógicas dos professores, referem-se os coordenadores pedagógicos:

“A valorização e a autonomia dos professores estão escritas nos documentos das políticas mas na realidade a situação é diferente... O que foi mais forte para os professores foi ter que trabalhar com o modelo de currículo (por competência), que exigia pelo menos entendimento do que era e uma atuação diferente do que os professores vinham fazendo... (outro componente retoma a palavra) então sobre a avaliação por competência: os professores percebiam que nesta avaliação para verificar o desenvolvimento de competências pelo menos nos laboratórios exigiria turmas menores, pequenas, mas o número de alunos continuava o mesmo, assim como avaliar atitudes, competências? Não se reconfigurava a sala de aula, porque implicava na renda *per capita* por aluno” (Sujeitos da equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

“Estas mudanças foram muito impactantes, na medida que os professores não tinham tempo de amadurecer as ideias, os princípios, então iam para sala de aula sem entender o que está fazendo, então a maioria deles, muitas vezes, continuavam fazendo nas suas salas de aulas o que já faziam, como formas de resistências. Então realmente a implantação do currículo por competência foi um impacto grande na Instituição, em especial na prática dos professores” (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

Assim, segundo os gestores os processos de reestruturação curricular no IFRN constituiram-se em desafios e provocaram mudanças significativas na prática institucional e na dos professores.

11.4. Síntese dos Dados Empíricos

Na análise de conteúdo dos dados não estruturados recolhidos junto aos gestores foram examinadas trezentas e cinquenta e três (353) unidades de registros na totalidade das entrevistas, com uma frequência diferenciada das unidades por categoria.

A categoria *Reestruturação Curricular* apresenta as seguintes subcategorias: *Mudanças curriculares no IFRN, Mudanças Curriculares no Ministério da Educação, Reforma de 1997, Reforma de 2004, Motivos da Reestruturação Curricular, Fatores Positivos e Constrangimentos*. Em torno da categoria *Políticas Educacionais e Curriculares* articulam-se as subcategorias: *Constrangimentos, Aspectos Positivos, Impactos no IFRN e na Prática Pedagógica do Professor*.

Na categoria *Concepção de Educação Profissional*, destaca-se a subcategoria *Currículo*, com grande evidência para o currículo de 1995. Por fim, na categoria *Participação da Comunidade Escolar*, emergem as subcategorias: *Participação Ativa, Participação Reservada e Participação Passiva*.

Em relação a 1ª dimensão do estudo, configuração das mudanças e das políticas curriculares da educação profissional, os dados adquiridos junto aos gestores conferem que já na década de 1980 as instituições de educação profissional da Rede federal demonstravam preocupações com a organização curricular que correspondesse às necessidades das transformações no mercado de trabalho e da sociedade, pois a funcionalidade do currículo existente baseado na especialização estava sendo questionado frente às demandas. As mudanças começaram com a revisão da estrutura curricular dos cursos no interior das instituições de formação sob orientação do Ministério da Educação, porém, nos anos posteriores com a morosidade dos encaminhamentos essas mudanças foram sendo processadas no interior das instituições.

Na década de 1990, o governo central procurou redirecionar a política de educação profissional com intenção de descentralizar a Rede federal, transferindo a responsabilidade da educação profissional técnica para os sistemas estaduais de educação, enquanto o Conselho dos dirigentes das escolas técnicas lutavam por transformar estas instituições em centros federais de educação tecnológica, ou seja, formação profissional de nível superior. Assim refere o gestor:

“Em 1994, conseguimos a Lei da cefetização, mas não estava regulamentada. A grande verdade é que, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo, tinha a concepção de transferir as Escolas Técnicas Federais para a administração estadual, considerando a Constituição de 1988, segundo a qual o ensino médio deveria ser financiado pelos Estados. Isto significava, a longo prazo, o fechamento destas instituições, porque a educação profissional tem um alto custo, e os Estados não teriam condições de assumi-la no formato que temos hoje. Foi uma luta para conseguirmos” (Diretor-Geral do IFRN).

Para os gestores essa política educacional era expressão de das políticas neoliberais sob “influência das políticas junto aos organismos internacionais (como Banco Mundial, FMI, CEPAL) que atuaram fortemente, não só aqui, mas em toda América Latina” (Gestor A2, equipe pedagógica).

O marco da reforma curricular da década foi a edição do Decreto 2.208/97, destaca a coordenadora pedagógica:

“Na verdade, o Decreto 2.208/97 estava sendo todo pensado e esquematizado no sentido de ser um elemento orientador das políticas curriculares da educação profissional, mas, no bojo dessa discussão, havia toda a questão do financiamento. Exatamente, a materialização do financiamento se deu pelo PROEP, com uma concepção de formação por competência voltada à laboralidade” (Gestor A1, Coordenadora da equipe pedagógica).

Nas falas dos gestores a política foi implantada pelo Ministério de Educação numa relação verticalizada com foco nos cursos básicos de curta duração, em parcerias com instituições privadas e cursos superiores (tecnológicos), priorizando os aspectos quantitativos. É caracterizada como sendo uma política contraditória num contexto de resistências por parte dos profissionais e instituições por ter separado a educação profissional do Ensino Médio.

Em 2004, num contexto de transição de governo, a política curricular passa por um novo direcionamento, expressa:

“Com o Decreto 5.1547/04, o decreto anterior foi revogado, mas isto não ocorreu gratuitamente, foi fruto de muita luta dos movimentos sociais, de luta do próprio homem que acredita. Assim, vivenciam-se processos de avanços e recuos. Os movimentos sociais são bastante importantes no País, principalmente na elaboração das leis, pois somos um País regulatório e as próprias leis representam e refletem estas lutas” (Gestor A1, Coordenadora da equipe pedagógica).

O Decreto 5.154/04 voltou a articular a Educação Profissional ao Ensino Médio, estabelecendo as bases do currículo integrado no âmbito das instituições de educação profissional. Neste período percebe-se a “não ingerência dos organismos internacionais nas políticas” e foi retomado o programa de expansão da educação profissional e a criação institucional da Rede. Neste sentido, se refere o Reitor do IFRN:

“A SETEC, juntamente com o governo, assumiu esta proposição de expansão da educação profissional, criando na realidade a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Falava-se muito na criação desta Rede, mas ela não existia de fato, então a Lei 11.892/08 criou a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e os Institutos Federais.

O Brasil acordou para o que o mundo já vinha fazendo, pois os países que tiveram crescimento rápido muito forte saíram da condição de subdesenvolvidos para desenvolvidos com apoio da educação, como os Tigres Asiáticos. O País tomou esta consciência, ampliou a oferta de educação profissional e tem investido pesadamente neste projeto, inclusive com a expansão da Rede técnica e tecnológica de educação profissional, passando até 2002 de 140 escolas para 354 até o final de

2010. Então a minha percepção deste “bum” da educação profissional, não somente no Brasil, mas no mundo, em que os países têm visto, têm descoberto que este é o filão para o desenvolvimento, acontece este processo. A nova institucionalidade ocorre em função de atingir o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social do País” (Categoria Gestor A1, Reitor do IFRN).

“Não tem como você desconhecer as influências dos avanços tecnológicos, das políticas muito mais mundiais. Coloca-se um questionamento de como a gente vai poder se apropriar das coisas que são significativas e dar sentido para a realidade brasileira, que não é a mesma” (Categoria Gestor A1, Diretor de ensino do IFRN).

Vale destacar que com a lei 11.892, 29 de Dezembro de 2008, os centros federais foram transformados em institutos de educação profissional, ciência e tecnologia, com exceção do CEFET de Minas Gerais. O processo de expansão acelerado da Rede de educação profissional no País é vista como uma preocupação para alguns gestores e para outros um desafio.

“Há também uma preocupação com esta expansão quanto à manutenção da qualidade da formação oferecida. É mais preocupante a questão da diversidade dos níveis, porque existia o foco: ensino técnico ou tecnológico. Agora, (...) você tem uma gama de situações que exigem certas preocupações” (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

“Penso que esta expansão é um projeto de busca histórica: constituição de uma Rede Federal de Educação Profissional Pública, com a possibilidade de atender aos grupos que talvez não tivessem acesso a estas instituições. Neste sentido, é muito positiva a expansão porque há muitos jovens que precisam de uma formação e porque também existe uma dívida histórica para estes milhões de jovens. Agora, o sucesso da expansão vai depender das relações que cada instituição poderá construir no seu entorno” (Sujeito 2, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

Na 2ª dimensão do estudo, as mudanças no currículo da educação profissional no IFRN e a participação da comunidade escolar, os dados demonstram que as mudanças no currículo no interior da Instituição tiveram início antes mesmo da reforma curricular promovida pelo Ministério da Educação, assim pronunciavam-se os gestores:

“A Instituição passou por uma reestruturação do currículo, na verdade desde 1995 com a Proposta curricular, depois veio a reestruturação da reestruturação com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, depois veio a reforma de 1997 e por último em 2004 com o Decreto 5.154/04” (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

“A mudança que começou com o processo de implantação do projeto de 1995 teve início em 1993 e 1994 (...) foi um trabalho de fôlego, trabalho participativo, sem muitos conflitos, onde se entendia que havia uma mudança no mundo e que a Instituição estava querendo abrir suas portas para o mundo, mas também estava criando uma estruturação que entendia que tinha condições para contribuir com este processo de mudança. Então este entendimento nos deu um determinado patamar de cultura e de tranquilidade para trabalhar estas mudanças, para que o que vem de fora ter um certo nível de discussão ... é absorvido, mas com um certo nível de discussão, como por exemplo, o outro processo de mudança com o decreto 2.208 que chegou muito forte” (Diretor Geral do IFRN, categoria Gestor A1).

Deste modo, na análise de conteúdo destaca-se a categoria reestruturação curricular no IFRN, com 32% do total das unidades de registro, oriunda das entrevistas com os nove gestores apresenta seis subcategorias, sendo: constrangimentos, fatores positivos, motivos da reestruturação curricular no IFRN, reestruturação de 1995, reestruturação de 1997, reestruturação de 2004, identidade e cultura institucional.

Comparativamente, percebe-se que apesar da relativa diferença entre o número de vezes com que as subcategorias constrangimentos e fatores positivos são citadas, a segunda com 10,2% da cobertura dos dados supera a primeira com 8,1% da cobertura, ou seja, apesar dos gestores realçar os constrangimentos, prevalecem na sua perspectiva os aspectos positivos.

Em relação aos processos de reestruturação, percebe-se que o momento da reestruturação de 1995 obteve maior abrangência com 37,7% da cobertura dos dados, em seguida destacam-se o momento da reestruturação de 1997 e da reestruturação de 2004, com 20,4% e 17,3% da cobertura, respectivamente. A abrangência, representado em percentuais, é relativo ao número de ocorrência das unidades de registros.

Em relação a categoria participação da comunidade escolar nas mudanças os dados mostram que a participação não teve a mesma constância nos períodos de reforma, oscilando entre a participação, caracterizada neste estudo, ativa, reservada e passiva. Na reforma de 1995, de acordo com os dados, a comunidade escolar participou de forma ativa, na reforma de 1997 caracterizou-se mais por uma participação reservada ou passiva do ponto de vista de elaboração e revisão do currículo. Em 2004, percebe-se maior envolvimento, mas ainda abaixo do nível de envolvimento das mudanças de 1995.

De modo geral, observa-se que a participação ativa da comunidade escolar nos processos de mudanças do currículo no IFRN foi mais referenciada pelos gestores (47,19%), em seguida a participação reservada (16,02%) e a participação passiva (2,25%), considerando o número de vezes que as unidades de registros foram referenciadas.

Nas perspectivas dos gestores, de modo geral, os processos de reestruturação curricular na Instituição desencadearam diferentes movimentos de reações, de resistências, de contestações e de desconstruções, mas também de construções, de fortalecimento e de crescimento, de maneira que entre os avanços e recuos os constrangimentos foram, de certa forma, resignificados sendo transformados em preocupações e desafios para serem superados.

Capítulo XII. OS PROFESSORES E OS ESTUDANTES NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN

12.1. Os Professores como Autores do Currículo

“A experimentação recorrente não ajuda na prática e os decretos são pródigos em forçar mudanças, que ainda bem, por vezes, voltam ao estado anterior já consolidado” (professor do IFRN, participante deste estudo).

Iniciamos este capítulo dando a palavra aos professores e as professoras que participaram deste estudo: “ a experimentação recorrente não ajuda na prática e os decretos são pródigos em forçar mudanças ...”. De fato, as palavras do professor parece refletir os processos de reestruturação curricular, precisamente no que diz respeito aos decretos que têm sido muito característico das mudanças pontuais no sistema brasileiro de educação.

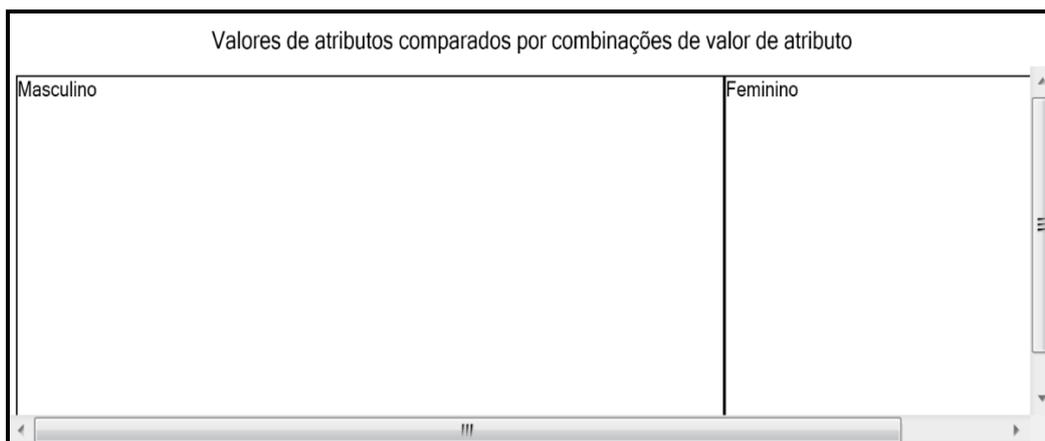
No âmbito do desenvolvimento curricular, os professores são os agentes que fazem chegar nas salas de aula as decisões e as políticas curriculares oriundas dos níveis macro e meso dos sistemas de formação. Assim, docentes e estudantes vivenciam estes processos, não de forma linear, mas com certas limitações em termos de decisão, sendo potencializadores nas contribuições dos estudos sobre o currículo.

Na organização deste texto, apresentamos inicialmente a descrição dos dados recolhidos junto aos professores, em seguida os dados relativos às percepções dos estudantes.

12.1a. Pormenores da Amostra Docente

Para caracterização da amostra de docentes restringimos a recolha de dados referentes: ao sexo, idade, tempo de serviço prestado ao IFRN, titulação, departamento que pertence na Instituição, cursos e disciplinas que atuam. O Mapa 5⁶⁶ apresenta a distribuição da amostra dos professores por sexo.

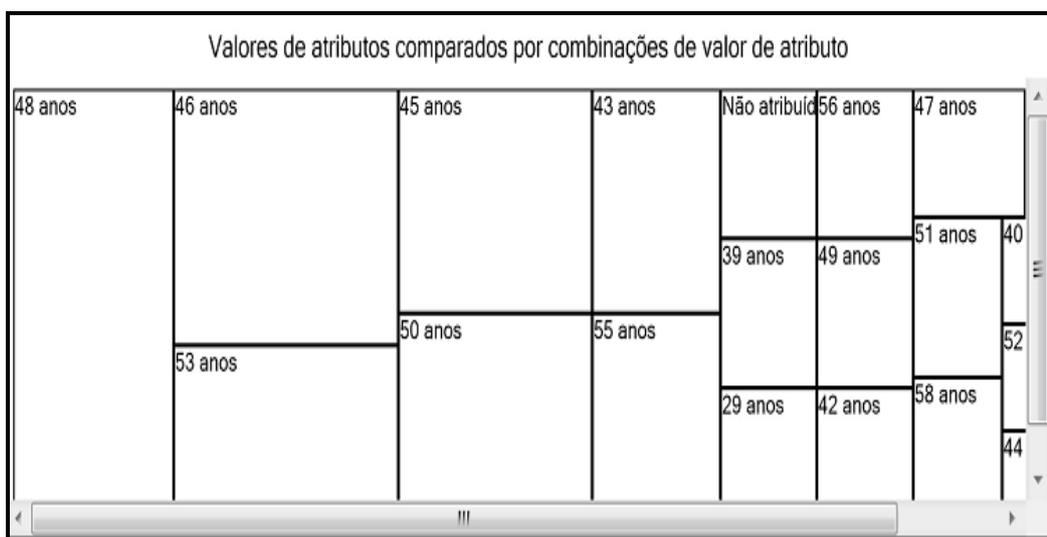
⁶⁶ O mapa 5 constitui uma perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de conexões entre os valores de atributos da variável sexo por combinação de valores (1 Masculino e 2 feminino), identificando os níveis de abrangência por valor.



Mapa 05: Distribuição dos docentes por sexo

A amostra desta categoria representada por 35 profissionais consta de vinte e três do sexo masculino e doze do sexo feminino, com maior frequência para o primeiro.

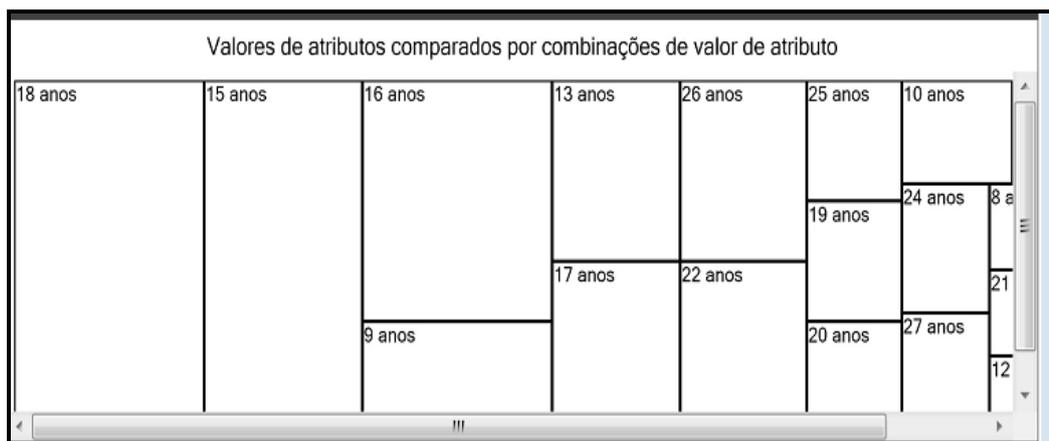
A faixa etária dos docentes que participaram do estudo apresenta uma variação maior entre os 46 a 53 anos, com uma concentração nos 48 anos. Em seguida, numa escala menor, encontram-se os grupos na faixa etária de 29 aos 58 anos de idade, distribuídos no Mapa 06.



Mapa 06: Distribuição dos docentes por idade⁶⁷

Quanto ao tempo de serviço dos docentes na Instituição ocorre a variação em maior proporção de 18 e 15 anos, seguido de 16 aos 33 anos em menor proporção. Os docentes com menos tempo de serviço na Instituição encontram-se com 8 e 9 anos de atuação, conforme mostra o mapa 07.

⁶⁷ Os mapas 06 e 07 constituem uma perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de conexões entre os valores de atributos comparados por combinação de valor idade e valor tempo de serviço, respectivamente, identificando os níveis de abrangência por valor do atributo.

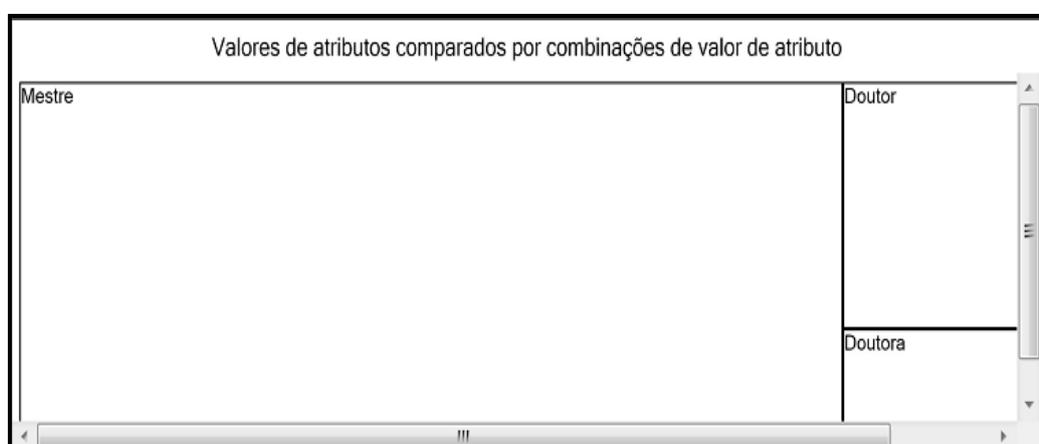


Mapa 07: Distribuição dos docentes por tempo de serviço

Em termos numéricos, os dados apresentam a seguinte distribuição da variável tempo de serviço docente na Instituição: seis professores têm 18 anos de prestação de serviço à Instituição, cinco com 15 anos e quatro com 16 anos.

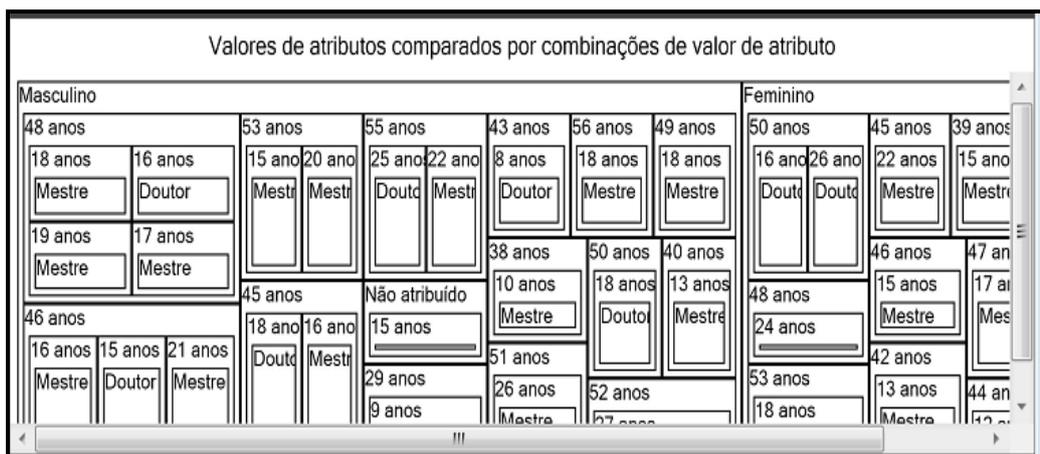
Uma quantidade menor de professores tem: 05 professores entre 9 e 22 anos de serviço e 10 professores com o tempo de serviço que varia entre 8 e 33 anos na instituição.

No quadro de titulação acadêmica, o corpo docente encontra-se com a formação em cursos de Pós-graduação, sendo que a maioria é mestre, ilustrado no Mapa 8



Mapa 08: Distribuição dos docentes por titulação acadêmica

Em termos numéricos, são 26 mestres, 6 doutores e 3 doutoras que compõem o quadro docente da amostra do estudo. No mapa 09, intercalamos os dados quanto ao sexo, idade, tempo de serviço e titulação para melhor visualização da distribuição destas variáveis.



Mapa 09: Distribuição do corpo docente quanto ao sexo, idade/tempo de serviço/ titulação acadêmica⁶⁸

O maior número de mestres e doutores concentra-se no sexo masculino, composto por 17 professores mestres e 6 doutores, com predominância na faixa etária de 48 a 58 anos e com uma variação de tempo de serviço prestado ao IFRN entre 18 a 33 anos. Tendo, ainda, dois professores com menor tempo de serviço (8 e 9 anos) na Instituição, numa faixa etária de 43 e 29 anos, respectivamente. 1 (um) docente não atribuiu a idade. Em relação ao sexo feminino, os dados mostram 9 professoras mestres e 3 doutoras, numa faixa etária de 39 a 53 anos. O tempo de serviço prestado pelas professoras varia entre 12 a 24 anos na Instituição.

Quanto aos espaços que pertencem os docentes não tratamos detalhadamente, pelo fato de apresentar uma variação de terminologia para os mesmos departamentos, impossibilitando a precisão desta informação. Percebe-se, porém, que esta variação das terminologias dos espaços na estrutura do IFRN reflete os diferentes momentos de reestruturação curricular. Na reforma de 1995 a instituição tinha um organograma por departamentos; na reforma de 1997 estes espaços são denominados de gerências educacionais e em 2004, estes espaços são reorganizados por diretorias de ensino. Assim, nos dados os espaços físicos são referenciados pelos docentes ora como gerência, ora como diretoria. Segue a Planilha 03 com a distribuição dos docentes por curso, espaço de atuação.

⁶⁸ O Mapa 09 constitui uma perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de conexões entre os valores de atributos das variáveis sexo, idade, tempo de serviço e titulação por combinação de valores (1 Masculino e 2 feminino), identificando os níveis de abrangência por valor.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Pessoa (2)	Curso	Disciplina	Faixa etária	Função	Setor em atua	Sexo	Tempo de Serviço	Titulação
2	Prof_1	Técnico em Controle Ambiental	Biologia Aplicada	48 anos	Professor	Recursos Naturais	Masculino	18 anos	Doutor
3	Prof_10	Técnico de Construção Civil	Não atribuído	43 anos	Professora	DIEC	Feminino	9 anos	Doutora
4	Prof_11	Técnico Integrado/Tecnologia de Gestão ambiental	Inglês/Políticas Culturais	56 anos	Professor	DIEC	Masculino	18 anos	Mestre
5	Prof_12	Turismo/Geologia e Mineração/Licenciatura de Física	Física/Eletromagnetismo	53 anos	Professor	DIEC	Masculino	20 anos	Mestre
6	Prof_13	Técnicos	Física/Informática	55 anos	Professor	Área de Informática	Masculino	27 anos	Doutor
7	Prof_14	Turismo	Inglês	49 anos	Professor	DIEC	Masculino	18 anos	Mestre
8	Prof_15	Cursos Técnicos	Matemática	46 anos	Professor	DIEC	Masculino	16 anos	Mestre
9	Prof_16	Cursos Técnicos	Geografia	43 anos	Professora	DIEC	Feminino	14 anos	Mestre
10	Prof_17	Operação e Manutenção em Petróleo	Não atribuído	42 anos	Professora	Área Geologia e Mineração	Feminino	13 anos	Mestre
11	Prof_18	Técnico em Controle Ambiental	Não atribuído	46 anos	Professor	DIEC	Masculino	16 anos	Doutor
12	Prof_19	Controle Ambiental/Turismo	Sociologia	47 anos	Professora	Área Geologia e Mineração	Feminino	17 anos	Mestre
13	Prof_2	Técnico de Construção Civil	Sociologia	48 anos	Professor	Gerência Recursos Naturais	Masculino	19 anos	Mestre
14	Prof_20	Técnico em Informática	Informática	38 anos	Professor	Área de Informática	Masculino	10 anos	Mestre
15	Prof_21	Técnico em Informática	Impactos Ambientais	38 anos	Professor	Área de Informática	Masculino	16 anos	Mestre
16	Prof_22	Controle Ambiental/ Informática	Não atribuído	46 anos	Professor	Área Geologia e Mineração	Masculino	15 anos	Mestre
17	Prof_23	Construção Civil	Não atribuído	51 anos	Professor	Área de Eletromecânica	Masculino	26 anos	Mestre
18	Prof_24	Não atribuído	Não atribuído	58 anos	Professor	Diretor do Campus	Masculino	33 anos	Mestre
19	Prof_25	Tecnologia em Produção Cultural	Não atribuído	50 anos	Professor	DIEC	Masculino	18 anos	Doutor
20	Prof_26	Aperfeiçoamento para professores dos municípios	Língua Portuguesa	50 anos	Professora	Campus Educação a Distância	Feminino	26 anos	Doutora
21	Prof_27	Tecnologia Ambiental/Licenciatura em Física/Licenciatura em Física	Não atribuído	51 anos	Professora	Área Geologia e Mineração	Feminino	16 anos	Doutorado
22	Prof_28	Cursos Técnicos	Língua Portuguesa	48 anos	Professora	DIEC	Feminino	24 anos	Doutora
23	Prof_29	Cursos Técnicos	Não atribuído	40 anos	Professor	DIEC	Masculino	13 anos	Mestre
24	Prof_3	Técnico em Controle Ambiental	Geografia Ambiental	46 anos	Professora	Recursos Naturais	Feminino	18 anos	Mestre
25	Prof_30	Não atribuído	Não atribuído	52 anos	Professor	Área de Eletromecânica	Masculino	27 anos	Mestre
26	Prof_31	Não atribuído	Não atribuído	45 anos	Professora	Área de Tecnologia Ambiental	Feminino	22 anos	Mestre
27	Prof_32	Tecnologia em Produção da Construção	Não atribuído	46 anos	Professor	Área Construção Civil	Masculino	21 anos	Mestre
28	Prof_33	Técnico em Controle Ambiental	Não atribuído	46 anos	Professora	Área Geologia e Mineração	Masculino	15 anos	Mestre
29	Prof_34	Não atribuído	Não atribuído	48 anos	Professor	Área de Eletromecânica	Masculino	16 anos	Mestre
30	Prof_35	Não atribuído	Não atribuído	55 anos	Professor	Gerência de Recursos Naturais	Masculino	22 anos	Mestre

Planilha 03: Distribuição da amostra docente por espaço de atuação no IFRN

Os dados indicam que os docentes atuam nas diferentes áreas profissionais com disciplinas específicas das áreas, outros nas disciplinas de conhecimentos gerais, como Física, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Francês, Geografia, Matemática. Ainda, quatro destes docentes atuam nos cursos de licenciatura; um (1) atua nos cursos de formação de capacitação para professores da rede municipal de ensino e um (1) exerce, atualmente, o cargo de Diretor de um dos campi, no interior do estado

12.1b. Perspectivas e Intervenções dos Docentes

Na aplicação das técnicas análise de conteúdo partimos das quatro grandes categorias do estudo: Reestruturação Curricular, Políticas Educacionais e Curriculares, Participação da Comunidade

Escolar e Concepção de Educação Profissional. Destas categorias emergiram diferentes subcategorias, apresentadas na Planilha 04.

1	A	B	C	D	E	F
2		Categories	Subcategorias	Unidades de Enumeração		
3						
4		Reestruturação curricular		238	74.84%	
5			A gestão dos processos de mudança	51	21.42%	
6			Avaliação	23	9.66%	
7			Concepção de Currículo	2	0.84%	
8			Constrangimentos	53	22.26%	
9			Fatores Positivos	82	34.45%	
10			Interferência na prática pedagógica do profess	27	11.34%	
11						
12						
13						
14						
15						
16		Participação docente		71	22.32%	
17			Ativa	36	51%	
18			Reservada	5	7%	
19			Passiva	1	1%	
20			Autonomia docente	10	14%	
21			Mecanismos de participação docente	19	26%	
22						
23						
24		Concepção de educação profissional	Identidade Profissional Docente	9	2.8%	
25				9	3.78%	
26						

Planilha 04: Categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos dados recolhidos junto aos docentes

Na categoria Reestruturação curricular com 238 unidades de registro, os docentes referem-se a subcategoria gestão dos processos de mudança, com 21,42% das unidades e a subcategoria procedimentos de avaliação institucional com 9,66%. Referem-se a subcategoria constrangimentos com 22,26% das unidades de registros e subcategoria fatores positivos das reformas e 34,45%. Destacam a subcategoria interferências das mudanças na sua prática pedagógica com 11,34% das referências e denotam, ainda, a subcategoria concepção de currículo, com 0,84% das unidades.

Reunimos no quadro 19 todas as unidades de registros referente a categoria reestruturação curricular. Em seguida, no Quadro 20, destacamos as unidades de registro referentes à subcategoria papel e ações dos gestores, as demais subcategorias serão descritas ao longo do texto.

Grupo	Unidades de Registro
R E E S T R U T U R A Ç Ã O C U R R I C U L A R	<p>1-O processo se deu de forma participativa, uma vez que houve discussões e exposições de profissionais sobre o processo de mudança.</p> <p>2-Maior liberdade de ação, auto-confiança e mais uma série de aspectos que só levaram ao engrandecimento da Instituição.</p> <p>3-A construção da proposta aconteceu por um grupo de professores, técnicos e assessores e a implementação, considero ter sido um processo rico por envolver a comunidade escolar.</p> <p>4- A implementação da nova proposta curricular foi com participação.</p> <p>5- A participação dos servidores e estudantes no processo decisório se tornou mais frequente, tanto do ponto de vista pedagógico como administrativo.</p> <p>6- Ampliação do nível de formação dos profissionais. Redimensionamento de ofertas de cursos. Reorientação pedagógica da formação profissional. Reestruturação administrativa e pedagógica de coordenações de cursos.</p> <p>7- A Instituição buscava construir uma fundamentação teórico-prática de formação integral e a articulação de processos que viabilizasse a proposta na prática de sala de aula e na Instituição.</p> <p>8-A mudança envolveu trocas de experiências quanto a nova forma de trabalhar em sala de aula.</p> <p>9- Novas ofertas de curso com base na interdisciplinaridade e currículo integrado.</p> <p>10- Novas orientações pedagógicas para sala de aula.</p> <p>11- Uma construção democrática, bem-intencionada e bem fundamentada, mas a implementação ou operacionalização (como sempre) mal planejada e mal executada.</p> <p>12- O aluno como parte mais importante na busca do conhecimento através da pesquisa.</p> <p>13- Com fóruns de discussões em reuniões pedagógicas promoveu uma mobilização tornando possível chegar muitas sugestões da comunidade escolar através dos gerentes de áreas a Direção.</p> <p>14 -Em relação a reforma de 1997, como não ocorrem de forma democrática, essas mudanças acabam refletindo negativamente no ensino.</p> <p>15- Acho que houve um esforço de todos para que as mudanças acontecessem.</p> <p>16-Houve um esforço para apoiar a implantação da nova proposta pedagógica, dando as condições.</p> <p>17-Muita política (busca de cargo) e pouca preocupação com o ensino, pesquisa e extensão, principalmente depois dos institutos.</p> <p>18- Avalio como sendo positiva.</p> <p>19- Com muito esforço para oferecer uma formação integrada com conhecimentos da área de Tecnologia Ambiental e os conhecimentos mais gerais.</p> <p>20- A implementação da nova proposta de 1995 foi com participação.</p> <p>21- O processo aconteceu com mobilização dos professores, assessorias, estudantes sido produtivo e de aprendizagem por parte de todos.</p> <p>22-No IFRN houve participação dos professores, dos estudantes e servidores nas discussões, nos cursos de capacitação e decisões pedagógicas.</p> <p>23- A implementação da proposta curricular foi com a participação dos professores, alunos e servidores apesar de ter sido sistematizada por um grupo de colegas professores, técnicos da pedagogia e gestores.</p> <p>24-Na área de informática, nós tivemos que avaliar os planos de ensino do técnico de nível médio com técnico de nível superior, uma vez que foi implantado o curso de informática superior para formar tecnólogo (Reestruturação de 1997).</p> <p>25- Apesar de pontos de vista diversos do que tenho, considero que sua construção considerou princípios éticos, portanto, democráticos aprofundando discussão desde os menores ciclos e a toda a comunidade cefetiana, somente não participou das discussões, somente não sugeriu e opinou, quem preferiu abster-se.</p> <p>26-Revisão dos quadros de servidores e de professores com abertura de concursos Implementação de um plano de capacitação profissional</p>

Quadro 19: Categoria reestruturação curricular na perspectiva dos professores

A percepção dos professores quanto aos processos de gestão dessas mudanças no interior do Instituto, o papel dos dirigentes como líderes e como elo de ligação entre a comunidade escolar e o Ministério da Educação constituiu aspecto importante. O Quadro 20 apresenta as unidades de registro referentes ao papel dos gestores.

Grupo	Unidades de Registro
<p>P A P E L D O S G E S T O R E S</p>	<p>32-A gestão institucional exigiu que os gestores estivessem mais presentes nas discussões e decisões pedagógicas e não só administrativa.</p> <p>33- Apresentou perseverança e êxito no andamento dessas propostas.</p> <p>34-Os gestores procuraram atuar como líderes, ouvindo e respeitando as sugestões dos docentes, mas poderiam ter sido mais pontuais nas decisões.</p> <p>35-A gestão assumiu seu papel de incentivar a participação dos professores, servidores e estudantes.</p> <p>36-A gestão procurou desempenhar o seu papel dentro da escola e junto ao MEC.</p> <p>37-Exigiu uma nova postura por parte dos dirigentes no que se refere ao planejamento das ações institucionais.</p> <p>38- A gestão deveria ter sido mais precisa nos encaminhamentos, apesar de ter demonstrado participativa, receptiva às sugestões.</p> <p>39-Os dirigentes estiveram presentes enquanto líderes dos processos, estimulando os professores e estudantes para se envolverem nas discussões e decisões pedagógicas e administrativas no dentro da instituição.</p> <p>40-A atuação dos gestores foi muito boa para conseguir mobilizar todos os professores, em que alguns não se envolveram como deveria.</p> <p>41-Há o aspecto positivo da boa intenção, mas falta ao gestor na educação brasileira (e também no IFRN) a liberdade ou a ousadia de formar profissionais mais conectados com as necessidades e evolução do mercado de trabalho. A meu ver, o grande alimentador da atualização curricular.</p> <p>42-O gestor seria um instrumento <i>institucional</i> que promovesse o permanente contato do professor-engenheiro (engenheiro aqui apenas no sentido figurativo) com a realidade e os desafios do mundo do trabalho em transformação. A instituição é organizada de uma forma que afasta o professor da realidade do mercado do trabalho e isto contamina desde o currículo até as ações administrativas.</p> <p>43- Deu apoio e sempre incentivava os trabalhos e discussões pedagógicas.</p> <p>44- Os gestores estiveram sempre dando apoio e sendo líderes no processo.</p> <p>45- Os gestores foram importantes para implementar ações com vista a realização e conhecimento da proposta pedagógica.</p> <p>46-Os gestores apresentaram uma abertura para sugestões, críticas e definições pedagógicas.</p> <p>47-Os gestores se empenharam em mobilizar todos os professores.</p> <p>48- Os gestores funcionavam como elo de ligação entre a comunidade e o MEC e implementação das propostas na prática, tanto na gerência como na instituição como um todo.</p> <p>49-Procuravam criar os mecanismos necessários para o êxito da proposta pedagógica.</p> <p>50-Esforçaram-se para divulgação das propostas pedagógicas e criaram mecanismos.</p> <p>51 - A discussão ampliada, a transparência da gestão, não somente atual, mas tradicionalmente evidenciada na Instituição, a avaliação institucional, a receptividade da gestão a toda crítica e parecer, os diálogos francamente abertos são eloquentes por si.</p>

Quadro 20: Subcategoria: papel e ações da gestão na perspectiva docente

Para os docentes as mudanças curriculares apresentaram aspectos positivos mas também alguns constrangimentos. Em relação aos aspectos positivos os professores referenciam:

“A reestruturação motivou maior envolvimento dos professores nas discussões pedagógicas” (Referência, prof.4).

“A partir da elaboração do PPP/1995 houve várias mudanças curriculares. Em todos os casos, houve a tentativa de construção coletiva do PPP institucional. Evidentemente não se alcançou a participação efetiva de todos, mas se alcançaram bons níveis de envolvimento. A adoção de referencial teórico baseado em uma concepção de formação humana integral, omnilateral. A criação/consolidação de espaços educacionais coletivos tendo em vista o acompanhamento/avaliação do desenvolvimento do currículo institucional (RP, órgãos colegiados etc.)” (Referência, Prof. 8).

“Uma fundamentação mais humanista na perspectiva do técnico cidadão” (Referência, Prof. 20).

“A eficiência sobretudo na aplicação para um ensino cada vez melhor e mais aprimorado” (Referência, Prof. 24).

“Resgatou-se a importância dos conteúdos de caráter humanista” (Referência, Prof. 18).

“Estímulo à participação e envolvimento com o currículo na sua totalidade” (Referência, Prof. 5).

“Elaboração do plano de capacitação de professores e servidores, maior interação com os pais dos alunos” (Referência, Prof. 19).

“Basicamente a definição de que o técnico deve também reunir conhecimentos que vão além do domínio das competências e habilidades puramente tecnológicas, o que era anteriormente uma posição mais forte na Instituição” (Referência, Prof. 9).

Na exposição dos aspectos positivos da reforma enumeramos os que foram mais citados pelos professores, evitando aqui a transcrição dos demais. Percebe-se que o foco dos aspectos positivos incorre nas mudanças do currículo.

Quanto aos constrangimentos, os professores ressaltam que estes foram de ordem operacional, ou seja, na operacionalização dos encaminhamentos, apresentando:

“Repentinhas mudanças na prática dos professores, sem avaliação” (Referência, prof. 11).

“Penso que o esfacelamento dos grupos de professores de formação geral, não foi algo pensado seriamente. Isto constituiu um aspecto a ser repensado, principalmente no tocante à relevância da qualidade do ensino, uma vez que os institutos trabalham com níveis diferentes de educação” (Referência, prof. 17).

“Pífia, sem muito encaminhamento” (Referência, prof. 32).

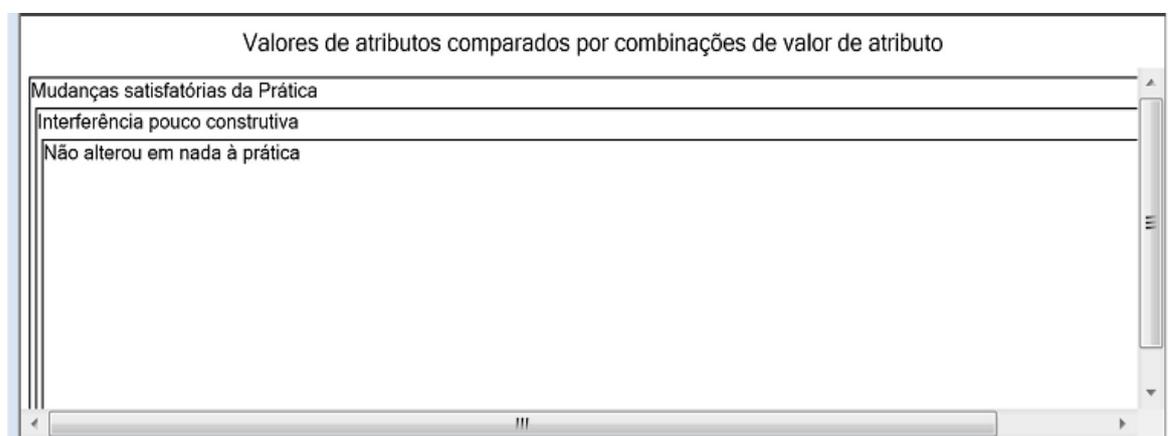
“Mudanças muito constantes no currículo geram muita confusão e polêmicas e descrédito do Projeto Político Pedagógico para os professores” (Referência, prof. 21).

“Reestruturação de 1997: dificuldades de implementar os cursos novos pela falta de concurso para abertura de novas vagas no quadro de professores” (Referência, prof. 27).

“Mudanças e rápidas mudanças no currículo, sem que houvesse tempo de compreender estas mudanças e as bases teóricas e práticas” (Referência, prof. 33).

“A desagregação do grupo com as mudanças de 1997” (Referência, prof. 28).

Levando em conta que o estudo partiu da reestruturação curricular de 1995 e que esta reforma foi por iniciativa da própria instituição, restringimos à consulta aos professores acerca das interferências dessas mudanças na sua prática pedagógica especificamente em relação ao processo das decisões curriculares desse período. Assim, o Mapa 10 reflete as opiniões dos docentes em relação ao nível de interferência das mudanças na sua prática docente.



Mapa 10: Reforma de 1995 (níveis de interferência na prática docente⁶⁹)

As interferências das mudanças curriculares nas práticas pedagógicas dos professores apresentaram níveis diferentes, podendo ser organizadas em três grupos. Para o primeiro grupo, essas interferências foram satisfatórias, conforme frisam:

“Minha prática pedagógica está em constante mudança, pois a concebo como uma construção diária. Assim, a proposta curricular de 1995, só serviu como mais uma possibilidade de mudança e adequações” (Referência, prof. 15).

“Sim. O processo de construção do PPP/1995 e sua implementação me ajudaram a compreender que a formação humana é muito mais ampla do que a formação para um determinado posto de trabalho. A partir desse referencial, se exigem práticas pedagógicas coerentes com a perspectiva da omnilateralidade” (Referência, prof. 8).

“Sim. Na medida em que foi possível planejar os cursos de forma mais coerentes e integradora” (Referência, prof. 3).

⁶⁹ O Mapa 10 constitui uma perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de conexões entre os valores de atributos comparados por combinação de valor interferências da mudança curricular de 1995 na prática pedagógica docente, identificando os níveis de abrangência por valor do atributo.

“Sim. Tivemos que revisar os conteúdos a ser trabalhados em sala de aula e adotar novas práticas de ensino, novas metodologias que estimulasse a participação ativa dos alunos” (Referência, prof. 6).

“Sim. Revisão dos planos de ensino e novas metodologias em sala de aula com desenvolvimento de valores com base na atuação profissional e social” (Referência, prof. 7).

“As proposições teóricas que fundamentavam a proposta nos conduziram propor uma dinâmica maior ao ensino de Biologia, em especial a Ecologia para o ensino técnico” (Referência, prof. 10).

“Sim. Permitindo a liberdade para discutir a temática ecológica dentro da formação técnica dos estudantes como elemento fundante da sustentabilidade do homem no cenário de globalização dos meios de produção” (Referência, prof. 11).

“Com certeza, no próprio sistema de aplicação de um conteúdo mais sistematizado e na forma do aluno encarar a prática assistida” (Referência, prof. 5).

“Sim. Foi um processo rico de participação e mobilização na escola, revisão das ementas de disciplinas, dos conteúdos” (Referência, prof. 12).

“Claro, comecei a repensar o trabalho educativo em sala de aula, no meu ensinar e aprender” (Referência, prof. 14).

“Sim houve revisão dos planos de ensino e um trabalho mais integrado” (Referência, prof. 16).

“Sim, com o propósito de oferecer uma formação integral exigiu novas práticas pedagógicas dos professores e capacitação” (Referência, Prof. 20).

“Sim, pois buscou-se a formação integral do cidadão com uma carga horária de conhecimentos específicos de informática e de conhecimentos da área de humanas” (Referência, prof. 17).

“Reavaliei todo o material didático, melhorando-o, atualizando-o, substituindo técnicas já não mais eficientes e utilização cada vez mais das tecnologias a serviço da aprendizagem, adoção de diversas abordagens pedagógicas a fim de satisfazer os interesses fundamentais da clientela, por exemplo: se os objetivos da turma estão colimados para compreensão escrita, trabalhar com material neste objetivo; se o objetivo é a expressão oral e compreensão auditiva, usa-se o método comunicativo e procura-se desenvolver as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), trata-se aqui do estudo de LEM” (francês especialmente) (Referência, prof. 22).

O segundo grupo alegou que as interferências das mudanças curriculares na sua prática pedagógica foram pouco construtivas, assim referem-se:

“Apesar de considerá-la pertinente, considero que houve uma significativa desagregação dos grupos de professores por área, no que diz respeito às disciplinas de formação geral. Enquanto professor de Língua Portuguesa, vejo que o esfacelamento e dispersão do grupo contribuíram negativamente para o nosso trabalho” (Referência, prof. 30).

“Poucas, pois foi difícil implantarmos tal proposta para todos os alunos recém-chegados. A implantação de turmas-piloto poderia ter tido melhor resultado” (Referência, prof. 4).

“Pouca interferência, porque as mudanças aconteceram muito rápidas e muito teríamos que amadurecer para mudar” (Referência, prof. 1).

“Acho que as mudanças exigem um tempo, mas o que vivenciamos foi um desarrumar da casa, com boas intenções, mas que faltou maiores encaminhamentos e ser pontual nas decisões com vista à formação para o exercício da profissão” (Referência, prof. 34).

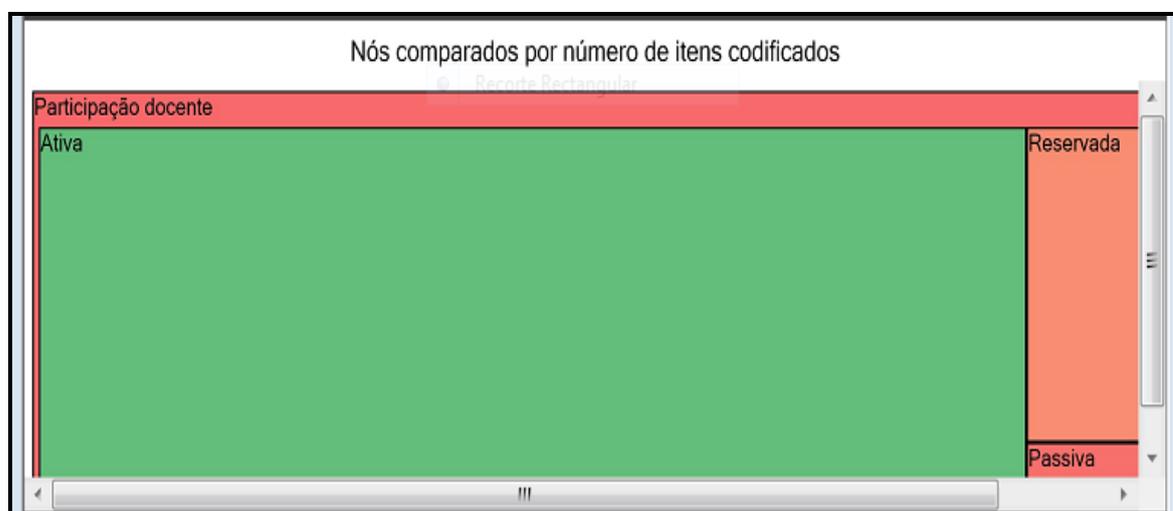
E, por último, o terceiro grupo considera que as mudanças não apresentaram interferências na sua prática pedagógica, como percebe-se nos depoimentos:

“Não, a pouca ênfase em práticas interdisciplinares manteve-se até hoje” (Referência, prof. 16).

“Não porque continuei ministrando as aulas como sabia” (Referência, prof. 21).

“Nenhuma, era preciso mais tempo e mais capacitação para os professores” (Referência, prof. 26).

Segue abaixo o Mapa 11 da categoria participação docente nas mudanças curriculares.



Mapa 11: Participação docente nas reformas curriculares

Na aplicação das técnicas análise de conteúdo no que diz respeito a categoria participação docente, com 71 unidades de registro, emergiram cinco subcategorias, a saber: participação ativa com 51%, participação reservada 7 %, participação passiva 1%, autonomia docente 14 %, Mecanismos de participação 26%, conforme a Planilha 04, já referenciada, na p.298..

Considerando as unidades de enumeração, a participação ativa aparece em maior proporção em relação a participação reservada e a participação passiva. Assim, em relação a primeira pontuam os professores:

“Particpei na implantação, em reuniões pedagógicas e assembleias (Referência, prof. 1).

Extremamente importante, pois, dei algumas sugestões e algumas delas foram acatadas e inseridas na proposta curricular” (Referência, prof. 13).

“Razoável, apenas no pequeno grupo em termos de revisão da ementa da disciplina e trocas de experiências” (Referência, prof. 16).

“Fundamentalmente na implantação, visto que a época era recém-chegado a Instituição” (Referência, prof. 18).

“Minha participação aconteceu nos pequenos grupos de debates e encaminhamentos” (Referência, prof. 19).

“Como ocupava uma função gerencial estive liderando grupo e foi possível torná-lo mais participativo” (Referência, prof. 10).

“Acredito que nossa contribuição foi razoável para uma nova concepção no ensino profissional” (Referência, prof. 28).

“Particpei de comissões, inclusive, se não me engano, da revisão dos documentos” (Referência, prof. 17).

“Nosso coordenador reunia toda a equipe em lugares fora da instituição e reelaboramos o trabalho” (Referência, prof. 23).

“Passávamos o dia discutindo a implantação do novo currículo” (Referência, prof. 27).

“Tive participação efetiva como membro da gestão e como professor da área de eletromecânica, decorrente da fusão dos cursos de Eletrotécnica e Mecânica” (Referência, prof. 8)

“Particpei das reuniões pedagógicas e na discussão da elaboração dos planos de ensino no meu grupo” (Referência, prof. 33).

“Os conselhos de classe foram muito importantes. As reuniões que já existiam ficaram mais frequentes” (Referência, prof. 4).

“Particpei sim. Tínhamos encontros semanais de grupo e nestes momentos discutíamos as questões pedagógicas e do currículo” (Referência, prof. 31).

“Tive participação em meu grupo, na época na “gerência” à qual estava vinculado e em inúmeros momentos informais que permitiram troca de ideias e pareceres” (Referência, prof. 9).

Os docentes que imprimiram-lhe uma participação reservada nos processos de mudanças curriculares registraram os seguintes pronunciamentos:

“Na realidade, particularmente procuro não me envolver nas atividades de mudanças pedagógicas, procuro ser mais objetivo em meu dever de educar os alunos no aspecto das ciências físicas e de cidadania” (Referência, prof. 12).

“Não tenho participado muito, não me enquadro nessa discussão política, criação de diretorias” (cargo/CD) (Referência, prof. 3).

“Tive pouca participação, pois estava em curso de capacitação” (Referência, prof. 5).

“Particpei pouco” (Referência, prof. 23).

“Pequena participação. Como mais um professor que opina” (Referência, prof. 11).

No grupo da amostra, um docente refere que não participou das mudanças, assim salienta: “Não me envolvi de forma satisfatória” (Referência, prof. 8). Essa afirmativa, parece evidenciar um sentido duplo, pois enquanto afirma que não se envolveu, não de forma satisfatória, ou seja, de alguma maneira parece ter existido um certo tipo de envolvimento, portanto, de participação. Mas também talvez tenha evitado de uma resposta fechada quanto a não participação nos processos de mudanças.

Nos depoimentos dos professores percebe-se que a participação aconteceu no tanto no plano operacional da proposta curricular, com revisão dos planos de ensino e dos conteúdos curriculares quanto no plano da construção dos encaminhamentos com sugestões e pareceres.

Na análise estatística das questões fechadas do instrumento de recolha de dados, descritas na tabela abaixo, verifica-se que, de modo geral, os professores apresentam variação quanto a sua percepção e satisfação em relação as mudanças e as políticas educacionais e curriculares da Educação Profissional, no País, conforme Tabela 04 abaixo referenciada.

Estatística	Percepção quanto as mudanças na EP no Brasil	Satisfação quanto as mudanças na prática dos professores	Contribuições geradas pelas políticas	Avaliação dos impactos
N	35	35	35	35
NR	1	1	1	1
Mediana	3	3	4	4
25%	3	3	4	3
75%	4	4	5	4

Tabela 04: Mediana e Quartis para as variáveis percepção, satisfação, contribuição e avaliação dos professores

De acordo com a Tabela 04, o posicionamento da amostra docente em relação à percepção quanto às mudanças na Educação Profissional no Brasil e a *satisfação* em relação às mudanças na prática dos professores encontrou-se um valor mediano de três (Relativamente satisfeito), o que indica que 50% da amostra se posicionou acima e abaixo deste valor. Dizendo de outra maneira, a metade da amostra apresenta uma percepção e um nível de satisfação entre nada satisfeito e pouco satisfeito, a outra metade situa-se entre satisfeito e muito satisfeito.

No que diz respeito às *contribuições* das políticas e a *avaliação dos impactos* a mediana foi de quatro (Positivo), revelando que o posicionamento da amostra foi no sentido de concordar totalmente que as políticas educativas tenham contribuído para a ampliação da função social da Instituição, revisão da concepção de educação profissional e de homem restrita ao mundo do trabalho. Verificou-se ainda que em contribuições geradas pelas políticas o Quartil 3 (75%) foi de cinco, o que indica que 25% da amostra respondeu este valor.

Em seguida foram efetuadas correlações de Spearman entre as variáveis de percepção dos professores em relação à reforma de educação profissional no IFRN. Este foi o método utilizado uma vez que todas as variáveis eram de cariz ordinal, apresentada na Tabela 05.

Correlação Spearman	Satisfação quanto as mudanças na prática dos professores	Contribuições geradas pelas políticas	Avaliação dos impactos
Percepção quanto as mudanças na EP no Brasil	0.387*	0.570**	0.139
Satisfação quanto as mudanças na prática dos professores		0.368*	0.137
Contribuições geradas pelas políticas			0.248

*p <0.05 **p <0.01

Tabela 05: Correlações de Spearman para as variáveis percepção dos professores em relação à reforma na Instituição

De acordo com a tabela, foram encontradas correlações significativa positivas entre *percepção* quanto as mudanças no currículo da educação profissional no Brasil e *satisfação* quanto as mudanças na prática dos professores ($\rho = 0.387$, $p < 0.05$). Assim, em relação a percepção quanto as mudanças no currículo e as contribuições geradas pelas políticas ($\rho = 0.570$, $p < 0.01$), Satisfação quanto as mudanças na prática dos professores e contribuições geradas pelas políticas ($\rho = 0.368$, $p < 0.05$).

Os dados mostram, de maneira credível e bastante credível, que de modo geral os professores da amostra apresentam uma percepção favorável às mudanças ocorridas no currículo no que diz respeito à satisfação quanto as mudanças nas práticas docentes e as contribuições geradas pelas políticas, muito amplas que modificou a estrutura organizacional das instituições de educação profissional, apesar dos constrangimentos, já mencionados, no âmbito do desenvolvimento curricular.

12.2. Participação dos Estudantes nas Reformas Curriculares

A amostra dos estudantes está composta por cinquenta (50) pessoas que vivenciaram os processos de reestruturação curricular na Instituição, no período de 1995 a 2004, distribuída conforme apresenta-se no Mapa 12 abaixo.



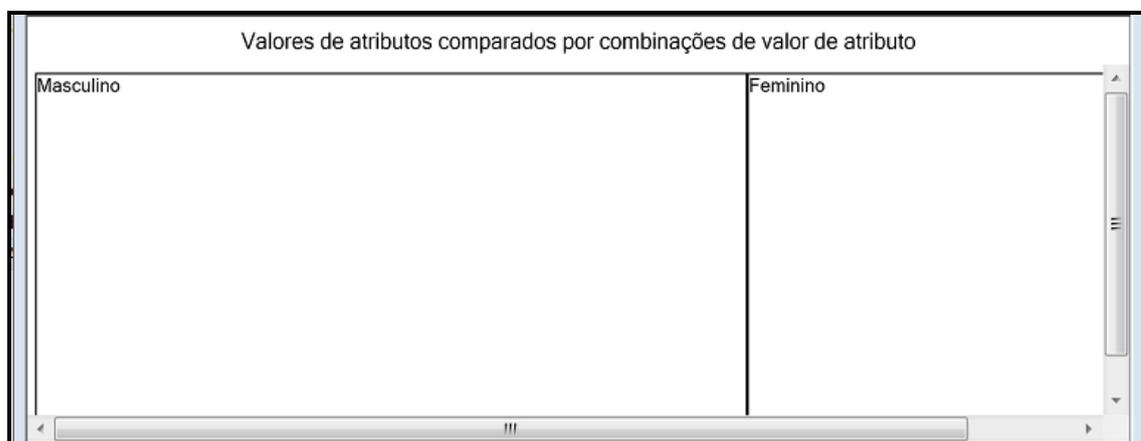
Mapa 12: Abrangência comparativa da amostra por período de reforma

A maior abrangência da amostra está constituída por vinte estudantes que vivenciaram a reforma curricular de 1997, seguido do período de 2004 com 17 sujeitos e 13 estudantes da reforma de 1995.

12.2a. Caracterização da Amostra Discente

Para caracterização da amostra foram recolhidos dados relativos ao sexo, idade, curso que concluiu no IFRN, gerência que pertencia, período de conclusão do curso no IFRN e escolaridade atual.

Na variável sexo, a amostra está composta por trinta (30) estudantes masculinos e 20 do sexo feminino, ilustrada no Mapa 13.



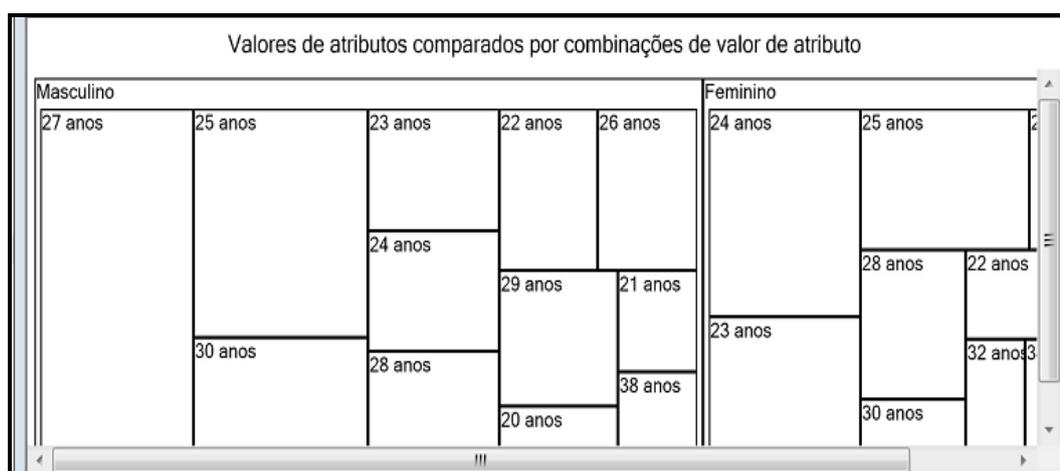
Mapa 13: Distribuição da amostra dos estudantes por sexo⁷⁰

Esta distribuição, assim como acontece com a amostra de professores também remete à história das profissões no Brasil e de forma mais específica ao histórico da rede federal de educação profissional, quando em 1909 foram criadas as dezenove escolas de aprendizes e artífices

⁷⁰ O Mapa 13 constitui uma perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de conexões entre os valores de atributos da variável sexo por combinação de valores (1 Masculino e 2 feminino), identificando os níveis de abrangência por valor.

direcionadas à preparação de um ofício para jovens e crianças das classes sociais desfavorecidas economicamente.

Desta maneira, historicamente estas instituições de educação profissional têm um currículo voltado para a formação das carreiras exercidas majoritariamente pelo sexo masculino, situação que vem mudando de configuração face às mudanças da missão social destas instituições. Na amostra, os estudantes do sexo masculino encontram-se na faixa etária de 27 a 38 anos, com uma predominância da faixa etária de 27 e 25 anos de idade, conforme indicada no Mapa 14.

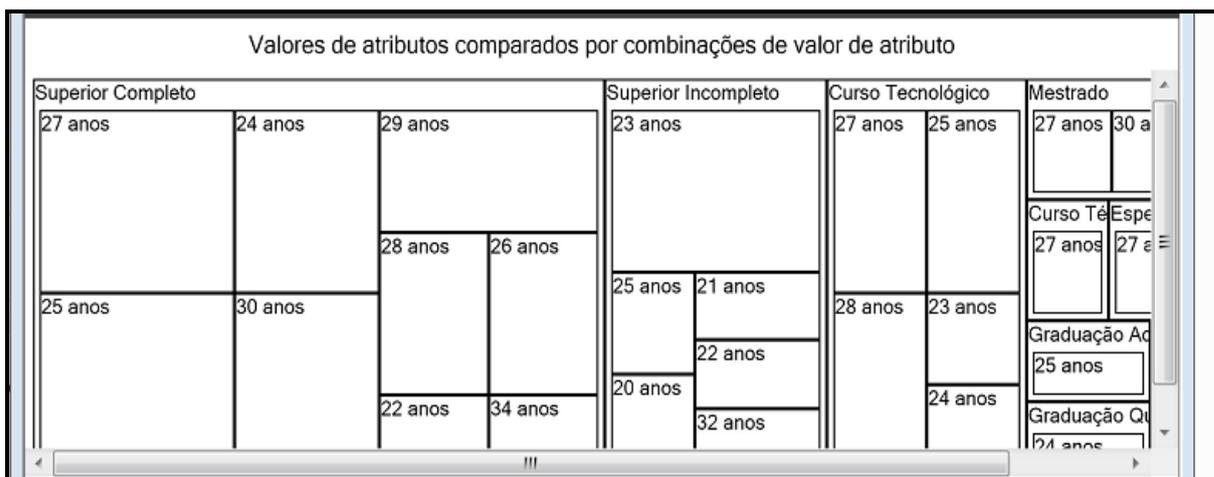


Mapa 14: Distribuição da amostra de estudantes comparados por sexo e idade⁷¹

Na representação do sexo feminino a faixa etária varia entre 24 a 33 anos de idade, com predominância dos estudantes na faixa etária de 24, 23 e 25 anos e encontra-se distribuída principalmente nos cursos da área profissional de serviço (cursos de Hotelaria e Turismo), da área profissional de Tecnologia ambiental (cursos de Mineração e Meio Ambiente)⁷² e na área de Informática. Enquanto os estudantes do sexo masculino concentram-se nas áreas profissionais de eletromecânica (Curso Eletrotécnica) e informática. Os dados indicam que estes estudantes têm seguido a verticalização dos estudos, conforme apresentada abaixo (ver Mapa 15).

⁷¹ O Mapa 14 constitui uma perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de conexões entre os valores de atributos comparados por combinação de valor sexo e valor idade, identificando os níveis de abrangência por valor do atributo.

⁷² Neste estudo não tivemos como precisar a denominação dos cursos realizados pelos estudantes no interior da Instituição devido a variedade que se apresenta, conforme as mudanças curriculares. Assim, respeitou-se a indicação, na íntegra, feita pelos mesmos no instrumento de coleta de dados.



Mapa 15: Distribuição da amostra dos estudantes por idade e escolaridade⁷³

Na variável escolaridade atual, os dados indicam que os estudantes deram prosseguimento aos estudos em nível de educação superior e de Pós-graduação. A maioria dos estudantes, com concentração na faixa etária de 27 a 34 anos de idade, tem curso superior completo e outros têm o curso superior incompleto, tecnológico e de graduação. Há ainda, 2 estudantes com Pós-graduação (especialização e mestrado) e quatro mestrandos.

Os dados mostram, ainda, que os estudantes seguiram diferentes itinerários de formação: alguns discentes têm mais de um curso técnico realizado no IFRN, prosseguindo os estudos ao nível da educação profissional tecnológica (superior) nesta instituição. Outros estudantes, após cursarem somente o curso técnico ou tecnológico no Instituto, mudaram de instituição e de área profissional, como por exemplo, os estudantes que frequentaram os cursos de graduação em Administração, Matemática e Química na universidade. Há também um estudante que frequentou o curso na área profissional de Construção Civil no IFRN que verticalizou seus estudos no curso superior de Engenharia Civil, na universidade.

Quanto à variável tempo de conclusão do curso na Instituição foi elaborado um quadro tendo como referência a primeira reforma curricular do IFRN (1995) e o ano de 2009, quando iniciamos o processo de coleta dos dados do referido estudo. Assim, as informações foram agrupadas numa escala de quatro em quatro anos, apresentada no Quadro 21 que segue.

⁷³ O mapa 15 constitui uma perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de conexões entre os valores de atributos comparados por combinação de valor idade e valor escolaridade, identificando os níveis de abrangência por valor do atributo.

		Frequency	Percent	Valid Percent (%)	Cumulative Percent
Valid	1995 – 1999	10	20	20	20
	2000 – 2004	19	38	38	58
	2005 – 2009	21	42	42	100
	Total	50	100	100	

Quadro 21: Ano de conclusão de curso dos estudantes da amostra

No Quadro 21, os dados apontam que a maioria dos estudantes da amostra (42%) concluiu os cursos no IFRN entre os anos de 2005 e 2009 e uma parcela inferior (20%) finalizou seus estudos na Instituição em 1999. Podemos inferir que a amostra dos estudantes está composta por pessoas que tiveram um período significativo de experiências pedagógicas no interior do IFRN, portanto, qualificada para contribuir com este estudo.

12.2b. Participação e Perspectivas dos Estudantes

Na aplicação das técnicas análise de conteúdo das questões semi-abertas do instrumento de recolha de dados junto aos estudantes emergiram subcategorias de três, dentre as categorias principais, apresentadas na Planilha 05.

G20				
Categorias e Subcategorias				
1	2	3	4	5
Tip	Nome/Categorias	Fontes/Subcategorias	Referências	Percentual (%)
	REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR		16	17%
		Mudanças de 1995	3	18%
		Mudanças de 1997	7	43%
		Mudanças de 2004	6	37%
	PARTICIPAÇÃO		42	43%
		Participação Ativa	15	35%
		Participação Passiva	10	23%
		Participação Reservada	7	16%
		Mecanismos de participação	10	23%
	POLÍTICAS CURRICULARES		41	42%
		Sugestões dos estudantes	27	65%
		Reconhecimento	14	34%

Planilha 05: Categorias e subcategorias: dados dos discentes.

A categoria reestruturação curricular, com 17% na unidade de enumeração, apresenta três subcategorias: a mudança curricular de 1995 (18%), mudança de 1997 (43%) e a mudança de 2004

(37%). Esta distribuição tem equivalência com a quantidade dos questionários recebidos conforme os períodos da reforma vivenciada pelos estudantes, tendo uma distribuição proporcionalmente equivalente. (ver planilha 12).

As primeiras subcategorias que se referem aos três momentos da reestruturação curricular emergiram por força da autonomia criada pelos estudantes no próprio instrumento de recolha de dados, quando deliberadamente abriram espaço para expor suas aceções.

A perspectiva dos estudantes apresentou variação de acordo com cada momento da reestruturação curricular, assim para aqueles que vivenciaram o processo de implantação da proposta de 1995, destacam aspectos positivos mas também alguns aspectos que representaram certos entraves na prática de outras experiências. Desta maneira, alegam os estudantes:

“Quando realizei vestibular para o UFRN, por exemplo, fui muito bem em algumas disciplinas, mas péssimo em outras. Isso ocorreu pois no sistema vigente de 1995-1997 tínhamos muitas disciplinas trabalhadas em 1 ano, ao invés de 3 anos como no ensino médio regular. A carga horária era muito puxada e hoje em dia após ter concluído o curso superior percebo o quão exigente foi meu ensino médio” (Referência, Estudante 22).

“Que continuem focando no ensino como um todo, gosto muito da política do técnico-cidadão” (Referência, Estudante 2).

“Acho que a política de formação é muito boa, lutar sempre por esta política” (Referência, Estudante 46).

Em relação a reforma de 1997, os estudantes ressaltam:

“Não houve significativas alterações curriculares nos cursos superiores no período de 1999 a 2003” (Referência, Estudante 28).

“Pois continuou faltando papéis para realizar as nossas provas, vergonha que uma instituição federal jamais poderia passar, assim como falta de apoio aos funcionários efetivos, exploração de professores substitutos, falta de condições de infra-estrutura de laboratórios, equipamentos obsoletos e sem manutenção e mais uma série de problemas crônicos que acontecem ainda na época de hoje, a meu ver nada mudou senão uma mera substituição de nomenclatura com fins políticos” (Referência, Estudante 31).

“Não foi satisfatória e não supriu as necessidades” (Referência, Estudante 38).

“Não causou impacto nem muito menos mudança significativa” (Referência, Estudante 42).

“A aplicação da teoria proposta, na prática do mercado de trabalho é muito diferente do que aprendemos em sala de aula, falta sintonia” (Referência, Estudante 40).

“Na ocasião, a mudança já estava consolidada e era aceita pelo corpo discente” (Referência, Estudante 32).

“Na minha opinião, as turmas do técnico subsequente são deixadas de lado, é dado prioridade somente ao técnico integrado. Por isso um número significativo de pessoas evadidas. Eu ainda

curso por que gosto da área mas falta estímulo por parte da Instituição” (Referência, Estudante 24).

Quanto à reforma de 2004, seis estudantes pontuaram:

“Só houve mudanças efetivas a partir de 2004, depois que saímos do curso” (Referência, Estudante 19).

“Passadas as mudanças frequentes enfrentadas em relação ao ensino, que acarretou prejuízo na formação profissional, vejo que o CEFET/RN, hoje IFRN, encontra-se no caminho certo para a consolidação do ensino profissional no País” (Referência, Estudante 48).

“Nos cursos técnico e tecnológico que eu tive contato, senti falta da vivência, da visita às empresas e instituições que trabalham na área, acho importante ter esse contato” (Referência, Estudante 34).

“Meu curso era nível superior. Na época, a questão de curso técnico integrado com ensino médio, não houve interferência. O que vivenciei foi a questão das cotas, 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas e 50% para alunos de escolas particulares. Na minha turma não houve cotas, mas para os que vieram depois, sim” (Referência, Estudante 29).

“A segunda e a terceira mudanças ocorreram de forma unilateral e foram impostas pelo governo. Não participei da primeira mudança, apenas ingressei no sistema vigente. Ainda quanto a segunda mudança, ocorreram diversas manifestações e protestos quanto a alteração” (Referência, Estudante 28).

“A mudança de 2004 aproxima-se para uma maior abertura das disciplinas que interligam as práticas a uma abordagem menos tecnicista (mais “humanizada”), recorrendo aos “porquês” geradores do raciocínio lógico e pertinente as questões, retirando o aluno do simples apertador de porcas (recorrendo a imagem do Charles Chaplin, em Tempos Modernos), partindo para uma abordagem teórica e experimentalista, com o fortalecimento da pesquisa e de alternativas a tecnologia. Aceitar a tecnologia como verdade é, em parte, negar a ciência e sua contribuição para a humanidade. É preciso ensinar o que é tecnologia e ciência, antes de uma abordagem tão sistemática, dando ao aluno a possibilidade de escolha” (Referência, Estudante 22).

Percebe-se nas falas dos estudantes diferentes enfoques em relação às mudanças curriculares vivenciadas, perpassando por críticas às práticas institucionais, avaliação e sugestões destes agentes curriculares. Deste modo, em se tratando da reforma de 1995 o estudante (Referência, Estudante 22) faz uma avaliação do currículo partindo da autoavaliação e do desempenho em outras situações de aprendizagem após a conclusão do curso na Instituição.

Quanto às mudanças curriculares e institucionais de 1997, os estudantes não demonstram-se favoráveis a estas mudanças, pontuando os constrangimentos vivenciados que vão desde ausência das condições de funcionamento da Instituição à dissociação entre teoria e prática. Os estudantes alertam ainda à instituição quanto a necessidade de um acompanhamento mais efetivo junto aos cursos subsequentes, ou seja, àqueles estudantes que ingressam no IFRN para cursar apenas os cursos profissionais de nível técnico.

No que diz respeito, as mudanças curriculares de 2004 os estudantes chamam atenção para necessidade de visitas técnicas às empresas e instituições das respectivas áreas profissionais e do fortalecimento das atividades de pesquisa na Instituição.

De modo geral, os estudantes concordam com a política de formação vigente a partir de 2004, assim como ressalta a importância de espaços de aprendizagem que possibilite-os fazerem suas opções no processo de construção do conhecimento. A Tabela 06 mostra a percepção dos estudantes em relação a adequação das mudanças nos cursos às necessidades individuais e sociais da formação.

Adequação das Mudanças à Formação	n	%	Mediana
Negativa	8	16	4
Sem interferência	8	16	
Positiva	24	48	
Muito Positiva	10	20	
NR	0	0	

Tabela 06: Mediana, frequência e percentuais da variável percepção dos estudantes em relação a adequação das mudanças nos cursos às necessidades da formação

De acordo com a percepção dos estudantes as mudanças ocorridas nos cursos que frequentaram foram adequadas às necessidades individuais e sociais da formação, considerando que o posicionamento da amostra encontrou um valor mediano de quatro (Positiva), revelando que 48% dos estudantes assinalam que as mudanças nos cursos foram *positivas* e 20% *muito positiva*.

Os estudantes também avaliaram os efeitos das mudanças curriculares ao nível do desempenho individual, dos interesses e da motivação, aduzida na Tabela 07 que segue.

Mudanças Curriculares e Motivação Discente	n	%	Mediana
Muito Negativos	2	4	4
Negativos	6	12	
Sem Interferência	12	24	
Positivos	26	52	
Muito Positivos	4	8	
NR	0	0	

Tabela 07: Mediana, frequência e percentuais da variável efeitos das mudanças curriculares do IFRN ao nível da motivação dos estudantes

De acordo com a Tabela 07, a posição da amostra em relação aos efeitos das mudanças curriculares no desempenho, no interesse e na motivação dos estudantes nos cursos que frequentam aponta um valor mediano de quatro (positivo), indicando que o posicionamento da amostra foi no

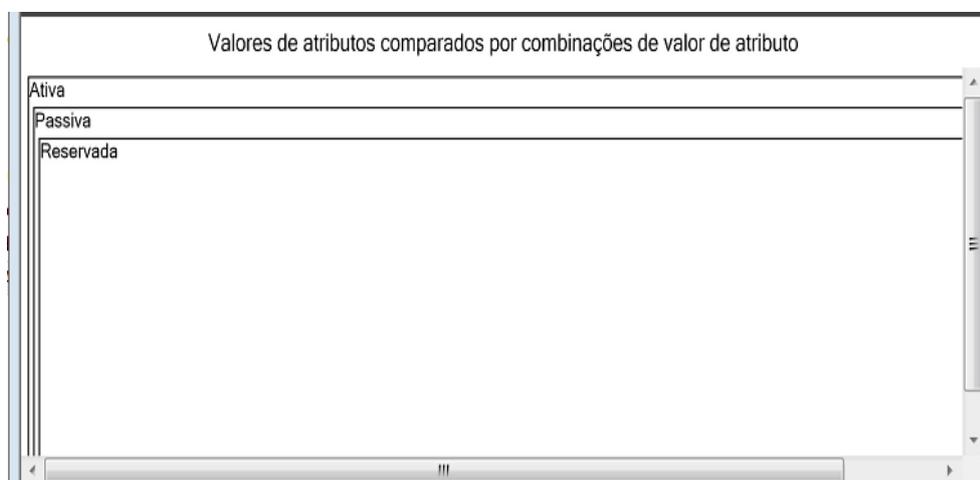
sentido *positivo* e *muito positivo*. Nesta mesma direção, os estudantes teceram sua avaliação quanto aos impactos das mudanças curriculares para sua formação, conforme apresenta a Tabela 08 abaixo.

Impactos das Mudanças Curriculares na Formação Discente	n	%	Mediana
Muito Negativos	5	10	
Negativos	5	10	
Sem Interferência	13	26	
Positivos	24	48	4
Muito Positivos	3	6	
NR	0	0	

Tabela 08: Mediana, frequência e percentuais da variável impactos na formação dos estudantes do IFRN

Na tabela 08 os dados apontam para o valor mediano de quatro (positivos), equivalente dizer que o posicionamento da amostra foi também no sentido positivo e muito positivo, ou seja, 48% dos estudantes avaliou de forma positiva e 6% muito positivo os impactos das mudanças curriculares na formação.

Podemos inferir, portanto, que na perspectiva dos estudantes as mudanças curriculares contribuíram de forma favorável ao processo de formação profissional no âmbito do desenvolvimento curricular do IFRN, apesar dos constrangimentos envolvidos destes processos.



Mapa 16: Caracterização da participação discente nas reformas curriculares

A participação ativa, com 35% das unidades de registro situadas pelos estudantes, mostra o nível de envolvimento discente nas respectivas mudanças do currículo no IFRN, assim como os 23% das unidades de registro relativas à participação passiva e 16% concernente à participação reservada. Podemos inferir, portanto, que a participação dos estudantes nas reformas ocorreu de maneira

pulverizada entre os respectivos tipos de participação, com destaque para a participação ativa e passiva.

Assim quanto à participação ativa expõem os estudantes:

“O grêmio em minha época era atuante e íamos à rua com mais frequência” (Referência, Estudante 1).

“Participei de vários momentos e modalidades experimentais da escola, sendo aluna de 2001 a 2006 e cursando ensino médio, concomitância e técnico subsequente” (Referência, Estudante 10).

“O aluno era e é parte do processo de aperfeiçoamento e sempre foi reconhecido como relevante em todas as mudanças, a menos que ele não buscasse ou não quisesse estar inteirado e engajado” (Referência, Estudante 18).

“Na mudança de 1997 ocorreram diversas manifestações e protestos quanto a alteração mas foi praticamente em vão; no entanto, a participação dos alunos e professores foi intensa, embora não tenha obtido tanto êxito” (Referência, Estudante 22).

“Tive participação como representante de turma, participei por várias vezes em discussões com o Grêmio, e participei diretamente na tentativa de implementação do Centro Acadêmico do Ensino médio do CEFET-RN. Além de outras discussões políticas na instituição” (Referência, Estudante 30).

“Fiz parte do grêmio estudantil no ano de 2006 e tomei posse provisoriamente do Centro de Atividades Estudantis do Ensino Médio (CAEME), no mesmo ano” (Referência, Estudante 32).

Em relação a participação passiva discente nas mudanças curriculares no IFRN, ressaltam os estudantes:

“Na época não me interessei por assumir essa postura de levar reivindicações, propostas ou discutir assuntos no âmbito organizacional, estrutural ou político concernentes a Instituição” (Referência, Estudante 10).

“Também nunca quis assumir a responsabilidade de representar a turma da qual fizesse parte, apesar de ter sido indicada uma vez por me considerarem bastante organizada. Talvez por morar longe (em uma cidade vizinha) ou por me achar muito nova e imatura para tais envolvimento” (Referência, Estudante 5).

“Nunca informaram aos alunos as vantagens e desvantagens de cada alteração, sempre tinham conhecimento quando estava implantada” (Referência, Estudante 10).

“Não fiz parte do processo de forma direta. No meu curso, a mudança se deu depois da minha conclusão” (Referência, Estudante 11).

“Infelizmente nunca tive tempo extra para me dedicar a tais órgãos, pois sempre trabalhei nos horários opostos aos das aulas e o pouco tempo que tinha precisava estudar e fazer os trabalhos. Além de não me engajar muito pela forma como, normalmente, esses grupos se comportavam” (Referência, Estudante 2).

“Nunca tive interesse em envolver-me com as atividades de tais órgãos (Referência, Estudante 8).

Nunca participei enquanto representante. Mas sempre acompanhava todos e processos” (Referência, Estudante 11).

“Estava sem interesses naquela época” (Referência, Estudante 36).

A participação reservada dos estudantes nos processos de mudanças no currículo pode ser assim caracterizada pelas respostas discentes, que afirmaram:

“Mais ou menos porque precisa tempo para participar e os estudos são pesados e temos que ter tempo” (Referência, Estudante 44).

“Não lembro de nenhum momento de podermos participar de debates sobre a estrutura curricular. Os professores estavam muito atarefados, nós éramos a primeira turma e, por isso, as mudanças/novidades já eram enormes, acredito que vivenciamos (muito mais por causa do curso ser novo) um período de adaptação ao que já existia e estava em implantação do que propriamente às mudanças durante o curso” (Referência, Estudante 7).

“Contentava-me fazendo o que estava ao meu alcance, me envolvendo sempre que possível nas ações que eram propostas e divulgadas para todos, inclusive por trabalhar durante o dia” (Referência, Estudante 3).

“Em parte sim, mas acredito que a participação mais efetiva começaria por criar vínculos de comunicação mais efetiva entre alunos e a instituição, sem intermediários, para depois poder ser pensada uma participação coletiva” (Referência, Estudante 12).

“A representação estudantil requer do aluno uma maior disposição de tempo em relação ao curso, o que, de certa forma, impede uma dedicação maior aos estudos e a formação” (Referência, Estudante 22).

“Na minha época (2003 a 2008), o DCE era apenas um órgão sem força de expressão dos estudantes” (Referência, Estudante 4).

Os estudantes que demonstraram aspectos que podem caracterizar a participação nos processos como sendo passiva, justificam sua opção por três fatores: prioridade do tempo para os estudos, por questões de organização da instituição e por força da conjuntura.

Em relação ao primeiro fator alegam a dificuldade de conciliar o tempo com os estudos, considerados “puxados” e por dividir o tempo entre os estudos e o exercício profissional. Quanto ao segundo fator, o estudante destaca a importância da criação de vínculos de comunicação mais efetivo entre a Instituição e os estudantes. Por último, em relação ao terceiro fator, o estudante 4 ressalva a pouca expressividade da representação estudantil no período que esteve cursando no IFRN. Este aspecto parece refletir os momentos de participação da associação dos estudantes na Instituição, quando comparado com a fala do estudante 1 (da participação ativa) que ressalta a atuação mais efetiva do grêmio estudantil na sua época.

Na aplicação dos testes não-paramétricos das questões objetivas, especialmente, em relação ao quesito participação, verificou-se uma variação da participação estudantil nos diferentes momentos da reforma, conforme mostra a Tabela 09.

Períodos da reforma no IFRN	n	Médias das hierarquias	Teste Kruskal-Wallis
1995	12	28.04	6.12*
1997	20	19.32	
2004	17	28.00	
NR	0	0	

*p <0.05

Tabela 09: Teste Kruskal Wallis para o nível de participação dos alunos por período da reforma que vivenciou no IFRN

Obs: Um (1) estudante de 1995 não respondeu a questão.

De acordo com a Tabela 09, resultante do cruzamento da questão relativa ao período da reforma vivenciada pelos estudantes (2.1) e o quesito da participação estudantil (2.6), foram encontrados resultados significativos na comparação entre os participantes que vivenciaram os diferentes períodos de reforma no IFRN.

Em 1995, apesar do número da amostra ser menor apresenta um nível de participação estudantil mais efetivo no processo de reforma. Em 1997 com uma abrangência de 40% da amostra, há indicação de uma diminuição da participação dos estudantes, ocorrendo uma retomada do processo de participação em 2004. Em síntese, os estudantes de 1997 tiveram resultados inferiores de participação em relação aos outros dois períodos.

Assim, concatenando-se as falas dos estudantes com os referidos dados se pode inferir que os processos de participação discente nas mudanças curriculares no IFRN foram influenciados pela conjuntura mais ampla, em nível nacional, em que se deram as reformas, bem como, por questões internas da Instituição e as restritas ao plano individual de cada sujeito.

Procuramos identificar como os estudantes classificavam sua participação nos processos de mudanças curriculares na Instituição. O Quadro 22 mostra a autoavaliação da participação pelos estudantes por período da reforma curricular vivenciado por estes.

		Nível de participação dos alunos					Total
		Muito negativa	Negativa	Sem interferência	Positiva	Muito positiva	
Período da reforma que vivenciou no IFRN	1995 Count	0	0	9	2	1	12
	% within Período da reforma que vivenciou no IFRN	,0%	,0%	75,0%	16,7%	8,3%	100,0%
	% within Nível de participação dos alunos	,0%	,0%	26,5%	28,6%	33,3%	24,5%
	1997 Count	3	1	12	0	1	17
	% within Período da reforma que vivenciou no IFRN	17,6%	5,9%	70,6%	,0%	5,9%	100,0%
	% within Nível de participação dos alunos	100,0%	50,0%	35,3%	,0%	33,3%	34,7%
2004 Count	0	1	13	5	1	20	
	% within Período da reforma que vivenciou no IFRN	,0%	5,0%	65,0%	25,0%	5,0%	100,0%
	% within Nível de participação dos alunos	,0%	50,0%	38,2%	71,4%	33,3%	40,8%
Total	Count	3	2	34	7	3	49
	% within Período da reforma que vivenciou no IFRN	6,1%	4,1%	69,4%	14,3%	6,1%	100,0%
	% within Nível de participação dos alunos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro 22: Distribuição da autoavaliação da participação estudantil por período de reforma

No quadro percebe-se que no ano de 1995 a participação não foi referida como tendo sido negativa, entretanto, 26.5% dos estudantes consideraram sua participação *sem interferência* na mudança curricular e os demais referem-se como tendo sido *positiva* e *muito positiva*.

Em 1997, na reforma promovida pelo Decreto 2.208/97, a mediana pende para a alternativa *sem interferência* (35.3%), *negativa* e o *muito negativo*. Na autoavaliação da participação dos estudantes na reforma do Decreto 5.154/04 a mediana pende para o *sem interferência* com 38.2%, o *positivo* e o *muito positivo*. Na Tabela 10 desmembramos a autoavaliação da participação dos estudantes independentemente do período.

Autoavaliação da participação estudantil	n	%	Mediana
Muito Negativos	3	6	
Negativos	2	4	
Sem Interferência	34	68	3
Positivos	7	14	
Muito Positivos	3	6	
NR	1	2	

Tabela 10: Mediana, frequência e percentuais da variável autoavaliação da participação estudantil nas reformas do IFRN

Na Tabela 10, o posicionamento da amostra face a autoavaliação dos estudantes quanto à participação nas mudanças curriculares encontrou um valor mediano de três (sem interferência), indicando que 68% da amostra considera sua participação sem interferência nas reformas do currículo.

De modo geral, os estudantes consideram que a sua participação não exerceu interferência nas mudanças curriculares no IFRN, uma minoria alega que a participação nos processos de mudança foi positiva e muito positiva. A Tabela 11 mostra o nível de participação dos estudantes nos órgãos de representação estudantil no IFRN.

Participação estudantil nos colegiados do IFRN	n	%	Mediana
Sim	14	28	2
Não	36	72	
NR	0	0	

Tabela 11: Mediana, frequência e percentuais da variável participação dos estudantes nos órgãos colegiados do IFRN

Na Tabela 11 o posicionamento da amostra com o valor mediano dois revela que 28% dos estudantes participou dos órgãos representativos da Instituição no decorrer de sua formação e 72% não participou.

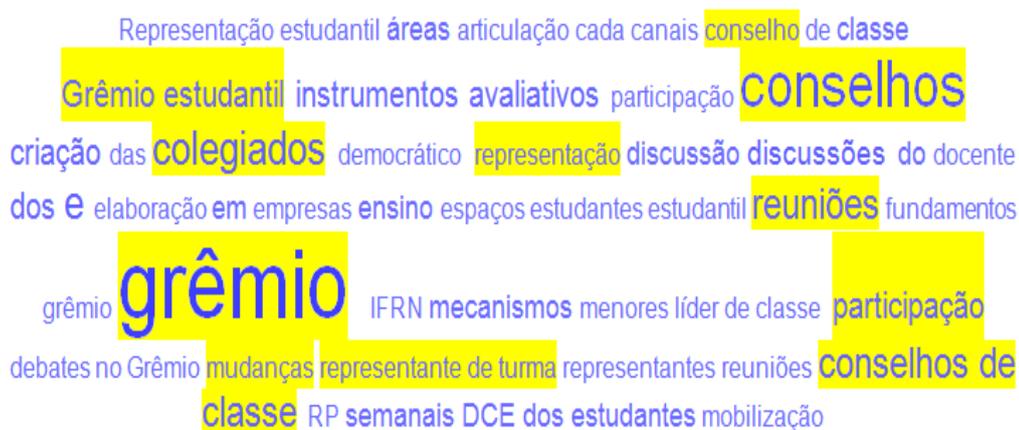
Procuramos perceber junto aos estudantes a contribuição da participação nos órgãos colegiados para a formação profissional e cidadã, apresentada na Tabela 12 abaixo.

Contribuição da participação nos colegiados para a formação	n	%	Mediana
Sem Interferência	31	62	3
Positivos	8	16	
Muito Positivos	7	14	
NR	4	8	

Tabela 12: Mediana, frequência e percentuais da variável contribuição da participação nos órgãos representativos do IFRN para a formação dos estudantes

Na tabela 12, em relação a variável *contribuição da participação nos órgãos representativos do IFRN para a formação dos estudantes* o posicionamento da amostra aponta um valor mediano de três (sem interferência), indicando que a amostra posicionou-se abaixo deste valor. Se pode inferir, entretanto, que a parcela dos estudantes que participou dos órgãos representativos no IFRN avalia de forma positiva e muito positiva a contribuição da participação para a sua formação como profissional e como sujeito social.

No âmbito das reformas curriculares a participação dos estudantes sucedeu-se por meio de diferentes mecanismos, conforme apresentado no Mapa 17.



Mapa 17: Mecanismos de participação dos estudantes⁷⁴

Entre os mecanismos de participação dos estudantes destacam-se a atuação através do grêmio estudantil, dos colegiados e dos conselhos. Os conselhos de classe foram instituídos por intermédio das deliberações curriculares no âmbito da proposta curricular de 1995, em que cada turma tinha seu conselho envolvendo todos os professores do grupo, representantes dos estudantes e dos pais, eleitos em reuniões pelos seus pares.

Quanto a categoria *políticas curriculares* mostrada na planilha 8 apresentou 42%, das unidades de registro da análise de conteúdo. Desta categoria emergiram duas subcategorias, a saber: 1) Sugestões dos estudantes, com 65% de abrangência das unidades de registro; 2) Reconhecimento institucional, com 34% de abrangência.

Em linhas gerais estas duas subcategorias remetem às sugestões dos estudantes no que diz respeito às políticas curriculares internas à Instituição, assim como, a relevância dos serviços de formação prestados pela mesma, expresso no reconhecimento institucional pelos estudantes. Em relação às sugestões dos estudantes reorganizamos em três grupos, apresentados nos Quadros 23 e 24 que seguem.

⁷⁴ O Mapa 17 constitui uma perspectiva visual (ferramenta do software Nvivo) da consulta de frequência de palavras com mais ocorrências numa categoria ou subcategoria, denominada nuvem de termos (Manual Nvivo 9.). Recuperado a partir www.qsrinternational.com/ em 10 Maio, 2012.

Grupo 1: No que tange ao currículo

Acredito que deveria ter uma maior interdisciplinaridade dentro dos cursos e uma garantia de estágio, além da entrada de alunos de acordo com a necessidade do mercado. A verticalização também seria uma proposta interessante no tocante profissional (Referência, Estudante 10).

Um maior planejamento dos cursos atrelado a adaptação da realidade local (Referência, Estudante 21).

Na avaliação dos alunos é necessário verificar o momento em que ele entra e o que ele sai. A partir de então verificar o quanto de conhecimento foi agregado em sua formação. Uma outra sugestão é quanto ao marketing institucional. Por que as instituições privadas fazem tanta propaganda e as públicas não? O IFRN, bem como outras instituições de ensino públicas deveriam investir em marketing e propaganda e convencer os muitos jovens carentes do estado que a educação é o melhor caminho. Por fim, um maior número de cursos noturnos pois grande parte dos cursos superiores da instituição são diurnos (Referência, Estudante 22).

Um melhor acompanhamento dos alunos por parte da instituição no momento em que eles estão estagiando, e uma avaliação do empregador sobre o desempenho do estudante empregador / escola. Resumindo: Uma avaliação do aluno (Estágio) por parte do empregador (Referência, Estudante 27).

Ensino voltado para o desenvolvimento de atividades profissionais (Referência, Estudante 23).

Criação de um sistema de apoio a projetos de pesquisa e extensão de ex-alunos, principalmente aqueles que apresentarem propostas relacionadas a programas de mestrado e doutorado. Criação de estrutura similar a de uma incubadora para oferecer estrutura física e técnica a ONGs que apresentarem projetos relacionando sua própria linha de atuação com as do IFRN, em benefício da sociedade. Promoção de workshops e debates com ex-alunos expondo suas experiências acadêmicas e de mercado para os alunos concluintes (Referência, Estudante 28).

A educação é sem dúvida a chave para o desenvolvimento, pessoal, profissional e social. Algo que poderia também ser objeto de pesquisa é que um bom número, arrisco até dizer que é a maioria dos estudantes destas instituições procuram sempre a melhoria de seus conhecimentos dando continuidade aos seus estudos. Em minha turma mesmo, mais da metade dos colegas, já faz ou está tentando fazer um curso superior, porque todos nós sabemos que uma vez técnico, por melhor e mais produtivo que o funcionário seja, sempre será um técnico e será assalariado como tal, então porque não ajudar os alunos dando condições necessárias para a continuidade de seus estudos, já que grande parte busca um nível cada vez mais qualificado, para um mercado a cada dia mais exigente? Portanto, ressalto a importância de abrir as portas para a continuidade do ensino no IFRN, em especialização, graduação, pós-graduação, pesquisa entre outros. Outra sugestão é que tenha mais investimentos, dando espaço para, no site da instituição qualquer pessoa com acesso à internet, possa se informar sobre a administração de contas e ainda abrir um canal de comunicação para os alunos darem opiniões, elogios e reivindicações (Referência, Estudante 31).

Ensino voltado para o desenvolvimento de atividades profissionais (Referência, Estudante 44).

Nos cursos técnicos e tecnológicos que tivemos contato, senti falta da vivência, da visita às empresas e instituições que trabalham na área. Acho importante ter esse contato (Referência, Estudante 50).

Maior adequação dos cursos técnicos e tecnológicos a realidade região local e as tendências no mercado global (Referência, Estudante 36).

Incentivo à pesquisa (Referência, Estudante 41).

Acredito que seria possível e interessante que fossemos avisados de reuniões pedagógicas e podermos

participar delas. Não segui a profissão que cursei no CEFET, estou na área da docência e agora percebo o quanto poderíamos ter contribuído se pudéssemos ter participado de reuniões formais, ao invés de conversas durante as aulas e nos corredores (Referência, Estudante 7).

Acredito que precisamos envolver, cada dia mais, os jovens nas decisões e no aperfeiçoamento da educação brasileira (Referência, Estudante 8).

Maior ligação entre o mercado e a instituição como fonte de recurso para pesquisas (Referência, Estudante 9).

Quadro 23: Sugestões dos estudantes para o currículo do IFRN

As sugestões dos estudantes para a melhoria dos serviços educacionais oferecidos pelo IFRN concentram-se no tocante ao currículo, estendendo-se também ao desenvolvimento curricular.

No quadro 24 apresentamos as sugestões dos estudantes em relação a infra-estrutura e as políticas que do ponto de vista dos estudantes são relevantes, portanto, devesse ter sua continuidade.

Grupo 2: No que diz respeito à infra-estrutura
Atualização dos laboratórios (Referência, Estudante 23).
Mais equipamentos (Referência, Estudante 46).
Atualização dos equipamentos e recursos didáticos atualizados (Referência, Estudante 43).
Grupo 3: Quanto às políticas de continuidade.
Continuar formando o técnico-cidadão (Referência, Estudante 45).
Continuar interiorizando o CEFET (Referência, Estudante 5).
Contínuo investimento na ampliação e modernização da infra-estrutura e incentivo dos estudantes a participar em atividades de pesquisa/angariadoras de experiência profissional (Referência, Estudante 14).
Continuar com investimento nos professores, no pessoal como um todo que trabalha no Instituto (Referência, Estudante 17).
Que continuem focando no ensino como um todo, gosto muito da política do técnico-cidadão (Referência, Estudante 2).
Continuar investindo na formação continuada dos professores (cursos, capacitação em, pós-graduação) (Referência, Estudante 39).

Quadro 24: Sugestões dos estudantes em relação à infra-estrutura e as políticas de continuidade

Quanto ao reconhecimento institucional, esta subcategoria emergiu da própria necessidade de expressão dos estudantes, pois espontaneamente estes discentes abriram parênteses na questão 2.10 (anexo 4), que em tese seria uma pergunta fechada. Desta forma, expressaram-se:

O IFRN deve continuar com o trabalho eficiente e eficaz para a formação não só de ótimos profissionais como também de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Educação de qualidade eu conheci no CEFET-RN. Sou ex-aluna com muito orgulho e permaneceria ainda aluna se a Instituição oferecesse o curso do meu interesse atual (Referência, Estudante 11).

O IFRN tem uma estrutura curricular (pelo menos em relação ao curso de Comércio Exterior) voltado para a prática. No cotidiano profissional nota-se uma diferença considerável em relação a profissionais formados em outras instituições (Referência, Estudante 29).

No meu primeiro emprego, conquistado ainda com o curso em andamento, o diretor falou que tinha me escolhido porque estudava no CEFET, e só essa informação já me deixava a frente de muitos candidatos. Palavras dele: “ O Cefet forma um profissional pronto. Parece que já nasce sabendo daquilo”. Hoje estou no serviço público, não atuo mais na minha área de formação, mas tento aplicar no meu trabalho coisas que aprendi lá. E até agora só tenho recebido elogios pelas iniciativas. Espero que a Instituição continue formando profissionais a altura do que o mercado precisa (Referência, Estudante 29).

Para os mais de três milhões de habitantes norterriograndenses, essa instituição de ensino tem a sua importância, pois quem tem um curso técnico já é bem melhor que não ter nenhum, porém é quase insignificante para atender a demanda necessária da sua população, quem dirá, para os mais de 190 milhões de brasileiros. Porém, em termos de qualidade o IFRN tem destaque (Referência, Estudante 31).

Desejo que o CEFET continue sendo a instituição que tem formado bons profissionais (Referência, Estudante 49).

O reconhecimento dos estudantes em relação ao trabalho educativo e a formação para o exercício profissional oferecidos pelo Instituto tem expressividade também na avaliação destes quanto aos quesitos: 1) Contribuição da formação oferecida para a prática profissional que exerce atualmente, 2) Avaliação do desempenho institucional da missão social e das funções na educação profissional e 3) nível de motivação para reingresso na Instituição, conforme demonstrado nas tabelas que seguem.

Contribuição da formação para o exercício da profissão	n	%	Mediana
Insuficiente	2	4	
Suficiente	6	12	
Boa	4	8	
Muito boa	22	44	4
Excelente	16	32	
NR	0	0	

Tabela 13: Mediana, frequência e percentuais da variável contribuição da formação oferecida pelo IFRN para o exercício da profissão exercida pelos estudantes atualmente

De acordo com os dados da tabela 13, o posicionamento da amostra, face a contribuição da formação oferecida pelo IFRN para o exercício da profissão, encontrou um valor mediano de quatro (Muito Boa), o que indica que 76% da amostra se posicionou no sentido de excelente.

Nesta mesma direção, quanto à avaliação do desempenho da missão social e das funções exercidas pelo IFRN no que diz respeito à educação profissional, o posicionamento da amostra indica um valor mediano de quatro (Muito boa), desvelando uma avaliação da instituição no sentido muito positiva, conforme a Tabela 1.

Avaliação do desempenho da missão social da Instituição	n	%	Mediana
Suficiente	5	10	4
Boa	7	14	
Muito boa	23	46	
Excelente	15	30	
NR	0	0	

Tabela 14: Mediana, frequência e percentuais da variável avaliação do desempenho da missão social e das funções institucionais na educação profissional

Os estudantes também deram sua apreciação quanto ao nível de motivação para um possível reingresso na Instituição a fim de realizar um outro curso, quer seja superior ou de Pós-graduação. Os dados foram apresentados na Tabela 15 abaixo.

Motivação dos estudantes para reingresso na Instituição	n	%	Mediana
Muito desmotivado	1	2	4
Sem opinião	2	4	
Motivado	30	60	
Muito motivado	17	34	
NR	0	0	

Tabela 15: Mediana, frequência e percentuais da variável motivação dos estudantes para reingresso no IFRN em cursos superiores ou de Pós-graduação

Na tabela o posicionamento da amostra no que diz respeito à variável motivação para reingresso na Instituição encontrou um valor mediano de quatro (Motivado), o que significa que 94% dos estudantes sentem-se motivado e muito motivado, caso fosse preciso reingressar à Instituição.

Por fim, verifica-se que os estudantes identificam os aspectos que a Instituição precisa superar, assim como os constrangimentos causados pelos processos de mudança curricular, mas que no geral fazem uma avaliação muito favorável do desempenho institucional.

A avaliação que se pode fazer das perspectivas dos estudantes em relação a reestruturação curricular no IFRN atenta para a complexidade de todo processo pedagógico envolvido no âmbito do

desenvolvimento curricular, em especial, nos momentos de mudanças no currículo que implicam deliberações com fortes reflexos no processo educacional.

Quanto a participação discente alguns fatores devem ser levados em consideração, como por exemplo, o nível de envolvimento dos estudantes com a Instituição e as condições que se dão esta participação, seja no plano político mais amplo ou institucional, ou ainda, no plano individual de cada estudante, pois a participação envolve opção e prioridades nas realidades objetiva e subjetiva das relações sociais que estão envolvidas interno e externamente à Instituição.

12.2c. Síntese dos Dados Empíricos

Na aplicação das técnicas análise de conteúdo recolhidos junto aos professores partimos das quatro grandes categorias do estudo: Reestruturação Curricular, Políticas Educacionais e Curriculares, Participação da Comunidade Escolar e Concepção de Educação Profissional. Destas categorias emergiram diferentes subcategorias.

Na categoria Reestruturação curricular com 238 unidades de registro, os docentes referem-se a subcategoria gestão dos processos de mudança, com 21,42% das unidades e a subcategoria procedimentos de avaliação institucional com 9,66%. Referem-se a subcategoria constrangimentos com 22,26% das unidades de registros e subcategoria fatores positivos das reformas e 34,45%. Destacam a subcategoria interferências das mudanças na sua prática pedagógica com 11,34% das referências e denotam, ainda, a subcategoria concepção de currículo, com 0,84% das unidades.

Na perspectiva dos professores e das professoras, as mudanças no IFRN atingiram à organização curricular no que diz respeito ao redimensionamento das ofertas de curso, envolvendo uma nova organização por áreas profissionais e orientações pedagógicas para salas de aula. Deste modo, destacam os professores:

A mudança envolveu trocas de experiências quanto a nova forma de trabalhar em sala de aula. Redimensionamento de ofertas de cursos (...) Nova estrutura dos cursos agrupados por áreas profissionais. (...) Na área de informática, nós tivemos que avaliar os planos de ensino do técnico de nível médio com técnico de nível superior, uma vez que foi implantado o curso de informática superior para formar tecnólogo.

As percepções variam de acordo com os diferentes momentos da reestruturação no currículo, como por exemplos:

A implementação da nova proposta de 1995 foi com participação (...). A participação dos servidores e estudantes no processo decisório se tornou mais frequente, tanto do ponto de vista pedagógico como administrativo (...). Revisão dos quadros de servidores e de professores com abertura de concursos Implementação de um plano de capacitação profissional. Em relação a

reforma de 1997, como não ocorrem de forma democrática, essas mudanças acabam refletindo negativamente no ensino.

A percepção dos professores quanto aos processos de gestão dessas mudanças no interior do Instituto, o papel dos dirigentes como líderes e como elo de ligação entre a comunidade escolar e o Ministério da Educação constituiu aspecto importante.

Os gestores foram importantes para implementar ações com vista a realização e conhecimento da proposta pedagógica (...) Os gestores funcionavam como elo de ligação entre a comunidade e o MEC e implementação das propostas na prática, tanto na gerência como na instituição como um todo. (...) Os dirigentes estiveram presentes enquanto líderes dos processos, estimulando os professores e estudantes para se envolverem nas discussões e decisões pedagógicas e administrativas no dentro da instituição. (...) A atuação dos gestores foi muito boa para conseguir mobilizar todos os professores, em que alguns não se envolveram como deveria.

Na amostra docente foi destacado também os aspectos positivos no contexto da Instituição, entre outros enfatizam:

A reestruturação motivou maior envolvimento dos professores nas discussões pedagógicas (Referência, prof.4).

Resgatou-se a importância dos conteúdos de caráter humanista (Referência, Prof. 18).

Elaboração do plano de capacitação de professores e servidores, maior interação com os pais dos alunos (Referência, Prof. 19).

Os processos de reestruturação apresentaram alguns constrangimentos no âmbito institucional, denotam os professores:

Repentinhas mudanças na prática dos professores, sem avaliação (Referência, prof. 11).

Penso que o esfacelamento dos grupos de professores de formação geral, não foi algo pensado seriamente. Isto constituiu um aspecto a ser repensado, principalmente no tocante à relevância da qualidade do ensino, uma vez que os institutos trabalham com níveis diferentes de educação (Referência, prof. 17).

Reestruturação de 1997: dificuldades de implementar os cursos novos pela falta de concurso para abertura de novas vagas no quadro de professores (Referência, prof. 27).

As interferências das mudanças curriculares nas práticas pedagógicas dos professores, em especial a reforma de 1995, apresentaram níveis diferentes, podendo ser organizadas em três grupos: satisfatórias, pouco construtivas e sem interferência.

Quanto a participação docente nas mudanças curriculares, na aplicação das técnicas análise de conteúdo emergiram cinco subcategorias, a saber: participação ativa com 51%, participação

reservada 7%, participação passiva 1%, autonomia docente 14%, Mecanismos de participação 26%. A participação aconteceu através dos conselhos e grupos de trabalho, dentre outros.

De modo geral, o posicionamento da amostra docente face à percepção quanto às mudanças na Educação Profissional no Brasil e a satisfação em relação às mudanças na prática dos professores encontrou-se um valor mediano de três (Relativamente satisfeito), o que indica que 50% da amostra se posicionou acima e abaixo deste valor, ou seja, a metade da amostra apresenta uma percepção e um nível de satisfação entre nada satisfeito e pouco satisfeito, a outra metade situa-se entre o satisfeito e muito satisfeito.

No que diz respeito às contribuições geradas pelas políticas promovidas no País e a avaliação dos impactos a mediana foi de quatro (Positivo), revelando que o posicionamento da amostra foi no sentido de concordar totalmente que as políticas educativas tenham contribuído para a ampliação da função social da Instituição, revisão da concepção de educação profissional e de homem restrita ao mundo do trabalho. Verificou-se ainda que em contribuições geradas pelas políticas o Quartil 3 (75%) foi de cinco, o que indica que 25% da amostra respondeu este valor.

Os dados mostram que os professores da amostra, de modo geral, apresentam uma percepção favorável à reestruturação ocorrida no currículo no que diz respeito à satisfação quanto as mudanças nas práticas docentes e as contribuições geradas pelas políticas, apesar de muito amplas e dos constrangimentos mencionados.

A perspectiva dos estudantes apresentou variação de acordo com cada momento da reestruturação curricular, assim para aqueles que vivenciaram o processo de implantação da proposta de 1995, destacam aspectos positivos mas também alguns aspectos que representaram certos entraves na prática de outras experiências.

Desta maneira, alegam os estudantes:

“Quando realizei vestibular para o UFRN, por exemplo, fui muito bem em algumas disciplinas, mas péssimo em outras. Isso ocorreu pois no sistema vigente de 1995-1997 tínhamos muitas disciplinas trabalhadas em 1 ano, ao invés de 3 anos como no ensino médio regular. A carga horária era muito puxada e hoje em dia após ter concluído o curso superior percebo o quão exigente foi meu ensino médio” (Referência, Estudante 22).

“Não houve significativas alterações curriculares nos cursos superiores no período de 1999 a 2003” (Referência, Estudante 28).

“A segunda e a terceira mudanças ocorreram de forma unilateral e foram impostas pelo governo. Não participei da primeira mudança, apenas ingressei no sistema vigente. Ainda quanto a segunda mudança, ocorreram diversas manifestações e protestos quanto a alteração” (Referência, Estudante 28).

“A mudança de 2004 aproxima-se para uma maior abertura das disciplinas que interligam as práticas a uma abordagem menos tecnicista (mais “humanizada”), recorrendo aos “porquês” geradores do raciocínio lógico e pertinente as questões, retirando o aluno do simples apertador de porcas (recorrendo a imagem do Charles Chaplin, em Tempos Modernos)” (Referência, Estudante 22).

Os estudantes concordam com a política de formação vigente a partir de 2004, assim como ressalta a importância de espaços de aprendizagem que possibilite-os fazerem suas opções no processo de construção do conhecimento.

Assim, as mudanças ocorridas nos cursos que frequentaram foram adequadas às necessidades individuais e sociais da formação, considerando que o posicionamento da amostra encontrou um valor mediano de quatro (Positiva), revelando que 48% dos estudantes assinalam que as mudanças nos cursos foram *positivas* e 20% *muito positiva*. Em relação aos impactos das reformas nos processos de formação, 48% da amostra avaliou de forma positiva e 6 % muito positivo.

Quanto a categoria participação, 35% das unidades de registro aponta para uma participação dos estudantes, 23% das unidades de registro relativas à participação passiva e 16% concernente à participação reservada.

Em 1995, apesar do número da amostra ser menor apresenta um nível de participação estudantil mais efetivo no processo de reforma. Em 1997 com uma abrangência de 40% da amostra, há indicação de uma diminuição da participação dos estudantes, ocorrendo uma retomada do processo de participação em 2004 (Tabela 9).

Na tabela 10, o posicionamento da amostra face a autoavaliação dos estudantes quanto à participação nas mudanças curriculares encontrou um valor mediano de três (sem interferência), indicando que 68% da amostra considera sua participação sem interferência nas reformas do currículo. Os dados mostram que a participação dos estudantes através do grêmio estudantil, dos colegiados e dos conselhos.

De modo geral, os estudantes consideram que a sua participação não exerceu interferência nas mudanças curriculares no IFRN, uma minoria alega que a participação nos processos de mudança foi positiva e muito positiva. Podemos inferir, ainda, que na perspectiva dos estudantes, de maneira geral, as mudanças curriculares contribuíram de forma favorável ao processo de formação profissional no âmbito do desenvolvimento curricular do IFRN, apesar dos constrangimentos envolvidos destes processos.

Capítulo XIII. A CONFIGURAÇÃO DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

13.1. A Triangulação de Método ou Metodológica

Este capítulo apresenta a interpretação e análise do problema de investigação fundada na revisitação dos quadros empíricos e conceituais com o uso dos procedimentos triangulação de método ou metodológica, tendo como finalidade responder a questão principal e aos objetivos do estudo.

No estudo de caso, quando nos referimos à triangulação de método ou metodológica (Stake, 2007) estamos falando dos resultados descritivos dos dados recolhidos nos documentos, nas entrevistas e nos questionários para validação das interpretações e dos significados abstraídos a partir da análise. A Figura 11 mostra a representação gráfica da triangulação de método.

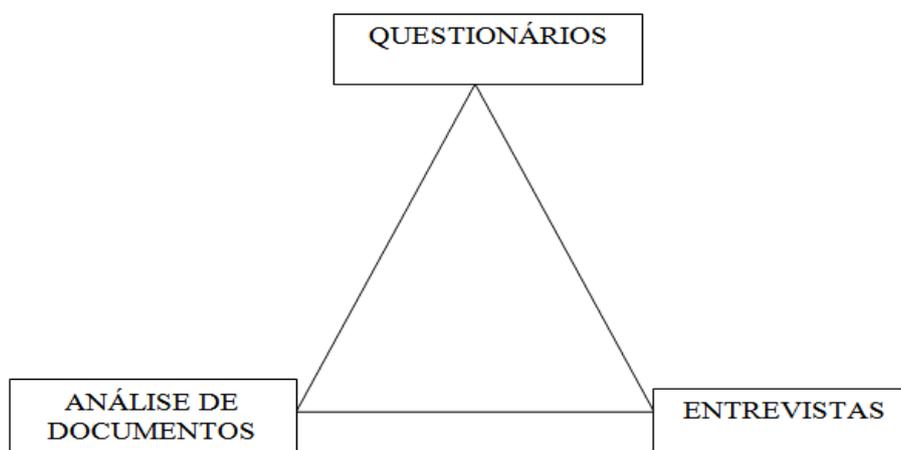


Figura 11: Representação da triangulação de método

Deste modo, a triangulação metodológica foi utilizada para verificar se o que estamos a inferir e a relatar transmite o mesmo significado nos diferentes instrumentos, de maneira a aumentar a confiança da interpretação apresentada neste texto. Assim, cruzamos as informações e os dados dos instrumentos aplicados.

13.2. A Reestruturação Curricular do IFRN na Triangulação de Método

Na triangulação de método, realizada com o apoio do software Nvivo, emergiram duas subdimensões das mudanças no IFRN e as principais categorias e subcategorias do estudo como pontos convergentes na análise documental, nas entrevistas e nos inquéritos por questionários, apresentada na Planilha 06.

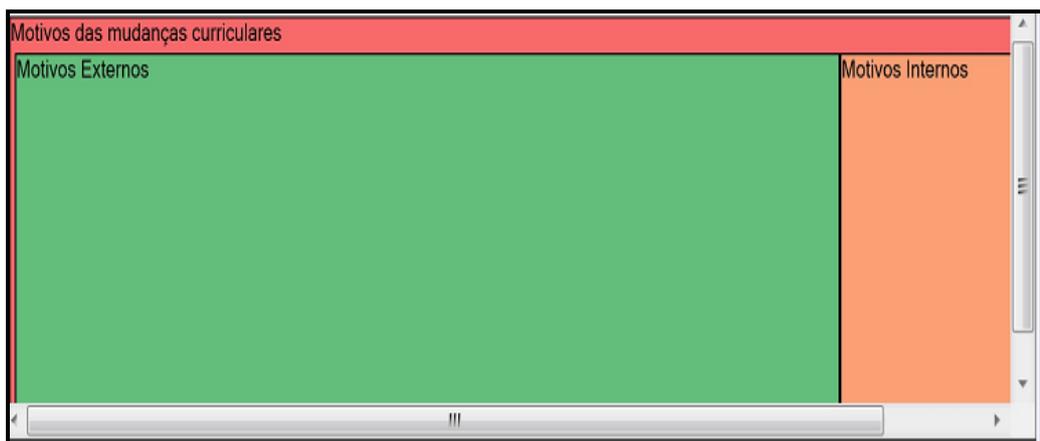
	C	D	E
1	Dimensões do estudo	Categorias	Subcategorias
2	1ª DIMENSÃO Mudanças Curriculares na E. P		
3		Reestruturação da Educação Profissional	Mudanças de 1995
4		Momentos	Mudanças de 1997
5			Mudanças de 2004
6			Motivos das mudanças curriculares
7			Motivos Externos
8			Motivos Internos
9			Contribuições das mudanças
10			
11		Concepção de Educação Profissional	Concepção Construída
12			Concepção Prescrita
13			
14			
15	2ª DIMENSÃO Participação da Comunidade e o Projeto		Participação Ativa
16		Caracterização da participação da comunidade	Participação Passiva
17			Participação Reservada
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			

Planilha 06: Categorias e subcategorias da triangulação de método

Na primeira subdimensão da reestruturação curricular no IFRN, *mudanças curriculares na Educação Profissional*, destacam-se as seguintes subcategorias: *os momentos da reestruturação*, *os motivos* dos processos de reestruturação curricular na Instituição e as *contribuições* da reestruturação curricular para a formação dos estudantes e para a prática institucional. Na categoria concepção de educação profissional presente nas políticas e nas práticas emergiram duas concepções: a concepção construída e a prescrita.

Na segunda subdimensão, sobressai a categoria caracterização da participação da comunidade escolar e as subcategorias: participação ativa, passiva e reservada da comunidade nas mudanças curriculares.

Procuramos analisar estas categorias e subcategorias tendo como suporte as unidades de registro e o aporte teórico-conceitual. Assim, iniciamos com a categoria reestruturação da educação profissional, enfatizando suas subcategorias no contexto que se inserem. A subcategoria motivos das mudanças curriculares no IFRN apresenta-se em duas ordens: interna e externa à Instituição, conforme apresentados no Mapa 18.



Mapa 18: Motivos da reestruturação curricular no IFRN

No processo de triangulação das entrevistas, questionários e análise documental os dados demonstram que a reestruturação curricular no IFRN aconteceu muito mais por força dos fatores externos à instituição, seja no âmbito das mudanças na organização do trabalho ou da sociedade de maneira geral, constantes nas unidades de registro que seguem:

“I – Uma visão panorâmica do contexto contemporâneo; 1. A nova ordem mundial.

As demandas por educação profissional e o mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2. O Decreto n.º 2.208/97 e a educação profissional (Fonte: Análise documental//DocRec5).

(...) o projeto de 1995 em que percebendo todo um avanço tecnológico, na Instituição, os próprios professores sentiram a necessidade de mudanças no currículo. Esta mudança também teve influência dos grupos que estudavam a relação educação e trabalho e dos trabalhos publicados que abordavam a questão da formação profissional. Em função destes elementos, foi pensado um currículo com uma visão mais ampla de ciência” (Fonte: Entrevista com os Gestores).

“No meu ponto vista a reforma da educação brasileira aconteceu por decisão do governo, com a Lei 11.892 ... com transformação do CEFET em Instituto que requer muita responsabilidade frente a esta nova institucionalidade descentralizada, com uma gestão descentralizada, com autonomia maior até mais do que a autonomia das universidades” (Fonte: Entrevista com os Gestores).

“Demanda da ampliação da educação profissional porque percebeu que a elevação do desenvolvimento social e econômico se consegue com a elevação de escolarização, com combate a exclusão social e educacional no País” (Fonte: Entrevista com os Gestores).

“Também na década de 1990, o modelo fordista de produção estava sendo alterado e até substituído pela organização toytista de organização do trabalho” (Fonte: Entrevista com os Gestores).

“A segunda e a terceira mudanças ocorreram de forma unilateral e foram impostas pelo governo” (Fonte: Inquérito por Questionário Estudante).

“Enquanto o Decreto nº 2.208/1997 determinou a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional o que resultou na substituição forçada do PPP de 1995 que integrava a formação geral à formação profissional” (Fonte: Inquérito por Questionário Professor).

O documento projeto de reestruturação curricular, volume I de 1999, (DocRec5) na parte que trata do marco situacional considera o processo de mudança no currículo da Instituição no âmbito da nova ordem mundial, marcada pelo fenômeno da globalização e pelas novas demandas do mercado de trabalho.

Neste sentido, os arranjos educacionais, principalmente, da educação profissional são geridos em função desta nova ordem, que envolve a organização dos processos produtivos fundados no trabalho flexível e a globalização entendida, por alguns estudiosos, como mundialização do capital financeiro que aliada ao suporte ideológico neoliberal tem provocado transformações nos planos econômico, político, social e cultural em escala nacional e global (Anderson, 1995, Vieira, 2001, Teodoro, 2001).

Percebe-se a estreita relação dos sistemas econômico e educacional nos diferentes espaços, como por exemplo, nos países da União Europeia assim como no continente americano. Entretanto, nos países europeus as políticas e as reformas curriculares vinculam-se ao propósito de tornar a Europa um espaço de conhecimento e de desenvolvimento competitivo (Jornal Oficial da União Europeia, 24/11/2006) enquanto nos países latinoamericanos as políticas e as mudanças curriculares apresentam forte ligação às questões de financiamento, principalmente nas últimas décadas do século XX (Silva, 2010).

Vale salientar, ainda, que o destaque da educação institucionalizada nas agendas do governo seja no continente americano ou no espaço da União Europeia pode ser visto sob dois enfoques: a educação como mecanismo de equalização socioeconômico, ou seja, a educação como mola propulsora do desenvolvimento econômico e social para o mercado volátil e competitivo. O segundo enfoque das políticas concebe a educação institucionalizada como instrumento de formação continuada para a empregabilidade garantida pelo desenvolvimento constante de competências e habilidades necessárias à condição de sujeito empregável.

Para Frigotto e Ciavatta (2005) o primeiro enfoque significa a reedição da teoria do capital humano, política econômica vigente no Brasil nos anos de 1970. Nesta mesma direção, Pacheco (2003) ressalta o enfoque da teoria do humano nas políticas educacionais atuais. Para Freyssinet (1998) a centralidade da educação nas agendas de governo implica reconhecer o tratamento da educação no contexto dos fenômenos do emprego e do desemprego e na reconfiguração da

organização do trabalho, ocasionados pela aplicação das tecnologias da informatização e da microeletrônica nos processos de trabalho (Antunes, 1995; Cunha, Silva 2006).

No Brasil, a política educacional vinculada aos processos de financiamento teve seu ápice nos anos de 1990, em que incorreram as reformas do sistema nacional de educação nos seus diferentes níveis, ou seja, da Educação Básica à Educação Superior. O projeto de reestruturação curricular 1999 do IFRN constitui resultado das políticas de financiamento do governo brasileiro junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, que segundo os gestores a expressão maior deste processo foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Nas falas dos agentes curriculares encontram-se marcas dos três momentos da reestruturação do currículo da Instituição: a reforma de 1995, de iniciativa própria e impulsionada pelos avanços tecnológicos e pelas contribuições científicas sobre a relação educação e trabalho. A reforma de 1997 (Decreto 2.208/97) que separou a Educação Profissional do Ensino Médio e iniciou o processo de expansão deste nível de educação pelo viés das políticas neoliberais, ou seja, o mercado assumindo o papel de regulador das relações econômicas e sociais.

A reforma de 2004, com o Decreto 5.154/04, transformou a maioria os centros de educação tecnologia (CEFET) em institutos. Para um dos estudantes, as duas últimas reformas mencionadas resultaram dos impositivos dos governos, fazendo-se refletir na reelaboração das propostas curriculares no IFRN (Gestores e Professores). Desta maneira, o documento institucional (DocRec5) pondera acerca dos regulamentos legais da Educação Profissional sob às mudanças curriculares.

Em relação aos motivos internos das mudanças curriculares na Instituição, estes são referidos apenas nos dados provenientes das entrevistas com os gestores, assim declaram:

“Na nossa realidade, nosso instituto, eu acho que é um instituto impar, que ele tem estudos e a sua constituição durante ao longo dessa vida de adaptação à realidade brasileira, do nosso Estado e do mundo.

A construção da proposta de 1995 (...) foi um trabalho de fôlego, trabalho participativo, tranquilo sem conflitos onde a maioria aqui entendia que havia mudanças no mundo (...) A Instituição estava querendo abrir a porta para o mundo (...) Entendia que tinha condições para contribuir com este processo de mudança.

Acredito que a Proposta Curricular de 1995 era também do Diretor, na época, pois enquanto estávamos lutando para elaborar internamente os encaminhamentos da proposta curricular, ele estava no MEC para que o projeto fosse aprovado pelo MEC, que fosse implementado e tornasse referência, então ele, o Diretor da Instituição, exercia uma liderança no grupo dos dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional no MEC e teve o apoio de todos eles nesta luta.

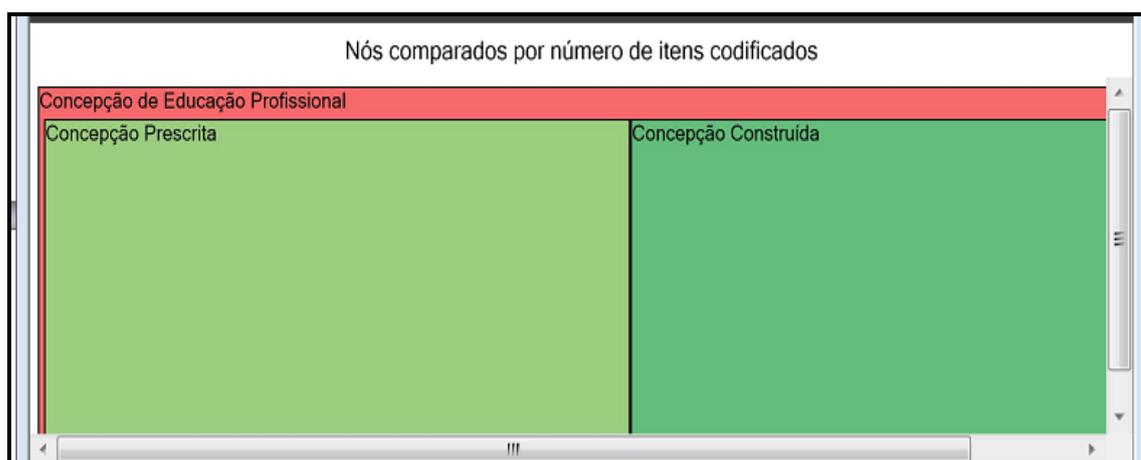
Neste sentido, a gente conseguiu ver que o artigo 100 da primeira LDB a 4.024/61 permitia experiências pioneiras, desde que fosse aprovada pelo Ministério da Educação. Então, por questões de autonomia a gente solicitou à SEMTEC autorização para concepção e implementação

da Proposta Curricular, que veio acontecer, exatamente, no final de 1994, uma autorização como experiência pioneira. Por isto que a partir de 1995 a gente implementou a Proposta Curricular”.

Em síntese, as mudanças na prática institucional do IFRN, reforma de 1995, aconteceram para atender às necessidades do mundo do trabalho e da sociedade em transformação. Este processo teve como intervenientes importantes a postura política da gestão e a adesão da comunidade escolar, assim como as contribuições da pesquisa educacional para revisitação da prática pedagógica. A reestruturação de 1997 e a de 2004 tiveram como motivos a definição de políticas curriculares pelo Ministério da Educação vinculadas às políticas de contexto mais amplo.

13.2a. Concepção de Educação Profissional

Verificamos que no âmbito dos movimentos da reestruturação curricular estiveram presentes duas concepções de Educação Profissional: a concepção tradicional, aqui denominada de concepção prescrita e a concepção construída pelos movimentos sociais, representada no Mapa 19, de acordo com as unidades de registros extraídas das fontes.



Mapa 19: Conceções de educação profissional das reformas curriculares no IFRN

Evidencia-se que a concepção prescrita de Educação Profissional tem maior abrangência nos discursos e encontra-se permeando todos os momentos da reestruturação curricular, seja nos documentos ou nas falas dos gestores, professores e estudantes, conforme constata-se abaixo:

“Formação de mão-de-obra para atender às necessidades do mercado de trabalho local e regional” (Fonte: Análise documental//DocRgC1).

“Ofertar a educação profissional, visando a preencher as lacunas provocadas pela carência de profissionais qualificados e requalificados nos setores produtivos (Fonte: Análise documental//DocReC5).

“A proposta do decreto 2.208/97 era uma concepção voltada única e exclusivamente para atender as necessidades do mercado de trabalho” (Fonte: Entrevista com os Gestores).

“Espero que a Instituição continue formando profissionais a altura do que o mercado precisa (...) Ensino voltado para o desenvolvimento de atividades profissionais” (Fonte: Questionário/Estudante).

“Formar profissionais mais conectados com as necessidades e a evolução do mercado de trabalho (...) Promoveu mudanças que contribui para a formação dos discentes para um mercado local e global” (Fonte: Questionário//Professores).

A concepção prescrita (tradicional) de Educação Profissional pode ser caracterizada por um enfoque unidirecional e de estreita relação com o mercado de trabalho fundamentada por uma concepção de organização social funcionalista e pragmática. Essa concepção funcionalista de educação tem sustentado a dualidade do sistema educacional dos países ocidentais entre a educação universitária, hereditária do currículo *trivium* clássico, e a Educação Profissional das instituições técnico-profissionalizantes. As reformas acontecem nos sistemas educacionais dos diferentes países, porém a segregação como parte de sua essência permanece.

A concepção de Educação Profissional construída emerge nos movimentos sociais da década de 1980, no Brasil, aflorando a partir da reforma curricular com o decreto 2.208/97 no contexto de lutas em prol de uma formação para o exercício profissional mas também para o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, o currículo construído pela comunidade do IFRN denomina este enfoque de formação técnico-cidadão, ressalvada pelas fontes da investigação que seguem:

(...) “A nossa missão de formar o técnico-cidadão crítico, reflexivo, a pessoa consciente das suas responsabilidades e de capaz de transformar a sua realidade, capaz de atuar na sociedade como elemento de transformação continua” (Fonte: Entrevista// Gestores).

“Busca-se a formação do técnico-cidadão de nível médio para os sectores secundário e terciário da economia” (Fonte: Análise documental//DocRgC 2).

“Que continuem focando no ensino como um todo, gosto muito da política do técnico-cidadão” (Fonte: Questionário//Estudante).

“Continuar com o trabalho eficiente e eficaz para a formação não só de ótimos profissionais como também de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade” (Fonte: Questionário//Estudante).

“Educação profissional numa perspectiva mais ampla e integral” (Fonte: Questionário//Professores).

“As bases filosóficas do projeto de 1995 têm sido o esteio desta instituição de 1995 para cá: Formar o ser integral e não mais o ser voltado para a técnica, mas o técnico-cidadão com saberes para manusear e entender o funcionamento de uma máquina, mas que ele tenha consciência do bem que está sendo gerado através daquela máquina e suas implicações para a sociedade e para o mundo onde ele está inserido, busca-se formar o ser integral, não só formar para a técnica, mas formar para uma técnica humanizada” (Fonte: Entrevista// Gestores).

A concepção de Educação Profissional construída abarca uma formação integral do trabalhador que remonta as ideias de onmilateralidade gramsciana no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Esta concepção de educação de base marxista só pode constituir-se como motor das ações pedagógicas no bojo do currículo integrado que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialéctica e do sujeito como um ser histórico-social concreto, capaz de transformar-se em um agente de transformação da realidade em que vive (Ciavatta, 2005).

Para esta autora, a concepção de Educação Profissional mais ampla está relacionada à formação politécnica que visa a articulação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, isto é, estes aspectos constituem-se de uma *unidade indissociável* e persegue-se um outro tipo de sociedade. A politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (Saviani, 2003).

No Brasil a ideia de politecnicidade associada aos temas trabalho como princípio educativo e escola unitária constituíram pauta de debate e propostas para a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seminário que ocorreu em Brasília em 1989 (Machado *et al*, 1991).

A concepção de Educação Profissional concebida foi assumida pelos pressupostos da reforma curricular a partir da edição do Decreto 5.154/04 se constituindo numa política pública nacional, no quadro do currículo integrado. Consideramos esta decisão uma conquista significativa em termos de emancipação da Educação Profissional no País, uma vez que sempre assumira uma posição inferior e secundarizada (Cunha, 2000) no sistema nacional de educação.

Faz sentido, entretanto, a alerta de Young quando se refere que as reformas educativas dos últimos tempos estão associadas, de modo geral, a ideia do conceito de aprendizagem baseado em resultados a atingir. Assim, a educação, o currículo e até o conhecimento tornam-se meios para se atingir um fim e não constituem fins em si mesmo, de modo que a maioria das vezes se dá maior importância ao papel do currículo na formação de um tipo de sociedade em detrimento da sua contribuição na construção de um determinado tipo de pessoa. E quando se releva a formação da pessoa, isto ocorre “na medida em que essa pessoa demonstrar as qualidades da disponibilidade para aquisição de formação e da flexibilidade que se assume serem necessárias na ‘sociedade do conhecimento’” (Young, 2010, p. 62).

Os dados apontam que apesar dos desafios envolvidos nas mudanças curriculares e estruturais do IFRN estas representaram diferentes contribuições para a Instituição, ponto consensual de todos os sujeitos envolvidos neste estudo, como por exemplo amadurecimentos das questões

pedagógicas no que diz respeito a concepção de currículo integrado, intercâmbio entre as outras instituições da Rede de Educação Profissional, melhoramento na infra-estrutura da instituição sede, mas principalmente a ampliação e interiorização da Educação Profissional em outras cidades dos estados brasileiros, em especial, no interior do estado do Rio Grande do Norte, em consequência da reforma curricular do decreto 5.154/04.

Assim, o estudante tece o seguinte comentário: “Passadas as frequentes mudanças enfrentadas em relação ao ensino, que acarretou prejuízo na formação profissional, vejo que o CEFET/RN, hoje IFRN, encontra-se no caminho certo para a consolidação do ensino profissional no País” (Fonte: Questionário//Estudante).

13.3. Configuração da Participação da Comunidade Escolar Face às Mudanças

A triangulação de métodos evidencia a participação da comunidade escolar em todos os processos de reestruturação curricular mediados pela gestão participativa (Dourado, 2000, Oliveira, 2001, Gutierrez & Catani, 2003) e pelo planejamento participativo (Vianna, 1986, Pinheiro, 2008).

13.3a. Participação e Níveis de Autonomia Curricular

O planejamento participativo expressa-se nos diferentes *níveis de autonomia curricular* quer sejam no âmbito institucional em relação ao Ministério da Educação, evidenciada nas tomadas de decisão curricular pelos gestores, quer sejam no âmbito da ação docente no contorno do currículo instituído.

No nível de autonomia curricular institucional destacaram-se as seguintes decisões:

- ✓ Prestação de serviços às comunidades especialmente as mais carentes.
- ✓ Viabilizar projetos de pesquisa em metodologia e Técnica de Ensino de 2º grau.
- ✓ Viabilizar o processo de transformação da Escola Técnica em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).
- ✓ Parcerias com outras instituições de Ensino Superior para oferecer cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* para capacitar a comunidade e criar cultura de instituição de nível superior.
- ✓ Elaborar projetos de financiamento, pelo MEC, da aquisição de equipamentos necessários.
- ✓ Acompanhar o currículo através das atividades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.
- ✓ Realizar capacitação dos docentes nos conteúdos específicos que compõe o currículo das habilitações que serão oferecidas a partir de 1998.

- ✓ Oferecer cursos extraordinários à comunidade interna e externa, de acordo com as prioridades institucionais (Fonte: Análise documental).
- ✓ Neste sentido, a gente conseguiu ver que o artigo 100 da primeira LDB a 4.024/61 permitia experiências pioneiras, desde que fosse aprovada pelo Ministério da Educação. Então, por questões de autonomia, a gente solicitou a SEMTEC a autorização para implementação da Proposta Curricular (Fonte: Entrevista// Professor Gestores).
- ✓ (...) nós que resistimos enquanto instituição, mantendo a formação do cidadão a revelia do MEC (Fonte: Entrevista// Professor Gestores).
- ✓ Com a chegada do Decreto 2.208/97 foi uma quebra de todo projeto de 1995 que havíamos construindo com muita discussão com a comunidade, muito trabalho por todos.
- ✓ Bem, a primeira decisão que tivemos enquanto grupo, foi constituir grupos de professores, grupos de pais, grupos de estudantes, grupos de empresários, dos representantes de técnicos e a partir daí começamos a trabalhar (Fonte: Entrevista// Professor Gestores).
- ✓ A Instituição é uma instituição democrática e tem feito as suas construções tanto de seus documentos basilares, como estatutos, como regimentos, como projeto político pedagógico, tanto quanto planejamento é discutido por toda comunidade (Fonte: Entrevista// Gestores).
- ✓ O pessoal do setor pedagógico cuidou desta estrutura geral do curso e nós, professores, ficamos mais com a parte técnica do currículo, das ementas das disciplinas, da parte técnica do curso (Fonte: Entrevista/Gestores).

No nível de autonomia curricular (Morgado, 2000) em relação a atuação docente, podemos destacar as seguintes unidades de contexto :

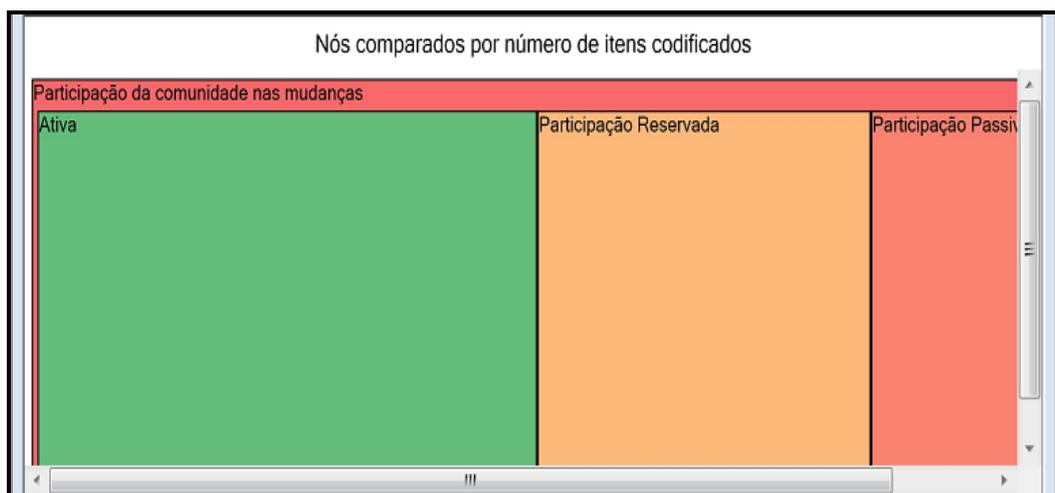
- ✓ Participei na implantação, em reuniões pedagógicas e assembleias.
- ✓ Extremamente importante, pois, dei algumas sugestões e algumas delas foram acatadas e inseridas na proposta curricular.
- ✓ Razoável, apenas no pequeno grupo em termos de revisão da ementa da disciplina e trocas de experiências.
- ✓ Participei no pequeno grupo com revisão do programa da disciplina.
- ✓ Minha participação aconteceu nos pequenos grupos de debates e encaminhamentos.
- ✓ Participei de comissões, inclusive, se não me engano, da revisão dos documentos.
- ✓ Não saberia enumerar. Mas o processo não pode ser acusado no que diz respeito à participação (Fonte: Questionários// Professores).

Quanto aos estudantes não evidencia-se interferências destes no currículo como documento, suas contribuições ocorrem de forma indireta nos momentos das reuniões promovidas pela Instituição

direcionada a esta categoria e com participação na avaliação institucional no âmbito do desenvolvimento curricular.

13.3b. Caracterização da Participação da Comunidade Escolar

Tomando por base as contribuições de Lima (1998), a participação nos processos de mudanças curriculares no IFRN pode ser caracterizada por uma participação ativa, com envolvimento por parte de alguns sujeitos de forma reservada e passiva, apresentada no Mapa 20 que segue:



Mapa 20: Caracterização da participação da comunidade escolar do IFRN nas mudanças curriculares

Na triangulação, os dados apresentam que das trinta e uma unidades de registros enunciados nas diferentes fontes da investigação 62% corresponde a participação ativa, 2,4% participação reservada e 0,92% participação passiva. Assim, retomando as contribuições de Lima (1998) entende-se que gestão participativa continua sendo um construto aberto e permanente, uma vez que não basta construir os espaços de aberturas à participação mas ficar a espera da vontade política dos envolvidos em participar ativa, moderadamente ou participar não participando. A participação implica envolvimento por parte dos diversos sujeitos nos diferentes níveis no processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico.

Percebe-se na análise dos dados que no contexto do Projeto Político Pedagógico da Instituição segue-se os passos do planejamento curricular, englobando a fase da definição de concepções e elaboração do currículo no que diz respeito a seleção e definição dos conteúdos, dos caminhos metodológicos e avaliativos, como por exemplo a revisão dos planos de ensino pela equipe de professores. O projeto curricular envolveu também a fase de implementação curricular enquanto processo de ação, explicitando as suas linhas orientadoras e as condições necessárias para sua operacionalização (Ribeiro, 1992).

Em termos de organização do currículo enquanto processo e produto verifica-se que o documento Projeto Político Pedagógico de 1999 encontra-se organizado à luz das contribuições de Veiga (2008), seguindo os passos de organização dos marcos legal, operativo, decisório e avaliativo. Deste modo, se pode concluir que a reestruturação curricular apresenta traços comuns nas diferentes fontes de recolha de dados, o que confirma os dados e informações que foram abordados ao longo dos capítulos que tratam desta dimensão do estudo.

13.4. Triangulação: Problema/Objetivos e Quadros Teórico e Empírico

Para responder as questões de investigação realizamos a interpretação e a análise dos resultados a partir da triangulação do problema/objetivos e dos quadros teórico e empírico, assim apresentado na Figura 12.

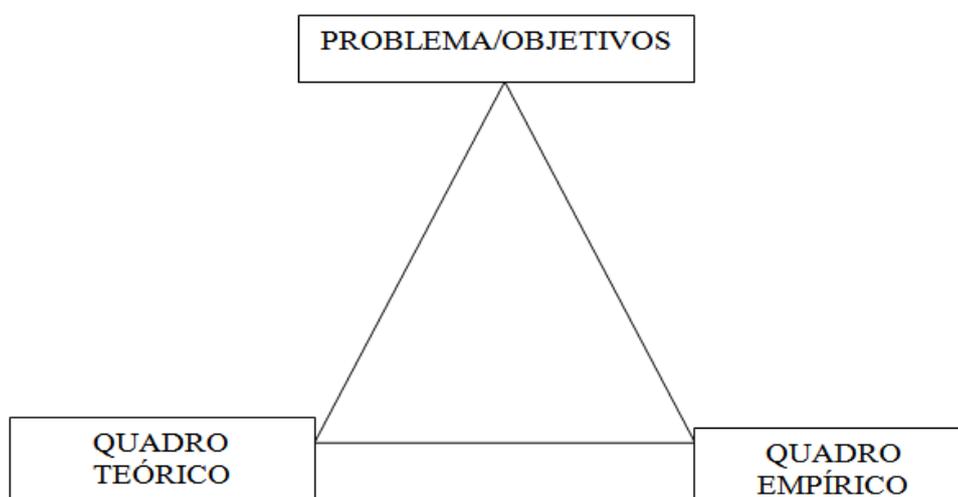


Figura 12: Representação da triangulação do problema e dos quadros teórico/empírico

Para Minayo, M.C.S, Assis, S.G & Souza, E.R. (2006) a triangulação na pesquisa científica constitui no entrelaçamento entre teoria e prática, agrupando diferentes pontos de vista seja das variadas formulações teóricas usadas pelos pesquisadores ou a visão de mundo dos sujeitos que contribuíram para o estudo.

Segundo esta autora, a ideia de triangulação na pesquisa permite quantificar dimensões objetivas e interpretar as facetas subjetivas do processo social estudado, sobretudo, quando se trata de processar e analisar dados produzidos por vários instrumentos envolvendo diferentes sujeitos. Esta perspectiva, acontece por razões práticas, mas também por motivos epistemológicos, na medida em que se tenta superar as dicotomias entre as dimensões quantitativa e qualitativa da investigação.

Não trata-se, porém, dicotomizar as dimensões objetivas e subjetivas da investigação, ou seja, a relação entre sujeito e objeto na *praxis* da investigação, mas uma tentativa de apreensão, o mais que possível, da complexidade envolvida nos processos de reestruturação curricular da Educação Profissional no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Neste sentido, busca-se a sistematização dos conhecimentos da realidade empírica à luz do arcabouço teórico, objetivando projetar contributos para prática educacional da Instituição e para área do currículo da Educação Profissional.

Desta forma, na tessitura da análise seguimos as duas dimensões do estudo, a saber:

1º Dimensão: Configuração das mudanças e das políticas curriculares da Educação Profissional, a partir da década de 1990; 2º Dimensão: Mudanças no currículo da Educação Profissional no IFRN e a participação da comunidade escolar.

A primeira dimensão do estudo objetivou analisar as políticas internacionais de educação profissional estabelecendo relações com o contexto nacional e da Instituição e concretizou-se através do estudo documental e bibliográfico.

A segunda dimensão, centrada na reestruturação curricular da educação profissional no IFRN, teve como objetivos identificar os fatores internos e externos que influenciaram às mudanças institucionais, destacar as implicações destas mudanças no Projeto Político Pedagógico, analisar as perspectivas dos gestores, dos professores e dos estudantes a cerca das mudanças no âmbito do desenvolvimento curricular e caracterizar a participação da comunidade escolar nestes processos no IFRN.

Neste sentido, perseguindo os referidos objetivos de estudo a análise dos dados das diferentes unidades de contexto apontam que a reestruturação curricular da Educação Profissional no IFRN aconteceu num processo sucessivo e acelerado.

A reformulação curricular do IFRN, a partir da última década do século XX, ocorreu em três momentos. O primeiro foi em 1995, que resultou no documento Proposta Curricular de 1995. Em 1997 esta proposta sofreu alterações, mas no sentido de ampliação e atualização. O segundo momento aconteceu entre 1998 e 1999, por força de lei, quando o Decreto 2.208/97 separou a Educação Profissional do ensino médio, levando a Instituição a elaborar dois planos curriculares, um para cada modalidade de educação. O terceiro momento de reestruturação curricular, por fim, aconteceu, no contexto de transição de governo, com a revogação do Decreto 2.208/97 e a edição do Decreto 5.154/04, que (re) integrou a Educação Profissional e a Educação Básica.

Constatamos que, ao longo desses períodos, a Instituição passou por diferentes momentos de reformulação do currículo e de ampliação da missão Institucional *pari passu* às transformações que se sucederam no sistema produtivo e na sociedade. Vamos, portanto, reconstituindo este mosaico, de maneira a compreendermos os processos de mudança que ocorreram a partir de 1995.

No decorrer de dez anos, a Instituição, que tinha a finalidade de ministrar uma “formação de mão-de-obra para atender às necessidades do mercado de trabalho” (Doc/RgC 1), passou a assumir uma “dupla função: propiciar aos alunos conhecimentos gerais que lhes permitam prosseguir os estudos em nível superior e habilitá-lo profissionalmente para o ingresso no mundo produtivo” (Doc/ReC 2).

Assim, concomitantemente, novos conceitos de currículo e de escola foram sendo assumidos pela comunidade escolar. A Organização Didática de 1985 expressa um conceito de currículo, com foco na dimensão técnica da prática curricular, onde compreende-se o currículo como:

(...) “um conjunto de matérias planejadas sob a forma de disciplinas, atividades e área de estudo com vistas a promover a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades, atitudes, a integração do aluno ao meio em que vive e a sua formação profissional”.

(...) “conjunto de disciplinas organizado em Educação Geral e Formação Especial”.

(...) “projetos de disciplinas elaborados de acordo com os objetivos de cada habilitação, das matérias e das disciplinas e deve adequar-se às necessidades individuais, profissionais e sociais, condições reais da Escola” (Doc/RgC1).

O referido documento mostra que as Escolas Técnicas no Brasil visavam, especificamente, à formação para o mercado e à especialização do trabalhador, uma formação organizada por cursos isolados à luz de uma concepção restrita de especialização (Silva, 1991), condizente com o modelo econômico de produção taylorista/fordista vigente na época, marcado pela centralização e fragmentação do saber (Moraes Neto, 1989; Harvey, 1993; Antunes, 1995; Silva, 2006).

Na Organização Didática de 1985, percebe-se a relativa autonomia curricular (Morgado, 2000; Lima, 1992) das instituições da educação profissional no País, em que o Ministério de Educação define um *currículo comum* para o grupo de instituições da Educação Profissional, em especial, para aquelas que se encontram sob sua tutela financeira e pedagógica.

Torna-se salutar destacar que os conceitos de escola e de currículo expressos na Organização Didática de 1985 da então ETFRN estão concatenados com os estudos e movimentos curriculares, inscritos no início e metade do século XX, no contexto da sociedade. No quadro do desenvolvimento curricular, por influência dos estudos de Franklin Bobbit (1918) e Ralph Tyler (1949), o currículo era concebido como uma questão técnica, e, como tal, as práticas curriculares eram caracterizadas por

sistemas hierárquicos de disciplinas e aptidões com sequências de objetivos previamente determinados. Este conceito de currículo, que perdurou, de forma mais intensiva, no contexto escolar até o final de 1980, foi sendo modificado em virtude das novas reflexões dos Estudos Curriculares.

Estudos mais recentes sobre o currículo, no quadro das teorias curriculares, apontam para uma concepção de currículo imbricado com as questões políticas, socioeconômicas e ideológicas. Assim o currículo é perspectivado como processo que reflete os interesses particulares das classes sociais (Young, 1992); como campo de resistência (Apple, 2010, Moreira, 2009); como construção social (Goodson, 2001; Young, 2010); e, ainda, como “o espaço da *práxis* pedagógica, que reflete o discurso dialético, a organização participativa e a relação dialética teoria e prática” (Pacheco, 2001, p.40-41).

O currículo, entendido como expressão de um projeto de educação e de ensino, tem assumido diversas definições vinculadas a conceitos diferentes, mas que, na sua essência, encontram-se associados às concepções de escola e de ensino (Pacheco, 2005; Roldão, 2007).

Percebe-se que na reforma curricular de 1995, após o trabalho de análise da retrospectiva histórica sobre a evolução do conceito de currículo, a Instituição adotou a concepção de currículo como instrumento de Ação da Escola, compreendido:

“como um conjunto de ações baseadas em princípios de natureza filosófica, biopsicológica, sócio-antropológica cultural, e legal, como uma determinada forma de expressão dos valores que inspiram as propostas de trabalho e todas as atividades educacionais a serem desenvolvidas na escola. Assim, é fundamental que se caminhe na direção da feitura de um currículo que seja um elemento de mediação entre a prática social e o conhecimento científico, tecnológico e cultural, pautado numa concepção histórico-crítica de sociedade e educação” (ETFRN, Proposta Curricular, 1995, p. 33).

A concepção de currículo adotada tem como alicerce teórico-metodológico as contribuições marxistas, assumindo-se a concepção gramsciana de educação e de homem, em que o homem é perspectivado como “ser historicamente determinado que estabelece relações sociais de produção numa sociedade, possui características definidas, e constrói a sua consciência a partir da produção dos bens materiais de sua existência” (ETFRN, Proposta Curricular, 1995, p.36).

Neste referencial, destaca-se a necessidade de aprofundamento da abordagem sociológica e filosófica do processo educativo, bem como a compreensão bio-psicológica do estudante nas duas fases de evolução do ser humano: a adolescência e a do adulto-jovem, pois a educação mediada pelo trabalho, segundo a concepção gramsciana, além do desenvolvimento crítico e das habilidades cognitivas, deve primar pela formação ético-valorativa.

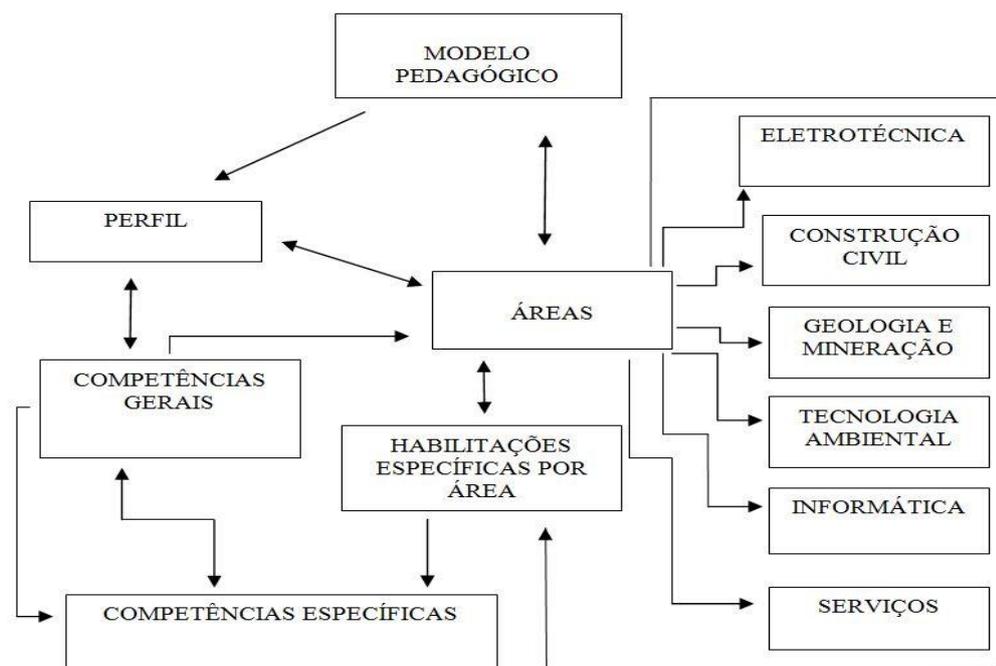
Neste sentido, o currículo do IFRN enquadra-se no campo dos Estudos Curriculares, especificamente no centro das teorias educacionais críticas que denunciam a pseudoneutralidade do currículo, ou seja, o currículo não é neutro, inocente ou desinteressado de conhecimento (Young, 1992), pois o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes, sendo caracterizado como campo de resistência (Apple, 2010; Moreira, 2009).

As teorias críticas do currículo caracterizam-se “por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória” (Kemmis, 2008).

Na proposta curricular do IFRN, antiga EFRN, há uma preocupação em compreender e abordar os processos no seu percurso histórico de forma mais ampla e global, em que a Instituição busca ofertar Educação Profissional numa perspectiva mais ampla, articulando os conhecimentos gerais com os conhecimentos específicos, na perspectiva do currículo integrado (Frigotto & Ciavata, 2005).

Nesta abordagem, a organização curricular segue uma orientação de agrupamento e não de segmentação. Os cursos, até então isolados, são organizados por áreas profissionais, compreendidas como “um conjunto de matérias afins, organizado de modo a assegurar um saber sistematizado e uma base tecnológica comum (...), considerada a principal inovação introduzida no currículo” (IFRN, Proposta Curricular, 1995, p.80).

As áreas agruparam os diferentes cursos que foram transformados em habilitações, definidas por um perfil profissional e por competências, conforme apresentado no Fluxograma 12, que segue:



Fluxograma 12: Modelo pedagógico da ETFRN
(Fonte: Construção com base nas informações do Doc/ReC 2).

O modelo curricular (Anexo VII) é organizado a partir de um perfil por área profissional, seguido pelas competências gerais. São seis as áreas profissionais: Eletrotécnica, Construção Civil, Geologia e Mineração, Tecnologia Ambiental, Informática e Serviços, constituída cada uma por um grupo de habilitação (antigos cursos isolados) e competências específicas. Salienta-se que, apesar de o modelo adotar os termos competências, não se percebe uma definição acerca do entendimento do termo no contexto deste currículo.

O discurso pedagógico em torno do conceito de competência tem se constituído de controvérsias e resistências no contexto educacional brasileiro. Muitos educadores se posicionam contrariamente à ascensão deste termo no contexto escolar, pelo fato de ter sido importado do mercado de trabalho pelas políticas e reformas curriculares, sem reflexão por parte dos educadores (Ramos, 2001), além de refletir a tendência pragmática que tem sido dada à educação (Young, 2010).

Na dimensão da organização e da gestão curricular, a ETFRN perspectivava a instituição escolar como um todo integrado em oposição à concepção de “escola com intenções e práticas individuais que se justapõem ou sucedem no tempo” (Zabalza, 1992, pp.88-90).

Na análise dos documentos percebe-se que a gestão participativa consiste na política educativa do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, permeada pelos processos de autonomia curricular, planejamento participativo, assim como diversificação curricular, compreendida como formas organizacionais de ofertas educativas (Pacheco, 2008).

Os documentos institucionais destacam que a reestruturação curricular de 1995 foi motivada pelas mudanças da organização do trabalho e na sociedade ocasionadas pelos avanços científicos e tecnológicos. As falas dos gestores e professores suscitam algumas inferências, tais como: além dos motivos mais amplos em termos das mudanças na sociedade e no mundo do trabalho, outros fatores importantes concorreram para efetivação das mudanças curriculares no IFRN em 1995, como por exemplo, a importância da liderança compartilhada numa gestão democrática, a autonomia curricular e a instituição escolar como espaço de estudo e de reflexão das suas práticas curriculares.

No contexto mais amplo da sociedade, o Brasil estava passando por processos de redemocratização desde a metade da década de 1980, com movimentos sociais de participação política em todas as esferas da sociedade, assim como se refere uma das componentes da equipe pedagógica: “podemos realçar neste processo de redemocratização que a constituição de 1988 apresentava compromissos em relação a alguns direitos sociais, próprios de um Estado de Bem-Estar Social, que no governo de Fernando Henrique foi sendo alterada, com perda dos direitos adquiridos” (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

De maneira semelhante ocorreu com a construção da atual LDB, Lei 9.394/96, em que no início do processo houve expressão da participação da sociedade e dos professores em seus sindicatos e associações, mas que somente depois de dez anos de tramitação e arquivamentos no congresso nacional tornou-se pública, ainda com alguns incisos para ser preceituados com leis complementares. Neste sentido, alguns estudiosos (Frigotto & Ciavata, 2005) consideram a LDB 9.394/96 uma lei minimalista. Para os gestores, os processos de regulamentação da educação brasileira acontecem em contextos de embates políticos entre a esfera pública e o setor privado.

A dualidade do sistema educacional brasileiro entre a educação pública e o sistema privado de ensino tem provocado muitos debates no contexto social e educacional ao longo da história da educação no Brasil (Cunha & Gadotti, 2002), exacerbando-se, principalmente, nos momentos de construções políticas para definição dos instrumentos regulatórios, como, por exemplo, na década de 1960, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 4.124/61; nos movimentos de educação popular e de base, na década de 1970, com a elaboração da Lei de reforma 5.692/71, que promoveu a profissionalização compulsória da educação de nível médio; e, nos anos mais recentes, com a elaboração da “nova” LDB, a Lei 9.394/96, tendo locução dos movimentos sociais, em prol da educação pública, e, de modo específico, da Educação Profissional.

No processo democrático, os movimentos sociais eram encampados pelos sindicatos dos professores que lutavam por uma educação pública gratuita e de qualidade e pela profissionalidade docente⁷⁵, envolvendo a reivindicação de melhores condições de trabalho (Silva & Pacheco, 2011).

Este contexto favoreceu a recontextualização do currículo oficial de Educação Profissional no interior das instituições da rede federal, quando ainda na década de 1980 teve início a revisão das estruturas dos cursos técnicos sob à orientação do Ministério da Educação, mas coordenado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais com efetiva participação dos gestores e professores das instituições, ocorrendo um movimento de gestão curricular co-participada.

A fala do Diretor Geral do IFRN destaca as contribuições dos professores que vislumbravam a necessidade de se ampliar a compreensão do currículo ao apresentarem propostas de mudanças para além da forma, implicando um repensar sobre o conteúdo em torno da formação que se pretendia para os estudantes. A princípio, há neste posicionamento um sentimento de pouca satisfação com o que já existia ou a própria necessidade de mudança para evoluir ou recriar, buscando atender os novos desafios que se colocavam em face das transformações vividas.

Neste sentido, no campo da prática e da política curricular, a autoridade dos professores precisa de ser melhor reconhecida e respeitada enquanto “especialistas” do ensino-aprendizagem, pois são eles os principais mediadores do currículo enquanto construção social (Goodson, 2001; Young, 2010). Deve-se reconhecê-los como sujeitos com capacidade crítica, reflexiva e possuidores de certa autonomia profissional (Morgado, 2007, Schön, 2000; Alarcão, 2001; Silva, 2011b, Paro, 2001, Pereira, 1996), afinal o seu papel no processo educacional não se reduz a “mero executor e consumidor curricular (Pacheco, 2001, p.164).

No IFRN, a reestruturação curricular estipulada pelo Decreto 2.208/97 só aconteceu nos anos de 1998 e 1999, evidenciando-se processos de resistência por parte da Instituição em geral, refletidos no decréscimo de envolvimento da comunidade escolar de 86% para 43% a 23% (Quadro 9). Esta reação da comunidade escolar pode ser também percebida nas preocupações expostas no Projeto de Reestruturação Curricular 1999, nomeadamente, no pronunciamento do Diretor Geral

“As circunstâncias desse momento requerem a conjugação de esforços e de competências, a superação de ambivalências internas e de resistências às mudanças. É hora de darem-se as mãos e caminhar, edificar um CEFET-RN que esteja cada vez mais à altura das expectativas da sociedade” (CEFET-RN, Projeto de Reestruturação Curricular, volume I, 1999, p. 4).

⁷⁵ O movimento da profissionalização do ensino e docente lança um forte apelo aos pesquisadores universitários da área da Educação, para construir um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino (Tardif, 2002). Este movimento da Profissionalização do Ensino e dos Professores, foi iniciado nos Estados Unidos da América, nos anos de 1980 e 1990, num contexto paradoxal, uma vez que se exigia um profissionalismo dos professores num momento em que o profissionalismo e todas as profissões, inclusive as de destaque (Medicina, Engenharia, Direito) atravessavam um período de crise profunda Ramalho *et al*/2003).

No projeto curricular de 1997 a concepção de educação profissional encontrava-se mais restrita ao plano da preparação de uma profissão para o mercado de trabalho, assim ressaltam os gestores:

“Com o Decreto 2.208/97. Neste contexto, a perspectiva da educação profissional era empresarial, tinha o foco da formação de um técnico especialista (...) Com a separação entre os cursos de educação geral os cursos de educação profissional, passando para um modelo de formação com base nas habilidades e competências, precisamente em 1998” (Sujeito 2, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

O Decreto 2.208/97 desarticulou a educação profissional do Ensino Médio. “Essa separação aconteceu sob a justificativa de adequar a formação profissional às demandas do mundo do trabalho, bem como, dar o caráter próprio ao Ensino Médio, como propulsor da continuidade da educação” (Silva, 2007, p.108).

A reforma curricular ocorreu à revelia do processo democrático que vinha acontecendo no interior das instituições e do País, de modo geral. As instituições reagiram, em especial o IFRN que vinha implementando a proposta curricular construída coletivamente com uma filosofia contrária ao modelo de formação prevista no decreto.

Resistia-se a separação prescrita por acreditar no caráter complementar da educação profissional e propedêutica para uma formação cidadã, que respondesse não só ao domínio das especializações exigidas pela nova organização do trabalho dos últimos tempos, mas também, uma formação com uma base de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos, tendo como foco o trabalho como princípio educativo e a politecnicidade⁷⁶ (Hage, 1991), ou seja, formar o técnico-cidadão.

A reforma de 1997 teve como base de financiamento o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que resultou de acordos entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, com foco na capacitação dos trabalhadores em cursos técnicos, tecnológicos e principalmente em cursos básicos de reconvenção profissional. A política educacional e curricular, portanto, estava estritamente ligada às políticas de financiamento da reforma e aos processos do desemprego estrutural.

Neste sentido, vale ressaltar a fala de alguns gestores:

“Eu acho que as reformas a partir de 1990 tiveram muita influência das políticas junto aos organismos internacionais (como Banco Mundial, FMI, CEPAL) que atuaram fortemente, não só

⁷⁶ A concepção marxiana de politecnicidade consiste num princípio que encontra-se no bojo das discussões da relação entre educação e trabalho. Assim sendo, esse princípio fundamentou todos os debates acerca da temática vinculada ao Ensino Médio no processo de elaboração da primeira versão da LDB, na década de 1980. “A organização básica de escola politécnica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica, tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo (Hage, 1991, p.46).

aqui, mas em toda a América Latina, como, por exemplo, na Bolívia, no Chile e outros países. No Brasil, estes organismos não começaram a atuar mais fortemente no início desta década porque o País estava passando pelo processo de redemocratização, e o projeto neoliberal não conseguiu apoio, mas com os governos de Fernando Collor e principalmente no governo de Fernando Henrique, este projeto se fortaleceu. Uma das questões mais fortes que exerceu grande influência na educação profissional foi a implantação do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), expressão maior das políticas educacionais da época. Depois foi editado o Decreto 2.208/97.

Outra questão é que o MEC, para implantar a política, levou caravanas de profissionais para conhecer o modelo dual do Chile, inclusive alguns professores nossos fizeram parte desta caravana. Era perfeito, uma vez que o modelo neoliberal estava funcionando no Chile e começando se fortalecer no Brasil” (Sujeito1, da categoria Gestor A2, equipe pedagógica).

As falas dos gestores apresentam algumas pistas e marcas que caracterizaram as políticas educacionais e curriculares articuladas com a nova conjuntura mundial, denominada por alguns autores (Estrela & Teodoro, 2008) de nova governação supranacional. Nestes espaços são definidas as políticas numa teia de relações entre o local e o global (Ponko, 2000; Pacheco, 2009b).

Para Manfredi (2002), a educação profissional brasileira de 1990 constitui um espaço de disputa entre representantes da sociedade que estão engajados na luta pela educação pública gratuita e de qualidade e os representantes conservadores desta sociedade. Neste processo, há um forte imbricamento dos fatores políticos, econômicos e educacionais, considerando o caráter eminentemente político da educação na estrutura social.

Entretanto, na perspectiva dos gestores, na maioria das vezes, no campo da política não é o social que define os caminhos que a educação deve seguir, e, sim, o econômico articulado com o político, seja no espaço nacional ou internacional, tal como é explicitado a seguir:

(...) “Então a institucionalização da política para a educação profissional com o decreto foi um processo eminentemente político e de poder, não do ponto de vista do conhecimento, mas do financeiro. O poder era de tal maneira forte que a instituição que não assumisse o modelo curricular imposto pelo Decreto 2.208 não teria recursos para se manter. E neste momento, os recursos vieram de fora, dos acordos, como por exemplo MEC e BID, ainda na década de noventa. Mas, você veja que havia toda uma discussão de democratização da educação no País, a nova LDB de 1996, que passou por toda uma discussão coletiva, nos sindicatos de professores, nas associações, no seu percurso assumiu outra postura que não era uma postura da ala mais avançada. Era a postura mais conservadora e com certeza era esta ala conservadora que estava vinculada aos processos de currículo ligados com financiamento” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

“Para mim, tenho muita clareza de que as políticas globalizadas interferem na educação, o processo econômico interfere no educacional e vira um ciclo que o educacional, às vezes, fica um pouco em função do econômico, em que o econômico é globalizado, então quando este econômico puxa a educação, ela se torna também um pouco uma política educacional globalizada. Então não há dúvidas de que os movimentos que aconteceram na sociedade ocorrem em função de todo um processo de desenvolvimento social” (Diretor Geral do IFRN, categoria A1).

Desta maneira, a relação entre os aspectos econômicos, políticos e educacionais da sociedade na definição das políticas públicas, em especial, da educação remete para a discussão sobre a política educacional atual, que, de modo geral, tem restringido toda a vida dos sujeitos ao fator conhecimento, muitas vezes, sendo o conhecimento restrito aos adquiridos num único espaço: o escolar. Decorre daí, todo o discurso da sociedade do conhecimento que permeia as políticas educacionais das últimas décadas, mas que o conhecimento por si só, mesmo o conhecimento selecionado (Young, 2010), não constitui poder determinante na estrutura da sociedade. Isto implica dizer também acerca dos diferentes sentidos que o currículo e o conhecimento assumem neste contexto quando são abordados na perspectiva pragmática (Charlot, 2005), tornando-se meios para se atingir um fim (Young, 2010), em estreita relação com a meritocracia e o individualismo.

Para os gestores entrevistados, nenhuma escola tem como garantir emprego ou trabalho a todos, mas que é necessária no processo de democratização do conhecimento e das oportunidades na perspectiva de uma formação profissional mais ampla e de reconhecimento dos diferentes conhecimentos e saberes. Assim destacam:

(...) “Sabemos que não é somente uma política de educação para o trabalho que assegurará o acesso aos postos de trabalho, ou seja, era o discurso: Se o país não se desenvolve é porque não tem mão-de-obra qualificada” (Sujeito2, da categoria Gestor A2, equipe pedagógica).

“A concepção de educação profissional do Decreto 2.208/97 era uma concepção voltada única e exclusivamente para atender as necessidades do mercado de trabalho, inclusive a organização dos cursos, que eram rápidos. Também os tecnológicos de nível superior, por exemplo: em dois anos o aluno terminaria o curso para ingressar no mercado de trabalho, como se o curso assegurasse esta inserção, o que seria muito bom, mas na realidade estes cursos não garantem a todos os alunos a inserção no mundo do trabalho. Então, o que acontecia era uma exclusão, porque na medida em que a máquina tem substituído o homem em certos trabalhos, não tem como afirmar que o desenvolvimento não acontecia só porque não tinha mão-de-obra qualificada, é pura ilusão” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

(...) “quando nós temos 23 milhões de jovens e adultos excluídos da escola e que precisam de uma inserção não somente no mundo do trabalho, pois a escola não garante, nenhum curso garante, nenhuma formação, mas que a educação de qualidade é um instrumento de luta numa sociedade desigual, então enquanto política pública se podem ampliar as oportunidades. Implica reconhecer como a sociedade do conhecimento é complexa e que a educação para o trabalho se fortaleça enquanto educação para a vida e por toda vida. Você vê que não é mais uma perspectiva de escola de aprendizes artífices de como a gente surgiu. Importa que a educação continuada, educação por toda vida implica na responsabilidade das instâncias educacionais, formar não mais só o profissional, mas o sujeito completo.

(...) na perspectiva que falamos: você reconhece saberes advindos da vida do dia-a-dia, do que aprendeu, coisa que a ciência reconhecia como saberes tácitos, e agora... os pesquisadores sentiram a necessidade de fazer a sistematização destes conhecimentos e essa sistematização passou a ser ciência, pois será que esse conhecimento não é ciência, mesmo que seja a ciência popular?” (Diretor de ensino do IFRN, categoria Gestor A1).

Assim, no contexto da relação educação e trabalho, torna-se salutar a reflexão em torno da concepção de conhecimento que se apresenta na sociedade atual e os sentidos que são abstraídos dos diferentes paradigmas científicos, sejam os clássicos, sejam os emergentes, de maneira que o racionalismo contemporâneo possa exprimir-se como uma atividade e determinação da possibilidade de axiomáticas múltiplas para fazer frente à multiplicidade das experiências, o saber fechado e estático dar abertura para o conhecimento aberto, dinâmico e dialético (Bachelard, 2008, p.117- 169).

No contexto da reforma curricular com o Decreto 2.208/97, no Brasil, podemos nos referir aos níveis de autonomia das instituições de ensino (Morgado, 2000), que se enquadram nos níveis da *autonomia relativa*, a qual acontece sob a tutela de uma gerência central de educação, representando responsabilidade, controle e dependência, e da *autonomia decretada ou concedida* (Alves, 2002) pelas políticas de descentralização.

Os motivos da reestruturação educacional no IFRN de 2004 estão relacionados com a política curricular impressa pelo governo no referido período, como declara o Reitor da Instituição:

“A nova institucionalidade ocorre em função de atingir o desenvolvimento econômica e o desenvolvimento social do País. (...) A busca pela educação profissional com qualidade, mais não só na qualidade técnica mas qualidade na área de humanas destes profissionais constitui o objetivo do Decreto 5.154/96. Há também intenção de resgatar a qualidade do ensino público de nível básico pela educação profissional e pela formação de professores no IFRN”. (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

Este processo apresentou implicações políticas para a educação profissional em diferentes sentidos e dimensões, desde as reações e lutas dos professores, estudantes, dirigentes das instituições e da sociedade civil⁷⁷ para revogação do decreto anterior (2.208/97) aos compromissos assumidos pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva (Gomes, s/d).

A partir da reforma com o Decreto 5.154/04, a concepção mais ampla de educação profissional é retomado no interior do IFRN, assim como nos demais institutos, uma vez que essa concepção foi absorvida pela política do currículo integrado da Rede, como refere-se o Reitor do IFRN:

“As bases filosóficas do projeto de 1995 têm sido o esteio desta instituição de 1995 para cá: Formar o ser integral e não mais o ser voltado para a técnica, mas o técnico-cidadão com saberes para manusear e entender o funcionamento de uma máquina, mas que ele tenha consciência do bem que está sendo gerado através daquela máquina e suas implicações para a sociedade e para o mundo onde ele está inserido, busca-se formar o ser integral, não só formar para a técnica, mas formar para uma técnica humanizada. Então não retomamos mais o projeto de 1995, mas construímos outro a partir dele e uma nova direção curricular” (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

⁷⁷ Sociedade civil entendida como um conjunto dos grupos, os movimentos, as associações, as organizações de vários gêneros com fins sociais, e indiretamente políticos, os movimentos de emancipação de grupos étnicos e de defesa dos direitos civis (Bobbio, 1986, p. 36).

Neste sentido, podemos inferir que nos processos de reestruturação curricular do IFRN a concepção de educação profissional presente no desenvolvimento curricular pode ser compreendida numa lógica de uma concepção prescrita e de uma concepção construída de educação profissional.

Vale ressaltar que a concepção prescrita, voltada à preparação para o trabalho constitui a concepção clássica na história da educação profissional no Brasil. Sendo assim, antes de 1995 era essa concepção que norteava a formação no interior das instituições, ainda que fosse resignificada ou recontextualizada (Bernstein, 1996) pelos seus profissionais que buscavam oferecer uma formação da “pessoa com capacidades profissionais”, como ressaltou o dirigente da Instituição:

“Quem não conhecia a escola técnica, porque era pouco conhecida, algo talvez positivo porque não éramos tão explorado pela política como um todo, assim as escolas técnicas naquele tempo construíram um modelo de currículo que primava por uma educação profissional. Diziam que nós formávamos técnicos para apertar parafusos, mas nós não formávamos só técnicos não ... formávamos pessoas com uma capacitação profissional, assim na década de 1960, há registros desta época e não só a nossa escola, mas as outras escolas técnicas já tínhamos uma educação que contemplava práticas de música, coral, com banda de música ... imagine que na década 60, a escola não trabalhava com a educação profissional, mas com o ensino de ginásio industrial. Quem faz isto não faz ensino, mas faz educação” (Diretor de Ensino do IFRN, categoria Gestor A1).

Neste contexto, ressalta-se que já no ano de 1960 pelo nível de formação adquirido pelos estudantes na escola técnica do Rio Grande do Norte estes eram contratados para exercer suas funções profissionais em empresas no sul do Brasil e em outras regiões.

A identidade institucional do IFRN caracteriza-se por aspectos que são bem peculiares ao próprio histórico, enquanto instituição de educação profissional, com a missão que congrega esforços que vem transformando-se em função das necessidades sociais e educacionais, bem como, das políticas públicas. Assim de escolas de aprendizes artífices do início do século XIX passa para Institutos, complexificando e ampliando sua missão, como menciona o Reitor da Instituição:

“Qual a proposta de formação? A nossa missão é formar o técnico-cidadão crítico, reflexivo, a pessoa consciente das suas responsabilidades e capaz de transformar a sua realidade, capaz de atuar na sociedade como elemento de transformação. Esta missão continua com os institutos, se amplia mas continua. Não queremos formar o técnico somente para o mercado do trabalho, mas formar o cidadão completo e não somente no ensino técnico, seja no nível médio, superior ou nos outros cursos. Com estas mudanças, por exemplo, nos cursos que estamos abrindo em Currais Novos, temos que ouvir à comunidade local e o entorno desta comunidade: quais as necessidades e potencialidades desta região? Temos que conhecer os arranjos produtivos, sociais e culturais ... então os cursos são focados e baseados nisto também, mas a base filosófica do currículo é pela formação do cidadão” (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

Neste percurso de mudanças a identidade institucional do IFRN sofre alterações num processo de continuidades e rupturas, em que o velho nega-se em função do novo, mas o primeiro vai deixando

rastros de que um dia esteve presente neste contexto, como por exemplo, o caráter técnico-profissionalizante da instituição e o compromisso social que passa de assistencialista à formação cidadã.

Percebe-se movimentos identitários dos profissionais com a missão social e com as raízes históricas da Instituição, onde há uma forte relação entre a identidade institucional, a identidade pessoal e a identidade profissional dos que trabalham na Instituição, como realçam os gestores:

“Em termos profissionais e pessoais, posso considerar a minha vida antes e depois que passei a fazer parte desta instituição: eu vinha de militância política em favor da educação pública de qualidade, então quando cheguei aqui, apesar de alguns aspectos que ainda não atingimos, tenho uma identificação com a Instituição. Algumas conquistas já obtivemos, como por exemplo, o plano de carreira que não existia. Outra conquista foi a possibilidade de em pé de igualdade ter a condição de buscar a qualificação como os professores, pois sabemos que há um foco nos professores, haja visto que historicamente a direção tem sido ocupada por professores, não se ver por exemplo, os técnicos administrativos” (Sujeito 2 da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A2).

“Este processo de democratização das ações e decisões desta comunidade não foi por benéfica, não. Foi conquista desta mesma comunidade escolar, pela história, pelos movimentos dos alunos nesta instituição, pelas histórias dos profissionais que aqui ingressam e que na vida pessoal têm um histórico de lutas e de resistências” (Sujeito 3 da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

“As vezes, a gente se desencanta nestes processos, mas você se encanta quando você garante 50% das vagas dos filhos da pobreza” (Sujeito 4 da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

“Eu tenho uma ligação muito forte com esta instituição, primeiro, eu estudei aqui nos anos 70 fazendo o ginásio no Colégio Padre Monte, que era uma escola industrial, em que a parte profissional era feita em parceria com esta instituição. Então eu passei a admirar e a gostar da instituição, fiz científico, fiz vestibular, fiz engenharia e ainda terminando engenharia em 1981 fui convidado pelo professor (...) para realizar concurso para professor substituto, que na época era professor temporário. Depois, em 1982 participei do processo seletivo simplificado, sendo aprovado passei a ministrar aulas aqui. E aí aquele vínculo de aluno passou muito fortemente como professor, agora como professor da instituição. Um professor daqui muito me inspirou: era de família pobre, vinha do interior, com muitos sacrifícios e chegou a ser professor da Instituição ... era um professor dedicado, que estava sempre tirando as dúvidas, um excelente professor. Então eu me espelhei muito e eu tenho a grata satisfação aos 28 que estive em sala de aula, só agora que não estou em sala de aula, mas em todas as turmas que lecionei fui homenageado pelos alunos, não só a mim mas também a outros colegas professores também foram ... é uma satisfação pelo reconhecimento do trabalho” (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

“Entre na escola aos 14 anos como aluno e com 15 anos entrei como funcionário num concurso para mensageiro, estava me estruturando na vida, como pessoa pobre, com muitas lutas... então chegar a ser funcionário da Escola ... Depois do concurso sai da escola porque naquela época não podia ter vínculo na Instituição como aluno e como funcionário, fui fazer o científico à noite. Para mim, como funcionário esta escola foi minha escola de vida. Tenho 44 anos dentro da escola. Assumi três mandatos na instituição: a primeira vez com uma grande maioria, teve a questão de ser um ex-aluno da Instituição, candidato à diretoria da Instituição. Na segunda vez foi uma eleição

muito dividida. A terceira candidatura foi resultado de uma pesquisa feita pela comunidade e que apontava meu nome para diretor, então como foi candidatura única ... E hoje estamos aqui buscando contribuir com a Instituição” (Diretor Geral do IFRN, Categoria Gestor A1).

Desta maneira, a identidade institucional do IFRN reúne uma gama de identidades, histórias e processos pessoais e institucionais pulverizados através de diferentes e diversos termos, como se apresenta na árvore temática representada através da figura 13.

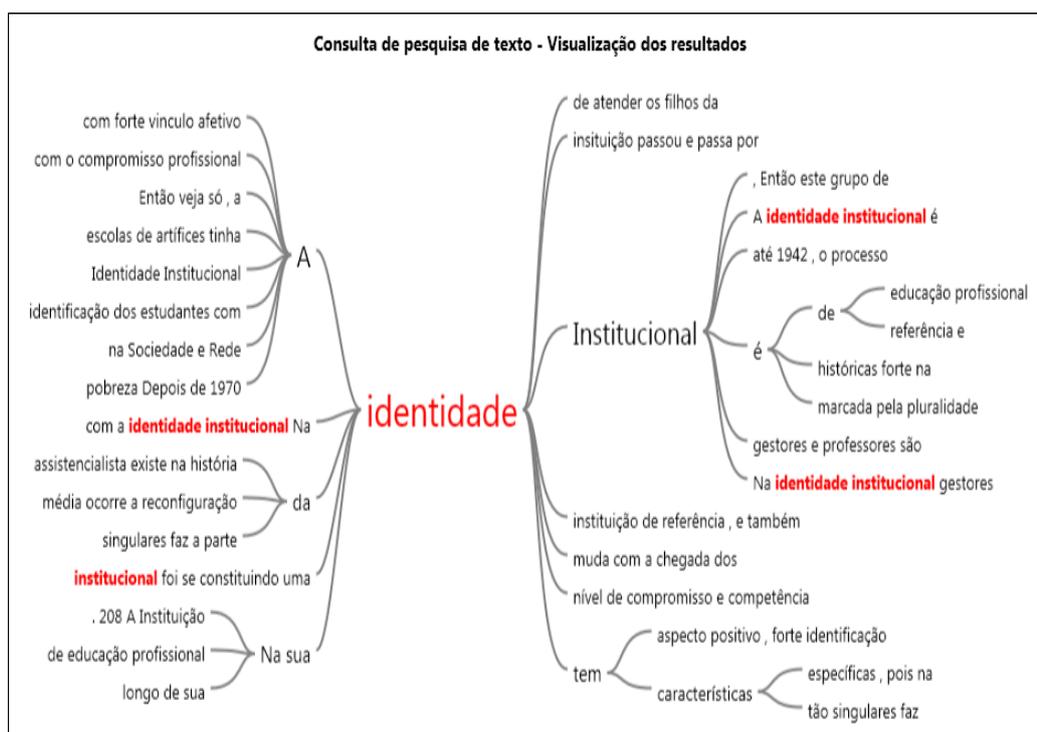


Figura 13: Árvore temática de expressões da identidade institucional⁷⁸

Inferimos, portanto, que neste processo de (re) construções de identidades seja no plano individual ou coletivo destacam-se alguns sinais, tais como vínculo afetivo, reconfiguração, compromisso e competência, singularidade e diversidade que demarcam uma relação estreita das fronteiras do eu profissional, do nós profissionais e do eu instituição, ocorrendo a simbiose das diferentes partes no todo e este nas partes. Assim como expressa as seguintes declarações:

“A escola possibilita estes espaços de discussão e de construção, parece contraditório: Não me vejo como pessoa individual mas como instituição e estas mudanças apesar de termos as dificuldades, aprendemos porque também há os momentos de aprendizagens (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria Gestor A2)...porque é assim, é o nome da instituição, não é um nome (...)

⁷⁸A árvore temática constitui uma perspectiva visual da consulta de texto, a fim de identificar as palavras ou conceitos semelhantes (Manual Nvivo 9,). Recuperado a partir www.qsrinternational.com/ em 10 Maio, 2012.

não se percebe nomes de pessoas, mas da instituição - IFRN, o que é muito bom!” (Sujeito 3, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

Nóvoa (1992), ao discutir o conceito de identidade dos professores defende que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Assim, parafraseando Nóvoa, se a identidade docente não é um dado adquirido ou uma propriedade, podemos afirmar que a identidade institucional também não assume estes atributos, pois de maneira semelhante, consiste num lugar de lutas e de conflitos, sendo o espaço de *Ser* e de *Estar* enquanto instituição.

Desta maneira, a identidade de cada instituição é única e exclusiva sendo resultante da sua herança histórica e cultural, que envolvem diferentes momentos de construção e movimentos de seus profissionais no contexto das deliberações curriculares.

Neste sentido, ao falarmos de identidade institucional estamos nos referindo a subjetividade da objetividade da escola, ou seja, a maneira singular como são encaminhadas as deliberações, como acontece a mobilização das diferentes identidades de seus autores em função do tipo de relação que cada um e o coletivo estabelecem com a instituição no cumprimento da sua missão pedagógica e social.

Ainda, a identidade institucional envolve o modo como esta forma de *Ser* torna-se absorvida pelos seus diferentes autores nas mais diversas escalas da hierarquia institucional. A identidade institucional, portanto, é viva, metamorfoseia-se mas sem perder a sua essência que está constituída pelas suas raízes históricas e culturais.

Estas construções e desconstruções na cultura e na identidade institucionais do IFRN resultaram de movimentos internos da instituição, mas sobretudo de forças externas, especificamente, das políticas nacionais e internacionais para a educação profissional.

A identidade institucional que pode ser referida como uma instituição secular de Educação Profissional, sendo referenciada como instituição plural⁷⁹ e comprometida com as questões sociais, conforme encontra-se caracterizada pelos gestores.

⁷⁹ Esta característica da identidade do IFRN é uma construção social mais recente, pois no seu histórico a Instituição, assim como as demais oriundas das escolas de artes e ofícios, dos liceus e das antigas escolas técnicas, era predominantemente direcionada ao sexo masculino. Estudos mostram que durante muito tempo a população docente e discente continuou com essa característica que remete à natureza e ao histórico da Instituição e das profissões. Assim, voltando-se para a história das profissões no Brasil Cardoso (2010) destaca que até a década de 1950 o sistema de educação no País era direcionado aos homens, pois somente a partir desta década, quando a mulher teve acesso ao ensino superior em outras áreas de predominância masculina que se alargou a inserção pública feminina. Anteriormente encontra-se uma educação feminina de preparação para o lar, ou seja, educar para o casamento. A partir de 1930, com as mudanças na estrutura da sociedade, a educação para o lar foi sendo substituída por uma formação destinada ao exercício do magistério. Deste modo, a educação para casar e a educação para seguir uma carreira definiu os territórios profissionais entre as profissões exercidas pelo sexo feminino e as outras desempenhadas pelo sexo masculino.

Nos quatro momentos da reestruturação curricular do IFRN, destacados pelos gestores, professores e estudantes, percebe-se a participação da comunidade escolar no contexto dessas mudanças, ainda que apresente uma oscilação na contagem de codificação verificada nas vezes com que foi referenciada em relação a cada período do processo de reestruturação, conforme apresentado no gráfico abaixo.

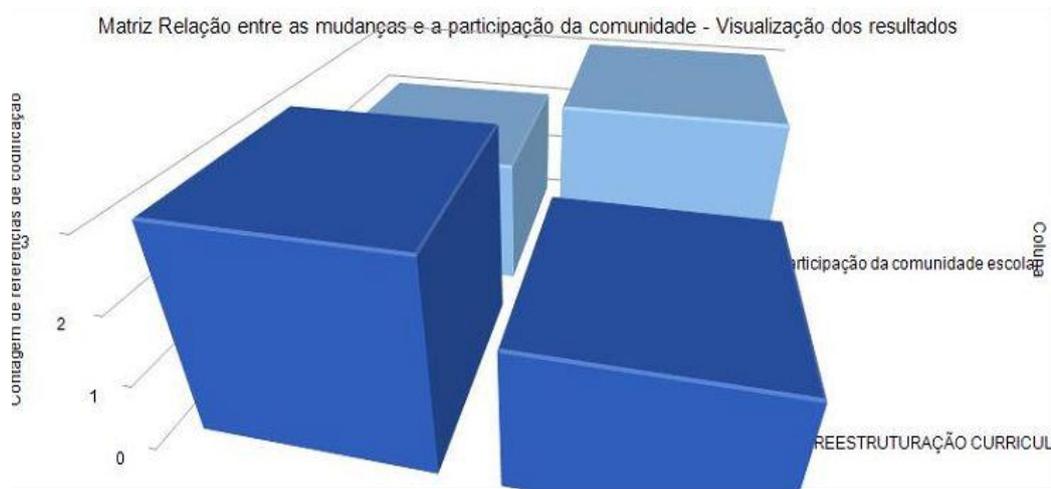


Gráfico 03: Matriz comparativa entre as categorias reestruturação curricular e participação da comunidade
Legenda: 1) Reestruturação curricular de 1997. 2) Reestruturação curricular de 2004.
 3) Reestruturação curricular de 1995

O gráfico mostra uma variação entre os processos de reestruturação curricular e os níveis de participação da comunidade, o que se pode inferir que a participação da comunidade escolar não teve a mesma constância nos períodos das mudanças do currículo na Instituição. Nas falas dos gestores evidencia-se este movimento de variação da participação da comunidade nas mudanças curriculares:

“Em 1995, a primeira decisão que tivemos enquanto grupo que sistematização da Proposta curricular, foi constituir grupos de professores, grupos de pais, grupos de estudantes, grupos de empresários, dos representantes de técnicos e a partir daí começamos a trabalhar. Então tínhamos professores que vivenciaram o período de ditadura militar quer seja como estudante, quer seja como professor, então estas lacunas do período militar repercutiram muito no processo de construção da Proposta Curricular de 1995, principalmente, que uma parte destes professores percebia a mudança, uma outra parte não admitia mudança porque a mudança significava a perda do laboratório, a perda da carga horária, o redimensionamento da disciplina ou da carga horário. Mas no decorrer dos trabalhos a adesão foi aumentando” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

“A reação da comunidade é bastante curiosa. Para algumas pessoas tudo que a gente fazia era coisa de pedagogo, porque tivemos que conquistar um espaço para mostrar que a pedagogia era algo concreto e muito prático e como toda área de conhecimento tem o teórico, que precisa de ter. Agora a relação teoria e prática você precisa ir construindo no processo, mas precisa ter um referencial (...) Com a elaboração e implementação do currículo de 1995, pela primeira vez na história desta Escola tivemos quatro horas consecutivas de atividades para todo mundo (professores, alunos, servidores, gestores) discutir e refletir sobre os pressupostos da Proposta,

algum ou outro não dava valor, mas quando o processo caminhava a situação aos poucos mudava. Havia certas resistências, sim. Mas trabalhávamos com a possibilidade de esclarecer e trazer a pessoa para o lado do processo a partir da compreensão deste processo” (Diretor de Ensino do IFRN, categoria Gestor A1).

“O currículo por competência de 1997 foi implantado sem a participação das pessoas, dos professores e de quem estava trabalhando o currículo. Resultado, foi implantado sem estas pessoas entenderem o que estavam querendo que elas fizessem, ou que estavam querendo fazer (Sujeito 1, equipe pedagógica, categoria” Gestor A2).

“Então o que vejo também que esta participação hoje, reforma de 2004, ela não se dar mais de maneira efetiva pela falta de compreensão deste contexto e pela falta da cultura do que é a educação profissional, o que significa o trabalho para o homem, qual a relação entre o homem e a natureza, entre o homem e o mundo. Há muitas servidores e professores novos na Instituição que nem de longe vivenciaram estas mudanças de 1995, de 1997 na Instituição e não compreendem o porque das lutas por um currículo integrado” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

Nas falas são percebidos diferentes fatores que podem ter interferido de forma positiva ou não no processo de participação da comunidade escolar nas mudanças curriculares do IFRN, como por exemplo, as mudanças frequentes no currículo, a necessidade de maior compreensão e abstração do processo e a participação restrita como forma de reação às inconstâncias provocadas pelas políticas curriculares.

Podemos inferir que os diferentes níveis de participação da comunidade escolar do IFRN refletiram as reações frente aos processos de mudanças no currículo, uma vez que aconteceram de maneira muito veloz e em curto espaço de tempo, despertando o sentimento de incerteza e de insegurança. Mas também esta variação da participação também pode refletir os interesses políticos que mobilizam as ações em função dos objetivos, seja no plano coletivo ou individual.

Evidencia-se que a reestruturação curricular de 1995, apesar dos desafios impostos naquele momento, a grande contribuição do processo para a Instituição foi a construção de uma cultura de participação, de trabalho pedagógico interdisciplinar e de uma formação profissional mais ampla. Esta experiência curricular contribuiu no processo de reorientação da política curricular da educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, a partir de 2004.

Os docentes consideram que as mudanças aconteceram com base em princípios éticos e democráticos, tendo a participação da comunidade escolar. E que também atingiram a reorganização do quadro funcional da instituição, com abertura de concurso público e a deliberação por um plano de capacitação profissional.

Percebe-se, entretanto, marcas das diferentes maneiras de vivenciar-se as mudanças, quando um professor ressalta que “a participação foi regular se considerarmos que as decisões nem sempre

levaram em conta o pensamento de toda a comunidade escolar.” Contraditoriamente, próprio de um processo democrático, outro docente reforça o inverso quando refere-se à gestão: “Os gestores procuraram atuar como líderes, ouvindo e respeitando as sugestões dos docentes, mas poderiam ter sido mais pontuais nas decisões”.

Verifica-se também algumas pistas dos momentos pontuais da reestruturação curricular nas falas dos professores:

“A implementação da nova proposta de 1995 foi com participação” (Referência, prof. 20).

“Na área de informática tivemos que avaliar os planos de ensino do técnico de nível médio com técnico de nível superior, uma vez que foi implantado o curso de informática superior para formar tecnólogo” (Referência, prof. 20).

“Em relação a reforma de 1997, como não ocorrem de forma democrática, essas mudanças acabam refletindo negativamente no ensino” (Referência, prof. 14).

“Muita política (busca de cargo) e pouca preocupação com o ensino, pesquisa e extensão, principalmente depois dos institutos” (Referência, prof. 17).

As referências dos professores demonstram um certo distanciamento dos processos, como se não estivessem implicados no contexto, o que indica uma certa postura que num processo de decisões alguns sujeitos assumem de maneira consciente ou não.

Corroborando com nosso pensamento, recordamos o conceito de participação escolar expresso por Lima (1998): A participação na gestão não apenas manifesta-se relativamente aos conteúdos da participação, mas também relativamente às diferentes categorias de potenciais participantes. Neste sentido, a passividade, a não participação ou a *participação mínima* na gestão pode ser respostas defensivas e racionais dos sujeitos de forma a propiciar espaços, tempos e outras condições de realização de diferentes formas de intervenção, de defesa de interesses profissionais ou pessoais, de manutenção ou alargamento de certas esferas de autonomia e de discricionariedade.

Evidencia-se que na perspectiva dos professores da amostra o papel exercido pelos gestores apresenta uma variedade semântica que vai desde o papel de liderança ao de articulador da Instituição com o mercado de trabalho. Esta última concepção, contudo, implicitamente permeia um entendimento de instituição e de educação profissional vinculada ao processo produtivo.

Os diferentes entendimentos pelos docentes no processo democrático das deliberações curriculares no IFRN refletem às questões da autonomia e da autoridade docente, uma vez que cada professor ou professora no exercício de sua profissão tem uma certa liberdade de escolha que expressam-se em ações explícitas ou não. No exercício do profissionalismo, os professores e

professoras agem com base nas suas vivências e práticas ou experiências vividas que envolvem as opções e expectativas, a formação inicial e continuada e os contextos de atuação (Nóvoa, 1992).

Neste sentido, a ação docente e o próprio processo da docência envolvem a adesão entendida como princípios, valores e projetos e ainda a ação e autoconsciência. Os diferentes modos de agir em ação profissional implica em opções e a autoconsciência consiste a reflexão na e sobre a ação (Goodson, 2008). A autonomia docente, portanto, perpassa pelo respeito a autoridade do professor enquanto agente curricular que precisa de um tempo e oportunidade de pensar a prática no âmbito do desenvolvimento curricular (Sacristán, 1998) que necessariamente abarcar a decisão imbuída de opções, expectativas, projetos e projeções quanto a sua praxis pedagógica.

Neste âmbito, perspectiva-se os professores como um gestor que atua na sala de aula e na escola mas principalmente um profissional com capacidade de refletir sua própria prática, tomando decisões por meio da flexibilidade e da ação (Pacheco, 2001). O professor é um curioso, questionador e pesquisador das suas experiências profissionais tomando para si o seu processo de formação, de autoformação e formação dos estudantes (Demo, 2000, Alarcão, 2001, Schön, 2000), sendo impreteríveis os espaços de participação dos professores no contexto curricular.

No novo modelo de Educação Profissional, instituído no País, Decreto 5.154/04, ocorreu a permeabilidade entre os níveis de Educação Profissional – expressão do currículo integrado, no qual, obedecendo a um princípio mais amplo de organização curricular, as áreas subordinam-se e as fronteiras são menos rígidas (Bernstein, 1996). Trata-se de uma condição que pode contribuir para o exercício da participação ativa na construção do projeto político pedagógico como espaço de aprendizagem na escola (Garcia, 2004), concorrendo assim para possível superação do novo individualismo instituído nas políticas educativas com foco na competitividade (Martins, 2008).

Na Instituição a participação dos estudantes é mediada pelo grêmio estudantil Djalma Maranhão que ao longo de sua história tem sido presente nas mudanças e construção das políticas curriculares internas e na sociedade, conforme relatos de representação dos movimentos estudantis⁸⁰:

⁸⁰ O movimento estudantil tem suas origens em 1928, na mais antiga escola brasileira, o Colégio Atheneu norte-riograndense e tem marcado expressiva presença nos caminhos da política do País. Na história nacional e local, no período da ditadura militar, os integrantes do movimento estudantil marcaram sua história em prol da defesa dos interesses nacionais, como por exemplo, o estudante José Sílton Pinheiro, presidente do Diretorio estudantil Marista (1965), sendo preso em dezembro de 1972 foi torturado até a morte, por não denunciar seus companheiros de luta. Também o estudante Emanuel Bezerra teve o mesmo destino do seu companheiro. Além destes, muitos outros estudantes morreram, neste período, lutando pelos ideais democráticos, pelos interesses dos estudantes e da nação brasileira. Em épocas mais recentes, o movimento estudantil se fez presente nas ruas de caras-pintadas em combate às políticas neoliberais do governo Fernando Collor de Melo. Além dos protestos políticos, as associações estudantis promovem congressos, como o que aconteceu em 1998, cujo lema era: “Nossa força está na organização” e também jornadas, como a Jornada Nacional de lutas, em 2011. Inclui-se também seminários em nível nacional e local para discussão das políticas no País. Entre as associações estudantis nacionais destacam-se a União Nacional Estudantil (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). No nível local, destacam-se a Associação Potiguar dos Estudantes Secundaristas (APES), a UMES União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas e os Diretórios Centrais do Estudantis (DCEs). (<http://estudantern.com.br/historia-do-movimento-estudantil/> Acesso em 30 de Junho de 2012).

“Uma reivindicação do Grêmio Estudantil Djalma Maranhão tornou o CEFET-RN (IFRN) uma das primeiras instituições federais de ensino superior a adotar o sistema de reserva de vagas defendido pelas entidades estudantis.”

Ainda, segundo estes relatos, no 15º Congresso das associações estudantis, em Agosto de 2011, foi eleito Wanderley Costa, estudante do IFRN, para presidir a União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Natal (UMES/Natal). No mesmo ano, foi também eleito, Pedro Sergio, estudante do IFRN, para presidir a Associação Potiguar dos Estudantes Secundaristas (APES).

Além do grêmio Djalma Maranhão, os estudantes do IFRN contam com uma outra organização estudantil, denominado de Diretório Central dos Estudantes Luiz Maranhão Filho. O Diretório presta homenagem a Luiz Maranhão Filho, ex-deputado estadual e líder comunista, sequestrado e assassinado pela ditadura militar em 1974. Enquanto o grêmio estudantil homenageia o seu irmão Djalma Maranhão, prefeito de Natal, que teve seu mandato caçado pelos militares.

Nos processos de participação ativa dos estudantes vislumbra-se na Instituição a forma de democracia representativa através de conselhos e de representações estudantis no campo da política com a presença de mobilização estudantil e de avaliação da prática pedagógica institucional.

Com base nas experiências no interior da Instituição podemos afirmar que os estudantes no IFRN têm expressiva participação no ato da votação para administração no que diz respeito ao campo da gestão, de maneira que o voto do estudante tem o mesmo peso na relação do voto docente e dos demais funcionários. Entretanto, torna-se salutar que os estudantes estejam incentivados a exercer sua participação continuamente nos diferentes processos decisórios na instituição para não correr o risco de sua participação se caracterizar pelos processos de sazonalidade, ou seja, uma participação sazonal em que participa-se quando lhe inquerido à participação nos momentos de crises ou em outras circunstâncias.

Os teóricos da democratização social (Rousseau e Mill) defendem sobretudo uma participação em associação para realização da democracia social. Lima (1998) argumenta que é no contexto da teoria da democracia como participação que a problemática da participação assume condição indispensável para a realização da democracia, ou seja, da prática democrática. Assim, a participação fase a aceção pelos sistemas de representação constitui o elemento chave de recuperação do ideal da democracia direta.

Entretanto, não tendo a intenção de extrapolar esta discussão do contexto dos processos democráticos dentro da escola, mas apenas pontuar esta relação no contexto da sociedade, salienta-se que os sistemas de democratização representativos no contexto mais amplo, da democracia social, nos

dias atuais, têm sido de certa maneira banalizados ou corrompidos, sobretudo, pelos agentes políticos que têm se utilizado do voto democrático como imperativo para embarganhar os postos representativos da democratização política. Deste processo resulta o fenômeno da quase individualização dos sistemas representativos, uma vez que estes postos da representação social tornam-se quase que propriedade de indivíduos isoladamente ou de grupos que tendem corromper a democratização social em função dos interesses pessoais ou de determinados grupos (Araújo, 2009).

Neste sentido, o processo de participação representativa corre sérios riscos de deixar de ser um elemento importante de democratização das decisões sociais para se constituir em instrumento conciliatório de determinados interesses em detrimento dos interesses verdadeiramente democrático de participação.

Em termos da Educação Profissional, percebe-se que as duas reformas promovidas pelo Ministério da Educação, aqui estudadas, foram direcionadas por decretos, o que suscita às relações estabelecidas no âmbito da democracia representativa. Para muitos autores da teoria política, a democracia representativa fora instituída face à impossibilidade de realização da democracia direta, caracterizada pela eliminação da mediação de interesses e da representação (Lima, 1998).

Assim, para o autor no contexto dos processos de participação e da democracia representativa se pode distinguir dois tipos de representação: a representação do tipo político (não *vinculante* ou livre) e a representação de interesse (vinculada ou imperativa). No primeiro caso, o representante assume-se como *fiduciário*, como representante dos interesses gerais e no segundo o representante é sobretudo um *delegado*, um representante de interesses particulares.

No caso da democracia brasileira, de acordo com a constituição de 1988 o poder político é exercido por representantes eleitos através do sufrágio universal (o voto), que comprometem-se zelar e decidir pelos interesses gerais da nação. Entretanto, se tem percebido que os representantes democráticos, no impasse dos interesses seja entre os partidos políticos, seja em função dos seus próprios interesses políticos de governo têm usado de ferramentas instituídas na burocracia estatal, entendida esta como administração, (Lima, 1998), como por exemplo os decretos, para assumirem deliberações que muitas vezes não representam o desejo e os interesses gerais da nação. Desta forma, talvez, se possa caracterizar a democracia representativa, no Brasil, como um misto da representação do tipo político (pelo menos no discurso) e do tipo de interesse.

Para Araújo (2009) no sistema representativo brasileiro além da disputa de poder entre as diversas forças políticas abrigadas nos partidos, há uma luta constante entre a sociedade civil organizada e os políticos de mandato eletivo. A luta torna-se visível pelos meios de comunicação, em

que demonstra a pressão da sociedade para influir nos rumos da condução dos negócios públicos em discussão no Congresso Nacional ou como formas de protestos a certas condutas do poder público.

Com base nas contribuições de Weber (2004), este autor defende que no Brasil se tem a representação como relação de confiança, em que os representantes enquanto atores políticos têm ampla liberdade para decidir de acordo com suas consciências ou seus interesses, mas que devido a amplitude dessa liberdade e a ausência de controle social sobre o exercício dos mandatos tem levado a uma crise de legitimidade que atualmente vulnera o sistema representativo brasileiro expresso seja através do descrédito sobre o Congresso Nacional seja através dos protestos com o voto em branco ou nulo, uma vez que o voto ainda é obrigatório no País. Assim, diz o autor:

“Há um verdadeiro fosso a separar representantes e representados, talvez consequência do voto proporcional que impede qualquer forma de controle do mandato. Esse quadro propicia a legislação em causa própria e todas as formas de desvios e desmandos que deságuam na atual crise de legitimidade” (Araújo, 2009, p.33).

O autor defende a ideia de criação de um mecanismo jurídico que possa assegurar certo controle dos mandatos políticos dos representantes pela sociedade, mas que ainda permanece a inexistência, apesar de em épocas remotas já ter havido tal experiência no País. Neste âmbito e principalmente nos momentos de crise entre os diferentes interesses, que os governos se têm utilizado de decretos no contexto educacional brasileiro.

Não nos cabe aqui adentrar profundamente nas questões da democracia representativa no Brasil, o que certamente seria objeto para um novo estudo, mas considerando sua pertinência intencionamos apenas fazer um parêntese para reflexão acerca dessas relações que terminam de certa forma incidindo no contexto escolar. Percebe-se momentos de avanços e de recuos nos processos democráticos no Brasil, próprios da sociedade no atual estágio de desenvolvimento social, mas que são nestes movimentos que acontecem as construções no âmbito político e educacional. Deste modo, resgata-se a importância da escola reflexiva (Alacão, 2001), da autonomia institucional (Morgado, 2000, Barroso, 2004) e da gestão democrática (Lima, 1998, Luck, 2006) no interior das escolas no sentido de reunir esforços para a reconceitualização curricular sob à coordenação de equipes gestoras comprometidas com o desenvolvimento social na perspectiva da emancipação.

De maneira geral, podemos inferir que os processos de participação dos professores e dos estudantes nas mudanças curriculares no IFRN encontram-se mesclados por diferentes fenômenos, próprios de um sistema democrático, havendo o envolvimento em escalas diferenciadas e ajustadas à cultura institucional, aos diferentes tipos de poder nas esferas de decisão política, aos valores, às atitudes e aos objetivos pessoais e institucionais.

Lima (1998) defende que a participação na escola deve ser compreendida como referência a um projeto político democrático que pode constituir-se em afirmação de interesses e de vontades enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política ou ainda como fator quer de conflitos, quer de consensos negociados. Neste sentido, ocorre o enriquecimento do processo de tomada de decisões, seja de forma direta ou indireta.

Neste sentido, parafraseando Alves-Pinto (1992), afirma-se que na vivência democrática, as regras servem de controle social, mas que o confronto entre os objetivos da instituição escolar e os objetivos pessoais nem sempre ocorre de maneira pacífica, por sua vez, cada sujeito ao partilhar os seus valores, as suas crenças e a sua maneira de pensar na comunidade apropria-se da cultura institucional, ou seja, de um conjunto partilhado de crenças, atitudes e orientações.

É neste limiar da participação política nas decisões da instituição escolar que pode ser discutida a questão da autonomia dos professores e das professoras no quadro do desenvolvimento curricular.

A reestruturação curricular no IFRN refletiu com clareza as questões de autonomia da instituição e do corpo docente no campo das políticas curriculares, destacando os limites e possibilidades da autonomia relativa, assim afirmam:

“A Instituição fez a revisão dos quadros de servidores e de professores com abertura de concursos de novos profissionais para os quadros, a implementação de um plano de capacitação profissional e redimensionamento de ofertas de cursos” (Referência, prof. 1).

“Proporcionou uma maior autonomia do fazer acadêmico do professor” (Referência, prof. 18).

“Os princípios de uma democracia participativa, embora, ainda, centralizadora” (Referência, prof. 21).

No âmbito da reforma do sistema educacional brasileiro, principalmente depois da publicação da LDB – Lei 9.394/96 a autonomia institucional das escolas e a autonomia dos professores estão na agenda das políticas curriculares, inclusive sob o ponto da normatização. No Ar. 14, desta Lei, define-se a gestão democrática do ensino público sob os princípios da participação dos profissionais na elaboração do projeto político pedagógico da instituição e participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Segundo Morgado (2000) existe uma relação direta entre a autonomia curricular exibida pelo professor e a responsabilidade que lhe é atribuída, neste sentido esta autonomia encontra-se, normalmente, referenciada com uma base nos aspectos do processo de ensino: objetivos, conteúdos,

atividades e recursos didáticos, manuais escolares ou livros de texto ou ainda em relação a avaliação do rendimento dos alunos. Em cada um destes aspectos a autonomia do professor sofre variação quer em grau no tocante a amplitude desta autonomia, quer seja ao nível do indivíduo e da coletividade.

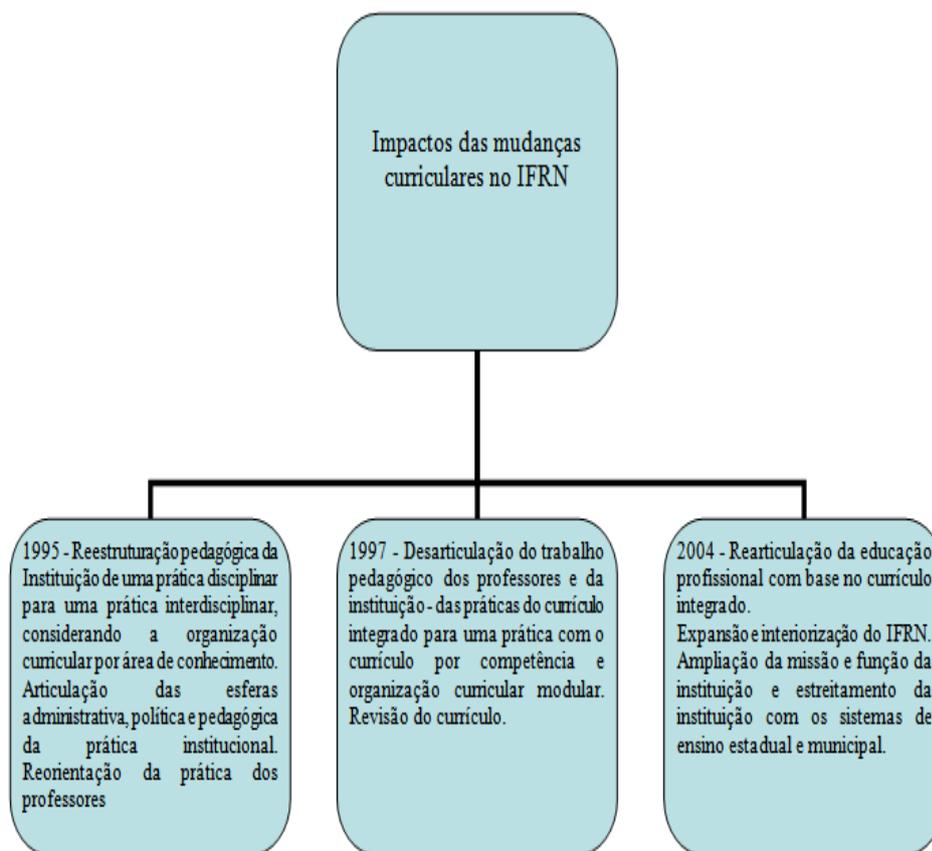
Para o autor, na gestão centralizada ou na descentralizada a autonomia pode acontecer por motivos diferentes. Na primeira, a autonomia do professor em relação aos conteúdos pode acontecer pela ineficácia dos instrumentos de controle curricular e na segunda pode ocorrer na perspectiva da autonomia construída, que implica numa decisão política.

A autonomia construída é um processo coletivo de construção “que, não menosprezando os princípios e objetivos do sistema nacional de ensino, se estrutura em função de objetivos específicos da própria escola, determinados em harmonia com as suas especificidades locais” (Morgado, 2000, p. 53). Desta maneira, a autonomia do professor é sempre limitada porque ocorre sob o enfoque das responsabilidades (domínio funcional) e ao respeito de objetivos e valores macros.

Apesar das limitações impostas, compreendemos que as aberturas da autonomia curricular sejam no campo da normatividade ou de iniciativa institucional pode constituírem-se em trincheiras favorecedoras da democratização das ações institucionais, assim como, espaços de desenvolvimento profissional dos professores que conscientes da complexidade e das implicações da ação docente estão abertos aos processos de mudanças e de um auto-questionamento permanente do exercício de sua função no plano individual e enquanto membro de uma coletividade (Silva & Pacheco, 2011).

Tomando como parâmetro os dados de forma geral, pode-se inferir que a autonomia curricular no IFRN apresentou variação no contexto da reestruturação do currículo seja na perspectiva da prática institucional ou da prática docente, apresentando níveis de alta e baixa autonomia em relação as políticas curriculares do Ministério da Educação. Este aspecto de algum modo exerceu implicações sob a percepção dos professores em relação às mudanças curriculares na Instituição e conseqüentemente em relação às contribuições e a avaliação dos impactos dessas mudanças no fazer pedagógico.

As políticas e as mudanças curriculares no IFRN a partir de 1995 provocaram fortes impactos tanto na prática institucional quanto na prática pedagógica dos professores. Na planilha 01 (p. 266), das 36 unidades de registros referidas a esta subcategoria, 27% referem-se aos impactos na prática do IFRN e 15% estão relacionadas às interferências destas políticas na prática pedagógica docente. No fluxograma 13 elencamos os impactos dos processos de reestruturação curricular vivenciados na Instituição.



Fluxograma 13: Síntese dos impactos da reestruturação curricular do IFRN

Na prática institucional do IFRN, alguns impactos das mudanças curriculares foram positivos e outros representaram preocupações e desafios conforme os momentos da reestruturação curricular.

A organização da prática pedagógica do IFRN até 1995 encontrava-se fundamentada pela concepção de currículo tyleriano, organizado por disciplinar em compartimentos isolados para atender às necessidades da formação exigida pela tessitura do trabalho taylorista de produção. Posteriormente, em função das transformações da sociedade e da reorganização do trabalho, a Instituição encaminhou o processo de reestruturação da sua prática na perspectiva do currículo integrado, organizado por áreas profissionais, integrando a Educação Profissional e o Ensino Médio. Desta forma, em termos dos impactos na prática da instituição, em relação a reforma curricular de 1995 clarifica a coordenadora da equipe pedagógica:

“Dos impactos que podemos citar ... foram as redefinições conceituais e a mudança cultural: A reorganização do currículo provocou reação dos professores - um professor que era do curso técnico de Saneamento, ou de Estrada, ele deixava de fazer parte do curso específico para fazer parte da área em que o curso estava. Então as reuniões passaram a ser em conjunto, até então eram separadas. Nas reuniões da área de Construção Civil, no mesmo local se tinha professores dos cursos de Estradas, de Saneamento, de Edificações e os professores das áreas de

conhecimentos gerais que trabalhavam com turmas desta área. Esperava-se a construção de uma cultura interdisciplinar. Então a mudança cultural e a mudança de encaminhamentos pedagógicos foram muito grandes. Por isto que eu falo que é compreensível as resistências, até porque o novo provoca medo. Mas tínhamos toda uma fundamentação, tínhamos um novo pensar sobre a ciência, a tecnologia, sobre o homem, sobre o sujeito” (Coordenadora da equipe pedagógica do IFRN, categoria Gestor A1).

A partir de 2004, reforma do decreto 5.154/04 e com a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a missão e atuação do IFRN foi ampliada, oferecendo as diferentes formas e níveis de Educação Profissional, inclusive cursos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), marca da política do currículo integrado, que para os gestores é um avanço, mas também uma preocupação pela forma como foi instituído na Rede, assim se pronunciam:

“O currículo integrado, agora nacional, foi um avanço e conquista, fruto do decreto 5.154/04. Eu diria que o Proeja é a continuidade de um conjunto de políticas e programas para um grupo determinado. Então o que vejo de diferente é que estes programas foram condensados e transformados numa política de Estado, o que seria um paliativo, pontual, passou a ser algo mais consistente e de longo prazo. Este programa surge vinculado mais com as questões sociais” (Sujeito 3, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

“A crítica que se faz é a seguinte: que esta política do PROEJA chegou na Rede sem a devida capacitação dos profissionais para trabalhar com estes estudantes ... então quem formaria os formadores destes cursos? É o grande questionamento que se faz. A partir destas críticas e construções, o MEC começou a destinar recursos para os cursos de capacitação de professores ao nível de especialização, da forma como acontece hoje nesta instituição. A coisa se deu de forma atropelada, de maneira que como não houve preparação da Instituição, por exemplo, da Zona Norte, os resultados não são muito bons, com uma faixa de evasão elevada, etc... Historicamente, você percebe rupturas profundas na trajetória desta instituição e da Rede federal de escolas profissionalizantes” (Sujeito 3, equipe pedagógica, categoria Gestor A2).

O PROEJA destina-se para os jovens e adultos que não conseguiram concluir a Educação Básica no tempo regular de escolaridade previsto na legislação, como forma de garantir a continuidade da formação.

Ultimamente, a educação continuada figura na agenda das políticas educativas globais e locais, como, por exemplo, os Programas de Educação ao Longo da Vida implementados em Portugal e na maioria dos países da União Européia (Jornal Oficial da União Europeia de 24/11/2006). Entretanto, por meio dos processos de recontextualização (Bernstein, 1996), esta política tem assumido configuração diferenciada de acordo com os contextos locais, perpassando pela compreensão da formação continuada enquanto processos de reconversão profissional (Canário, 1997; Lima, 2007; Cavaco, 2009).

No contexto da reestruturação curricular, a capacitação dos professores e servidores em outras instituições tem sido uma política interna assumida pela gestão, que se traduz na ampliação dos orçamentos para esta finalidade, de modo que no “nosso planejamento há investimento de 5% de todo orçamento em capacitação docente e não só, dos servidores de forma geral. Estes incentivos são institucionais, ou seja, investimento da Instituição, pois os professores e os servidores também procuram capacitação por iniciativa própria” (Reitor do IFRN, Categoria Gestor A1).

Para Pinar (2007), a vocação dos professores também requer conhecimento – histórico e teórico” –, inclusive da instituição onde ensinam, podendo apreciar de forma mais completa e ter permissão para demonstrar como é que as disciplinas que eles lecionam iluminam as questões do dia. Segundo este autor, é assim que a teoria torna o professor “melhor”, ao alargar e complexificar o sentido intelectual dos professores da sua prática profissional, ao animar o envolvimento intelectual com os interesses e situação dos estudantes, ao compelir os professores a considerarem a sua prática profissional como uma preocupação teórica contínua.

Vale salientar, entretanto, que as políticas educacionais e curriculares têm tentado renovar a escola de fora para dentro, sob à justificativa de que dentro dela reina o despreparo docente. Corroborando Arroy (1999), enfatiza que esta saída é uma saída cômoda que tem sido colocada no contexto das políticas educacionais oficiais. A renovação da instituição escolar passa por reconhecer os professores como sujeitos da inovação, pois quando os professores iniciam dialogando sobre suas práticas, não tanto sobre suas rotinas, podem ir avançando e descobrindo juntos que constantemente tomam decisões, fazem escolhas e que nesses procedimentos há valores que fundamentam as escolhas, há raízes éticas que guiam as decisões. Assim, “é no terreno ético, do pensamento, dos valores, da prática, que se situa a inovação educativa” (Ibid, p. 154).

Os dados mostram que após três momentos de reforma, foco deste estudo, em 2008, com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFRN passou por uma quarta reforma, deixando de ser centro federal (CEFET) para constituir-se em instituto federal de educação profissional, ciência e tecnologia, com *status* social de universidade ampliando a atuação nos cursos de formação de professores, na produção científica e na extensão e com autonomia para atuar nos cursos de Pós-graduação. Além da ampliação da missão e atuação, o IFRN tem passado pelos processos de expansão e interiorização no estado do Rio Grande do Norte, entretanto, as bases do currículo integrado da Educação Profissional mantêm-se, ocorrendo mudanças mais ao nível do organograma institucional.

Percebe-se que a reestruturação curricular da educação profissional expressa história e experiências acumuladas, socializadas e reconstruídas nos espaços de contradições, de lutas e de resistências em prol da educação pública e de qualidade, uma vez que o IFRN, assim como as demais instituições da rede federal foram sendo construídas internamente “apesar das tentativas de sua dissolução em centros interescolares, da falta de continuidade das políticas curriculares, da indefinição e ingerência do poder público, que, de certa forma, contribuiu para o crescimento qualitativo das instituições da Rede de Educação Profissional e Tecnológica” (Cunha, 2000).

CONCLUSÃO

O que mostra o estudo em relação ao ponto de partida?

Ao analisar as mudanças curriculares da Educação Profissional nos diferentes espaços estudados verificamos que estas acontecem no contexto mais amplo, especificamente no mundo ocidental, marcado por políticas públicas globalizadas e de estreitos laços com as questões do emprego e do desemprego, fruto do reordenamento do sistema socioeconômico e das mudanças na organização do trabalho taylorista às formas de trabalho virtual.

Neste contexto sob a égide das políticas neoliberais e do processo de globalização expressos nas diferentes dimensões, tais quais da dimensão financeira às dimensões cultural e educacional, os sistemas de educação e formação profissional são convocados a promoverem reformas curriculares de modo a atender às necessidades emergentes destas mudanças.

No novo paradigma educacional emergente em escala global, o foco educacional consiste na aprendizagem e no indivíduo enquanto responsável pelo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. Neste enfoque, o conhecimento e a apropriação de novas competências são prerrogativas que podem assegurar, pelo menos do ponto de vista ideológico, aos Estados-nação, às organizações e aos indivíduos a condição de manterem-se competitivos no mundo globalizado. Assim, reforça-se o valor de troca do conhecimento oriundo dos sistemas de educação, ainda que se perceba certa recompensa dos conhecimentos adquiridos em outros espaços sociais.

A instituição escolar assume, portanto, uma centralidade no contexto social e do trabalho no século XXI, numa relação paradoxal entre a inclusão e a exclusão de pessoas e de instituições de ensino, na medida em que são formulados critérios e adotados procedimentos de avaliação classificatória do desempenho alcançado, conforme os padrões de rentabilidade e de responsabilização. Considerando, porém, a complexidade das relações entre os espaços global e local, a implantação destas políticas não ocorrem de forma unilateral, pois as questões econômicas, culturais e educacionais locais exercem um papel de regulação deste processo.

No Brasil, as mudanças curriculares da Educação Profissional a partir da década de 1990 ocorreram, primeiramente, no interior de algumas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e posteriormente no âmbito do Ministério da Educação, por força do Decreto nº 2.208/97 e do Decreto nº 5.154/04. O primeiro promoveu a reforma curricular em estreito laço com as questões do emprego, separando a Educação Profissional da Educação Básica e com a pretensa expansão da Educação Superior pelo viés do sistema de ensino não-universitário, caracterizado por cursos de menor duração.

Já a reforma curricular determinada pelo Decreto nº 5.154/04, resultante das lutas políticas da sociedade civil e das instituições de Educação Profissional, no contexto de transição de governo, promove a rearticulação entre esta modalidade de ensino e a Educação Básica. Sequencialmente, com o respaldo de legislação específica, é promovida a expansão e a interiorização do sistema de ensino profissional no País sob a responsabilidade do governo federal.

No âmbito da organização e do desenvolvimento curricular, são assumidos os pressupostos do currículo integrado e do trabalho como princípio educativo, perspectiva gramsciana de conhecimento e de educação que vem caracterizando o campo do currículo brasileiro, e não só, mas também em toda a América Latina desde os processos de abertura política, a partir da década de 1980 (Aricó, 1998). Neste direcionamento teórico-metodológico, os processos de humanização e emancipação partem da concepção de homem como construtor de sua vida e de sua própria história, e o trabalho enquanto elemento mediador das relações entre o homem e a natureza. Assim sendo, de modo geral, é através do trabalho que ocorre o processo de humanização do homem.

Ao analisar o currículo escolar nesta perspectiva, pode-se concebê-lo como parte de um currículo social mais amplo que envolve a diversidade e os diferentes fenômenos da organização da sociedade. Neste sentido, o currículo escolar recebe influências, assim como pode exercer influência no currículo social.

No que diz respeito às mudanças no IFRN, o estudo aponta quatro grandes categorias: Reestruturação Curricular, Educação Profissional, Políticas Curriculares e Participação da Comunidade Escolar nestas mudanças. Em relação à configuração da reestruturação curricular da Educação Profissional no IFRN, o estudo denota que a princípio as mudanças de 1995 aconteceram por iniciativa da Instituição pelo fato de o grupo de professores e da gestão compreenderem ser necessárias frente às transformações no mundo do trabalho e da sociedade. Assim, com a participação ativa e mobilização da comunidade escolar, iniciou-se o processo de construção e implementação da proposta curricular, com implicações em termos de estrutura pedagógica e administrativa. A participação e as decisões democráticas que fazem parte da cultura institucional, construída historicamente, constituíram as características principais deste processo.

Estas mudanças curriculares provocaram grandes desafios e impactos no fazer pedagógico da Instituição e na prática dos professores, em torno da administração de um currículo organizado por áreas profissionais, implicando práticas interdisciplinares. Ou seja, de uma organização curricular tyleriana constituída por cursos isolados, em função de uma especialização profissional, passou-se para uma organização de conhecimentos articulados por meio de diálogos entre as diferentes

especializações afins. Esta última organização curricular encaixa-se nos princípios do currículo integrado discutido por Benestain (1996).

No que tange, ainda, à categoria Configuração da Reestruturação Curricular na Instituição, o currículo implantado em 1995 caracteriza-se por um modelo descentralizado e flexível do desenvolvimento curricular, em que as decisões foram tomadas com o envolvimento da comunidade escolar e na esteira das possibilidades da autonomia curricular. Buscava-se a participação dos membros da comunidade através do conselho de classe, representações estudantis, bem como sistematização de grupos de estudos dos professores por área e reuniões com os pais, servidores e estudantes.

Com a reforma do Decreto nº 2.208/97, as mudanças curriculares ocorreram à revelia do processo democrático que vinha acontecendo no interior do IFRN e no País, o que provocou reações e resistências por parte da Instituição, das associações de servidores, sindicatos e pela representação dos dirigentes das Escolas Técnicas Federais, pois as novas diretrizes representavam a contramão da política curricular que vinha sendo construída pelos movimentos sociais. Neste momento, a redução dos orçamentos, a readaptação da organização curricular existente e a participação passiva e reservada da comunidade escolar constituíram alguns constrangimentos enfrentados no IFRN.

O Decreto nº 5.154/04 representou um avanço e um ganho político dos movimentos sociais que lutavam por uma política de Educação Profissional que contemplasse uma educação mais ampla na perspectiva de contribuir com a formação de sujeitos comprometidos com a transformação do social para uma sociedade mais justa e com a educação pública gratuita e de qualidade. Neste contexto, o IFRN pela experiência acumulada com o projeto de 1995 pode contribuir com a elaboração dos dispositivos junto ao Ministério da Educação. Como impactos desta reforma no IFRN, pode-se destacar a transformação da Instituição de Centro de Educação Tecnológica para Instituto, sendo comparada ao *status* de universidade. Outro impacto dessas mudanças constituiu a inauguração de uma nova institucionalidade em termos estruturais e pedagógicos, não só no IFRN, mas como nas demais instituições federais de Educação Profissional no País.

Assim, em caso particular, o IFRN passou a vivenciar uma rápida e ampla expansão, passando de duas instituições para dezesseis, no período de aproximadamente oito anos. Conseqüentemente, ocorreu a interiorização de sua atuação em todo o Estado do Rio Grande do Norte, implicando na ampliação e renovação do quadro funcional e de professores. Em relação a este processo, os gestores, os professores e os estudantes apontam como sendo o maior desafio o de (re) construção da cultura institucional, preservando os aspectos desta cultura, como o de assegurar a prestação dos serviços à

sociedade, ressalvado pelo critério de qualidade da formação ofertada, com base nos parâmetros construídos historicamente pela Instituição. Este processo, de certa forma, indica não só a transformação da cultura, mas também da identidade institucional.

Nos processos de mudanças, verifica-se, nos documentos e nas narrativas verbais dos gestores, dos professores e dos estudantes, a presença de dois conceitos de Educação Profissional: a concepção clássica, estritamente ligada à formação para o exercício de uma profissão; e a concepção construída, que, além da formação profissional, envolve a formação do cidadão com capacidades para intervir no social, assumindo responsabilidades éticas de contribuir com o avanço de uma sociedade mais justa. Estas prerrogativas expressam a preocupação com o currículo social brasileiro marcado ao longo de sua história pela alta concentração de renda e pela extrema desigualdade social.

Este senso comunitário faz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte uma instituição com fortes tradições de compromisso com o social, de lutas e resistência, de participação e de autonomia presentes na sua cultura institucional, apesar da metamorfose identitária. Assim, em termos de identidade institucional, estamos a falar de uma instituição plural com abertura para as diferentes manifestações, democrática com a participação da comunidade escolar na eleição dos dirigentes e nas deliberações curriculares. Quanto a ser uma instituição de Educação Profissional, esta vertente da identidade institucional vem sofrendo alterações, uma vez que, para além da Educação Profissional, atua também nos diferentes níveis da educação (do Ensino Médio à formação de professores para atuar na Educação Básica).

Na perspectiva dos gestores, os processos de reestruturação curricular no IFRN foram positivos no sentido de que contribuíram para a maturidade institucional no enfrentamento dos desafios, apesar de ressaltarem os constrangimentos provocados. Este posicionamento se coaduna com as perspectivas dos estudantes e dos professores de modo geral. Em termos de satisfação quanto aos impactos na prática docente os dados demonstram que 50% da amostra de professores consideram positivos e muito positivos, e outra metade considera negativo e muito negativo.

Com relação às perspectivas dos estudantes, 48% da amostra revelam ter sido positivas as mudanças ocorridas nos cursos que frequentavam e 20% muito positivas. Assim, de acordo com os dados, pode-se inferir que, na perspectiva dos estudantes, de maneira geral, as mudanças curriculares contribuíram de forma favorável ao processo de formação profissional no âmbito do desenvolvimento curricular do IFRN, apesar dos constrangimentos envolvidos destes processos. Neste sentido, 76% da amostra dos estudantes avaliam de forma muito positiva a formação oferecida pelo IFRN para o

exercício da profissão e 94% da amostra sente-se motivado e muito motivado, caso fosse preciso reingressar na Instituição.

Em relação à participação da comunidade escolar nas mudanças curriculares no IFRN, esta se caracteriza por uma participação ativa, reservada e passiva, sendo a primeira em maior destaque, apesar de apresentar um estrangulamento na participação dos estudantes, manifestada em momentos pontuais das reformas e se constituir uma das linhas de ação do plano de atividades na implementação do currículo. Verifica-se que o modelo da democracia representativa dos estudantes nos colegiados apresenta uma limitação no sentido de que contempla uma pequena parcela da população estudantil do contingente escolar, acontecendo uma maior participação discente nas eleições para escolha dos dirigentes da Instituição. Podemos apontar que a participação dos estudantes pode ser caracterizada por uma participação sazonal, em que a mobilização parece acontecer com maior expressividade nos momentos de crise ocasionados por mudanças e nos processos eleitorais. Porém, pela própria história da cultura institucional, há possibilidades de se construir uma participação educativa, que implica um envolvimento processual de aprendizagem de ação cidadã no interior da Instituição como parte integrante do currículo.

No âmbito do desenvolvimento curricular, a reestruturação do currículo da Educação Profissional no IFRN pode ser inserida na tradição da conceitualização de escola prática e emancipatória, envolvendo a inter-relação dos diversos contextos de decisão curricular, seja no plano político, administrativo, de gestão e de realização. As práticas curriculares estão inseridas numa cadeia de inter-relações entre sistemas (político, educativo, econômico, social) e subsistemas de participação social e de controle, de inovação, de produção de conteúdos, materiais e recursos técnicos pedagógicos (Pacheco, 2005).

Nesta perspectiva, o currículo é perspectivado como construção social (Goodson, 2001) e como projeto (Young, 2010), que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano de sua realização no contexto de uma estrutura que envolve princípios, valores, crenças, saberes e atitudes, inserindo-se no âmbito das teorias críticas do currículo. Percebe-se que tanto a Proposta curricular de 1995 quanto o Projeto Político Pedagógico de 2004 contemplam alguns princípios organizadores do currículo, tais como, o de integração, o de abrangência, o de articulação, o de enquadramento, o de relevância e o de decibilidade (Roldão & Gaspar 2007, Zabalza, 1991). As decisões curriculares fundadas pelo princípio de decibilidade enquadram-se no contexto *do modelo crítico de desenvolvimento curricular*, fundado pelo trabalho crítico e colaborativo da comunidade escolar.

Averiguamos que nos “novos” tempos torna-se salutar um repensar sobre a educação profissional não mais com o estigma de educação destinada aos “desvalidos da sorte”, mas uma educação global que atenda à formação dos homens e das mulheres para viver melhor a vida e serem felizes, no sentido mais amplo do possível, que implica superação da busca da instituição escolar apenas para uma formação profissional.

Entendemos que a adjetivação “profissional” para caracterizar a educação que ocorre fora dos muros das universidades não corresponde mais ao novo tipo de educação que parece estar sendo gestionada nas relações sociais que ora são estabelecidas. Ademais, o termo Educação Profissional parece-nos que pouco corresponde à realidade de uma modalidade exclusiva de educação destinada à formação e à qualificação das pessoas para exercerem uma profissão no mundo do trabalho, uma vez que os processos de formação que acontecem no interior das universidades e de outras instituições também têm o caráter profissionalizante, como, por exemplo, a organização dos cursos superiores universitários para formação dos engenheiros, dos arquitetos, dos pesquisadores, dos médicos, dos advogados, entre outras áreas de formação profissional.

Neste sentido, a referida adjetivação em “Educação Profissional” só tem correspondência quando na perspectiva (ou no enquadramento, conforme Bernstein, 1996) das teorias reprodutivistas das práticas pedagógicas institucionalizadas, que denunciam os axiomas conceituais que são usados para justificar a classificação e a hierarquização das instituições, das profissões, dos profissionais, das pessoas e do currículo escolar. Neste enquadramento e no contexto do sistema dual de educação, podemos falar de instituição de Educação Profissional, como instituição dos excluídos do interior dos sistemas de educação superior universitários (Bourdieu & Champagne, pp. 481-487, 1999 [1993]).

Os processos de rotatividade e flexibilidade que parecem marcar não só o mercado de trabalho brasileiro, nos últimos tempos, mas o grande mercado de trabalho global, apontam que, na perspectiva do emprego, os excluídos já não constituem os trabalhadores sem ou com pouca qualificação escolar, em outras palavras, o *homo faber*, mas o desemprego tem afetado, portanto, excluído em escala global, engenheiros, arquitetos, professores, médicos oriundos de uma formação superior ou de formação mais elevada. Neste sentido, eleva-se a necessidade das instituições repensarem-se através de uma autoanálise no contexto mais amplo do movimento de mudanças que se opera no mundo.

Pensamos, portanto, que, no contexto das trans (formação) do mundo na perspectiva da complexidade dos fenômenos sociais e educacionais que estamos a vivenciar, a adjetivação “instituição de educação profissional”, no Brasil, não condiz com a nova institucionalidade destas instituições e sua interação com as instituições universitárias, apesar dos desafios que ainda têm por ser superados

nestas relações. A superação destes desafios implica uma reforma não por decreto ou da legislação educacional, mas uma reforma do pensamento como se refere Morin (2002) no contexto da (trans) formação que já se operam rumo a outro mundo, não somente possível, mas necessário (U. Eco, 2009)⁸¹.

Procuramos mostrar neste estudo a importância da organização da instituição escolar fundada pelos princípios democráticos, de autonomia e do autorreconhecimento para (re) construção do currículo escolar comprometido em contribuir com o processo de formação e de autoformação de pessoas. Nesta perspectiva, as instituições educacionais, aqui consideradas Espaços de Aprendizagens e Desenvolvimento de Pessoas, podem ser coordenadas sob o enfoque de outra gerência, pois os princípios e os métodos administrativos de mercado aplicados à educação contradizem o caráter eminentemente educativo das práticas pedagógicas nestes espaços. Propomos, portanto, resgatar nestas instituições “a relação de horizontalidade entre homem-homem,” (Paro, 1999, p.105) e o valor de uso da educação, do conhecimento e do trabalho em prol da emancipação humanística e ética da comunidade escolar, ou seja, de todos os sujeitos envolvidos.

Proposições: um espaço para utopia⁸²

A teoria só pode ter o tamanho da prática, ainda que deva ultrapassar a esta no sentido da utopia (Pedro Demo).

No contexto das mudanças que se operam no campo curricular da Educação Profissional no Brasil, apresentamos alguns pontos para reflexão acerca da função social das instituições responsáveis pela educação escolarizada e de sua organização curricular em face do mundo em transição. Neste sentido, tomamos como ponto de partida a realidade particular, a reestruturação da Educação Profissional no IFRN, objeto deste estudo. Em seguida, buscamos ampliar a reflexão para o campo da relação educação e sociedade, de modo geral.

No campo curricular do sistema brasileiro de Educação Profissional, mediante as mudanças efetivadas, perspectivamos a iminência de superação do sistema dual de educação no País: sistema universitário de educação e sistema de Educação Profissional, considerando, como já nos referimos anteriormente, que ambos os sistemas atuam na área da formação de pessoas para o exercício de

⁸¹ Comunicação pessoal no Fórum Mundial de Educação Profissional, Brasília, 23 a 27 de novembro de 2009.

⁸² A utopia, conceito oriundo das formulações filosóficas de Tomas Morus (1516), interpretado por alguns como sonho, ilusão e compreendido por outros como contestação da realidade, aqui está sendo usado na compreensão que aponta para a possibilidade de recriação da vida e da realidade e combina com a esperança, motivo de renovação e recriação incessante do espaço vivido (Correia, s/d). Recuperado <http://www.espaçoacademico.com.br>, em 16 Maio, 2012.

uma profissão, assim como a Educação Básica que direta ou indiretamente está vinculada à noção do estudo para a inserção e ascensão nas áreas profissionais, e, por extensão, ao mundo do trabalho.

Neste sentido, perspectivamos as instituições denominadas atualmente de instituições de Educação Profissional, universidades e escolas como *Espaços de Aprendizagem e de Desenvolvimento de Pessoas*, independentemente do nível ou grau de ensino em que atuem. O princípio basilar da organização curricular nestes espaços constitui a valorização da subjetividade inerente ao ser humano e o respeito aos diferentes tipos de saberes e conhecimentos. Assim sendo, a missão social destes espaços consiste em criar e sistematizar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade em função da aprendizagem e do conseqüente desenvolvimento das pessoas no amplo espaço de conhecimento, de autoconhecimento, de colaboração, de criatividade e de liberdade construída.

Consideramos que cada instituição é uma *subjetividade coletiva* por articular um conjunto de subjetividades (cada sujeito) no seu espaço físico, com tempo de reclusões contínuas, ou seja, de autoavaliação de suas práticas e das decisões curriculares com base nos três níveis da comunicação, a saber: a comunicação interna, a interinstitucional e a comunitária (Ricci, 2006). Neste sentido, o processo de autoavaliação institucional orienta-se, do ponto de vista pedagógico, mas pelo olhar interior do que pelo olhar exterior. A luta do homem continua, porém não mais para dominar outro homem, ou ainda para ser comparado a outro, mas para dominar a si próprio, superando as próprias limitações no processo de autoconhecimento e de autoemancipação processual e contínua.

A liberdade construída começa por *conhece-te a ti mesmo*, máxima da educação socrática, pois cada homem que conhece a si próprio, reconhecendo a si próprio como ser único, estranho ao outro e ao mesmo tempo parte do outro, granjeia a possibilidade de reconhecer e respeitar a estranheza do outro e o direito de ser único, ser estranho e de não ter preferência.

A emancipação de cada sujeito e de cada Espaço de Aprendizagem e de Desenvolvimento tem que ser empreitada “por cada um”, isto é, individualmente, tendo em conta a subjetividade e a individualidade de cada sujeito, que comunga com a comunidade e aprende com ela. Neste processo, a educação, o trabalho, o conhecimento e o emprego não têm finalidade em si mesmo, mas são mediadores para a liberdade humana ou a conquista pelo homem da sua própria condição de *ser livre* como ponto de partida para o exercício da liberdade construída em colaboração com o outro.

Nesta direção, a democracia constitui elemento mediador deste processo libertário do homem subjetivo e do homem coletivo, pois para além de sua conotação etimológica de “governo do povo” ou sua versão formal de “governo da maioria”, tomamos emprestado o sentido atribuído por Paro ao

termo democracia, como sendo processo relacional “que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (Paro, 1999, p.106).

Nesta perspectiva, a participação ativa e a colaboração constituem temas transversais que perpassam a organização do currículo e por toda decisão curricular nos Espaços de Aprendizagem e de Desenvolvimento de Pessoas. Entre as decisões curriculares, o trabalho voluntário nas comunidades, nas associações e nos diferentes espaços sociais podem constituir uma cadeira acadêmica na organização curricular, compreendido como espaços no exercício da liberdade e do trabalho como valor de uso, como propagou Karl Marx nas suas teorias sobre a acumulação das riquezas no sistema socioeconômico vigente.

O trabalho voluntário articulado na organização curricular levaria ao exercício da solidariedade, da confiança no outro, ao respeito às individualidades e aos diferentes mundos e lugares existentes, a uma ética do cuidado consigo próprio, com o outro e com a natureza no seu conjunto, valores que a modernidade racional parece insistir em negá-los ou conspirar contra (Bauman, 2006, 2007).

Falar destes valores num espaço reservado a utopia parece estranho, uma vez que estamos falando de uma ética própria do homem enquanto ser dotado de uma moral, da condição de pensar, de um ser socializável e civilizado. Mas é bem verdade que este mesmo homem tem aniquilado muitos outros homens nos campos de guerra registrados na história da humanidade, sem falar nas “guerras frias” do cotidiano, quer por questões de xenofobismo, por inconsciência ou ainda por ignorância, o que conduz ao desconhecimento de que a tentativa de dominarmos o outro ou condenarmos o outro limita a própria liberdade e condena a si mesmo, uma vez que a subjetividade individual não prescinde à subjetividade coletiva.

Estamos falando de um Espaço de Aprendizagem e de Desenvolvimento de Pessoas ou de sujeitos, dotados por uma “capacidade de ação, traçar a sua própria existência, controlar a sua experiência” (Wievorka, 2002, p.173). Neste sentido, defendemos uma pedagogia da diferenciação nos Espaços de Aprendizagem, onde se principiam os tempos do paradigma da sensibilidade e da afetividade entre os homens – primado da mudança, confiante de que, se o mundo atual não nos agrada, transformemo-nos para transformá-lo (Peixoto, 2007, p. 165). Assim, endereça-se à pedagogia da diferenciação o cultivar os bons hábitos como se referia William Piner na sua conferência proferida em Braga (2012), como também a mudança de hábitos por considerar que a humanidade já detém

grande acervo de conhecimento (Peixoto, 2007), mas que muito ainda existe para ser reformado, descoberto, vivido e aprendido.

Na pedagogia da diferenciação, o respeito à individualidade não se concentra apenas ao fato de a vida digna e o respeito devido à humanidade de cada ser humano se combinarem num valor supremo que não pode ser superado ou compensado por nenhum volume ou quantidade de outros valores, mas que os outros valores só são valores na medida em que sirvam à dignidade humana e promovam a sua causa. “Todas as coisas valiosas na vida humana nada mais são do que diferentes fichas para aquisição do único valor que torna a vida digna de ser vivida. Aquele que busca a sobrevivência assassinando a humanidade de outros seres humanos sobrevive à morte da sua própria humanidade” (Bauman, 2006, p.109). Assim, que possamos ter a esperança no poder de transformação dos espaços reais institucionalizados para o conhecimento e a para a formação dos sujeitos no momento atual em Espaços de Aprendizagem e de Desenvolvimento de Pessoas, em que a educação possa assumir um outro trilho para além da empregabilidade, da competitividade de mercado e da padronização de pessoas, das instituições e dos lugares.

Por fim, deixamos aos leitores que abriram as páginas à leitura deste trabalho, o convite para ampliação da reflexão que apenas, por ora iniciamos.

Que futuros em termos de investigação?

O presente estudo despertou para outras temáticas no sentido de ampliar a investigação no campo dos estudos curriculares e da educação. Neste sentido, destacamos:

- A organização curricular na perspectiva antropológica e sócio-comunitária de currículo.
- A construção de identidade e da cultura institucional e suas implicações nos processos pedagógicos no quadro do desenvolvimento curricular.
- O currículo do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Brasil: implicações teóricas e práticas.

Salientamos, ainda, como limitação deste estudo a não aplicação do pré-teste do questionário destinado aos estudantes, uma vez que se percebeu o interesse manifesto por estes em contribuir para além das questões fechadas ou semiabertas no inquérito por questionário.

Por que escrever uma tese ...

Ela é um projeto especial, sem demérito aos demais, que mobiliza todas as forças do sujeito.

Ela é um requisito para ingresso ou promoção na carreira acadêmica.

Ela preenche uma função social, a de avançar no conhecimento de um certo assunto.

Ela pode representar uma contribuição ao saber, seja pela inédita perspectiva que explora, seja pelo novo olhar que lança sobre uma bibliografia clássica.

Ela significa sempre mais uma possibilidade de provocar novos *insights*.

Ela é parte indissociável da formação de um pesquisador, e que este será sempre um multiplicador onde quer ele esteja: na acadêmica, no laboratório, na empresa, no governo, nas comunidades científicas.

De igual modo, o que é fazer uma tese?

Desenvolver uma tese é um ato criador que, além de conhecimentos gerais e específicos, exige o exercitar a paciência implicando na aprendizagem de ter humildade e disponibilidade psicológica para tentar, expor-se, errar, recomeçar, modificar, experimentar, observar ...

A produção intelectual é flutuante e escorregadia (...). Cada um descobre o seu jeito de lidar com a situação, não tem fórmula e sim aquilo que funciona com você.

Mas, de tudo não se pode confundir: a tese não constitui fim em si mesmo, porém meio de superação e de auto-superação nas trilhas do conhecimento e do auto-conhecimento.

(Freitas, 2002) – Texto adaptado

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia, 26 (01), *Revista RbPae*,13-30.
- Agulhón, C. (2002). O Ensino profissionalizante na Europa: mudanças e contradições. In Trindade, H. & Blanquer, J. M. *Os desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmede Editor.
- Almeida, M. L (2003). *Da Formulação à Implementação Análise das Políticas Governamentais de Educação Profissional no Brasil*. (Tese, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil).
- Althusser, L. P. (1998). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Alves, J. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto, Edições Asa.
- Alves, N. (1999). Tecer conhecimento em rede. In Alves, N., Garcia, R. L. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves, P. (2002). Autonomia curricular: a face oculta de (re) centralização? *Atas do V Colóquio sobre questões curriculares: currículo e produção de identidades*. Universidade do Minho, (pp.161-166).
- Amaral, M. P. (2010). Política pública e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Revista Educação e Pesquisa*, Universidade de São Paulo, v. 36 Especial, (pp.39-54).
- Anderson, P. (1995). Balanço do neoliberalismo. In Sader, E. & Gentilli, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Antunes, R. (2005). *O caracol e sua concha*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2006). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo.
- Aparício, P. C. (s/d). Redefinición del espacio educativo y social e Argentina Entre la ambición de una reforma que no fué y los desafios de una compleja realidad histórica y social aún pendientes. *Revista 47- Sindicato Nacional de Trabajadores em Educação*. Recuperado a partir <http://www.latarea.com.mx>, em 20 Setembro, 2009.
- Apple, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, W. L. B. (2009). Sistema representativo brasileiro: análise crítica das instituições representativas. (Dissertação, Universidade de Fortaleza, Brasil).
- Aricó, J. (1988). O itinerário de Gramsci na América Latina. In Aricó, J. *Coladel Diablo – Elitinerário de Gramsci en América Latina*.Argentina: Editorial Pinto Sur. Recuperado a partir www.google.com.pt/ em 14 Maio, 2012.
- Arroyo, M. G. (1999). Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In Moreira, A.F.B (Org.). *CURRÍCULO: políticas e práticas*. Campinas, São Paulo: Papyrus (coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- Aventura, J. P. (s/d). *A educação sobre a ótica da mediação e da ruptura: reflexões sobre o PLANFOR*. Recuperado a partir www.anped.org.br/reuniões, em 29 Agosto, 2009.

- Azevedo, J. (1999). *O ensino secundário em Portugal* (Estudos). Portugal: Edição
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 03-23.
- Bachelard, G. (2008). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70.
- Bachelard, G. (2006). *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70.
- Bachelard, G. (1996). A noção de obstáculo epistemológico: plano da obra. In Bachelard, G. *A formação do espírito científico*. (pp. 17-28). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (02), 49-83.
- Barroso, J. (2009). Da governação do sistema à governação das escolas. Cinco idéias que dominaram as políticas educativas nos últimos vinte anos. In: Investigar, Avaliar, Descentralizar - Atas do X Congresso da SPCE (CdRom). Bragança: SPCE e ESSE/IPB.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: João Barroso, (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: relógio d'água.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio D'água.
- Baumgarten, M. (1998). Habemas e a emancipação: rumo à democratização discursiva? In *Cadernos e Sociologia* n. 10, Porto Alegre, PPGS, (pp.137-178).
- Beck, U. (2003). *Liberdade ou capitalismo: Ulrich Beck conversa com Johannes Willms*. São Paulo: Editora UNESP.
- Berger Filho, R. L. (1999). Educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Ibero Americana de Educação*, (20), Maio-agosto.
- Bernstein, B. (1996a). *Pedagogia, control simbólico e identidade: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, S.L.
- Bernstein, B. (1996b). *A Estrutura do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bicudo, M. A. V. & Silva Júnior, C. A. S. (1999). A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Revista Educação e Sociedade*, 20 (68) Campinas, São Paulo.
- Bobbio, N. (1997). *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bobbio, N. (1995). *Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bobbitt, J. F. J. (1925/2008). A Educação Enquanto Processo Social. In Paraskeva, J. (Org). *Sociologia do currículo. V. 3. A Gestão Científica do Currículo*. Lisboa: Didática editora.
- Bogdan, R. C., & Sari, K.B. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação: uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bole, J. (1996). *Globalization*. Cambridge: Garland, 1996.
- Recuperado a partir <http://www.sociology.emory.edu/>, em 25, Julho, 2009.
- Borges, C.R.C. (1996). A atual reestruturação produtiva e a crise econômica global. *48º Reunião da SBPC*, Julho, PUC, São Paulo.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1999 [1993]). “Os excluídos do interior”. In Bourdieu, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1978). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Editorial Vega.
- Bourdieu, P. (1982). Reprodução cultural e reprodução social. In Grácio, S. M., & Stoer (Orgs.). *Sociologia da educação - funções da escola e reprodução social*. Lisboa: livros horizonte, 327-368).
- Bourdieu, P. (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de ciências sociais*, 5, 101-120.
- Bourdieu, P. (1998 [1966]). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A., & Catani, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: editora vozes.
- Bourdieu, P. (1998). “Os três estados do capital”. In Nogueira, M. A., & Catani, A. (orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis: editora vozes.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic books.
- Brzezinski, I. (2003). A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In Brzezinski, I. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- Burit, J. A. (s/d). *Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclan*. Recuperado a partir www.google.com.br/, em 17, Abril, 2010.
- Cabral Neto, A., & Castro, A. M. D. A. (2005). A formação de professor no contexto das reformas educacionais. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Campos, M. J.C., Moutinho, L.M.G. & Campos, L.H.R. (s/d). *Reestruturação Produtiva e Qualificação do Emprego na Indústria Têxtil: um estudo comparado entre as regiões Nordeste e Sul*. Recuperado a partir www.google.com.br/, 12, Janeiro, 2012.
- Canário, R. (Org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Portugal: Porto.
- Cardoso, E. B (2010). Identidade de Gênero, Amor e Casamento em Teresina (1920-1960). (Tese, Universidade Federal Fluminense, Brasil).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Pesquisa Documental. In *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. B. (2004). *Educação e Liberdade em Max Weber*. Ijuí: Ed Unijui
- Castanho, S. (s/d). *Educação e trabalho no Brasil Colônia*. Recuperado a partir www.histedbr.unicamp.br, em 10, Outubro, 2011.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Catani, A. M.D. B., & Pereira, G. R. M (2000). As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *23ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, Minas Gerais.

- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Charlot, B. (2008). *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Atmed.
- Chesnais, F. (1996). *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã.
- Chomsky, N. (2000). *A democracia e os mercados na nova ordem mundial*. Lisboa:Edições Antígona.
- Ciavatta, M. (2003). A escola do trabalho – A fotografia como fonte histórica. In Magaldi, A. M. *et all. Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança paulista: EDUSF.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In Frigotto, G., Ciavatta., & Ramos, M. (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 83-105.
- Clarke, S. (1991). Crise do Fordismo ou Crise da Social Democracia. *Lua Nova*: São Paulo, 24, Setembro.
- Coninck, F. (2004). *Trabalho Integrado. Sociedade Fragmentada*. Porto: Rés editora.
- Correia, J. A. (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In Canário, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. A. (2009). Perspectivas de Evolução do Ensino Superior Politécnico. Recuperado a partir <http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/> em 3 Setembro, 2009.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Unisinos*, 12 (1), Janeiro/Abril, (pp. 5-15).
- Cox, C. (2004). Organização Curricular na Reforma do Ensino: indícios da América Latina. DAGAR: Ministério da Educação do Chile. Recuperado a partir <http://siteresources.worldbank.org/>, em 30 Junho, 2009.
- Cunha, L. A. (2000a). *O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso.
- Cunha, L. A. (2000b). *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso.
- Cunha, L. A. (2000c). *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso.
- Cunha, L. A. (2000d). Os Ministérios da Educação e do Trabalho na Educação Profissional. In Yannoulas, S. C. *Atuais tendências na educação profissional*. Brasília: Programa: Co-Edições.
- Cunha, L. A. (2000e). Educação Profissional na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Seminário Nacional sobre Educação Profissional, promovido pela Flacso, sede Brasil, em Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, Dezembro.
- Cunha, L. A. (2006). A Autonomização do Campo Educacional: A atualidade do Manifesto de 1932. In Araújo, M. *et al*(Org.). *Intelectuais, Estado e Educação*. Natal/ RN: EDUFRN, editora da UFRN.
- Cunha, L. A. (1995). *Educação Brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez.

- Cunha, L. A. (2003). O ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24 (82),37-61.
- Cunha, L. A., & Góes, M. (2002). *O Golpe na Educação*. 11 Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor.
- Cury, C. R. J. (2002). Os desafios do ensino brasileiro: do ensino fundamental ao ensino profissional. In Trindade, H., & Blanquer, J. M. *Os desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Cury, C. R. J. (1997). A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: Cury, C. R. J. et al. (Org.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional de educação*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Custódio, M. M. (2010). Freire, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Recuperado a partir www.fortium.edu.br/, em 30 Maio, 2012.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma " cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 25, n.87, Maio/Agosto, (p. 423-460).
- Dante, H. (s/d). Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. Recuperado a partir <http://www.anped.org.br/> reuniões, em 10 Setembro, 2009.
- Delors, J. (Org.) (1993). *La Educación Encierra Um Tesoro*. UNESCO
- Demo, P. (2000). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- Dias, J. R. (2009). *EDUCAÇÃO: o caminho da nova humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.
- Dilthey, W. (1956). Introducción a Las Ciencias Del Espiritu. *Revista de occiden*. Madri,
- Dourado, L. F. (2000). A Escolha de Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil. In Ferreira, N. S. C. *Gestão democrática de educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, Cortez.
- Durkheim, E. (1980). *As regras do método sociológico*. Trad. Portuguesa, Lisboa: presença.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editor.
- Estrela, A. (1990). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Estrela, E.&Teodoro, A. (2008). As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais. *Revista Espaço do currículo*, 1 (1),130-165. Recuperado a partir www.aepppc.org.br/revista, em 14 Maio, 2009.
- Farzad, M. & Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*. Paris: Ed Anthropos.
- Fausto, A., Pronko & M., Yannoulas, S. (Orgs.) (2003). Os processos de integração supranacional e a harmonização das políticas públicas de trabalho e renda. In *Anais Seminário Internacional Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e no Caribe*. Tomo I e II. Brasília: FLACSO/Brasil, Editorial Abaré.
- Fávero, M. L. A (2004). Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, 22 (1), Janeiro /Junho,197-226

- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J. P., & Barata, C. (2008). Ensino Básico: 2.º Ciclo. In Pacheco, J. A. (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Ferreti, J. C. & SILVA, J. R. (2000). Educação Profissional numa Sociedade sem Emprego. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, (pp.140-145).
- FLACSO/ Brasil (2003). Anais Seminário Internacional Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e no Caribe. *Tomo I e II*. Brasília: FLACSO/Brasil, Editorial Abaré.
- Fontes, P. R. R. (2002). *Comunidade Operária, Migrações Nordestina e Lutas Sociais: São Miguel Paulista (1945- 1966)*. (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas Brasil).
- França, M. (2001). *Gestão educacional nos anos 90: um estudo sobre a descentralização financeira*. Natal:UFRN.
- Franco, M. C. (1998). Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In Frigotto, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, p. 100-137.
- Freire, P. (1981). *Ação Cultural para Liberdade*. 5 Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, (13 ed).
- Freitas, H. C. L. (2003). A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In Brzezinski, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, Outubro, 26 (92).
- Freitas, M. E. (2002). Viver a tese é preciso! In Bianchetti, L. & Machado, A. M. N. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertação*. Florianópolis/São Paulo: Cortez.
- Freyssinet, J. (1998). União Europeia: caminhando para uma coordenação das políticas de emprego? In *Boletim Cesit*, 3, Março.
- Friedman, M. (1988). *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Nova Cultura.
- Frigotto, G. (1989). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (2000). Novos desafios para a formação de professores. (Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana), Niterói, 2 (12), p. 9.
- Frigotto, G., Ciavatta M. & Ramos, M. (Orgs.) (2005). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade*, 26 (92).
- Gamboa, S. S. (2001). A Globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In Lombard, J. C. (Org.). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação*. São Paulo: Autores associados.
- Garcia, L. T. S. (2004). *Projeto Político-Pedagógico: Instrumento de Ação Educativa na Escola Municipal*

- Alcendino de Almeida*. (Dissertação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-Brasil)
- Garcia, R.L. & Moreira, A. F. M (orgs.) (2003). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez
- Gaspar, M. I. G., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- Gatti, B. A. (2010-2011). Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisa em educação. *Filosofia e Educação Revista Digital Paideia*, 2.
- Gentili, P. & Alencar, C. (2001). *Educar na esperança em tempos de desencantos*. Petrópolis: Vozes.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In *Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/Confederação dos Trabalhadores em Educação.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Giroux, H. A. (2007). A dialética e o Desenvolvimento da Teoria Crítica. In Paraskeva, J.M. (Org.). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Godio, Júlio. (2003). La armonización de las políticas públicas laborales en el MERCOSU según la perspectiva de los trabajadores: una aproximación al tema. *Anais Seminário Internacional Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e no Caribe. Tomo I e II*. Brasília: FLACSO/Brasil, Editorial Abaré.
- Giordan, A. (1999). As grandes regulações do corpo humano. In Morin, E. *O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, pp.199-212.
- Gomes, E. (s/d). A reforma e a contrarreforma da educação profissional brasileira. Recuperado a partir www.anped.org.br/, em 12 Agosto, 2009.
- Gómez, A.I. P. (1998). Ensino para a compreensão. In Sacristán, J. G., & Gómez, P. A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre Educação e Mudança*. Porto: Porto Editor, (pp.123-148).
- Goodson, I.F. (2001). O currículo em mudança. Porto: Editora Porto.
- Gramsci, A. (1991). *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1996). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guimarães, E. R. (1998). *A formação técnica profissional: dos ruidos do “bate-estacas” aos “bytes” da informática- estudo sobre a reformulação curricular do ensino da ETFPE*. (Dissertação, Universidade Federal de Pernambuco -Brasil).
- Guimarães, E. R. (2008). *Política de Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. (Tese, Universidade Federal de Pernambuco- Brasil).
- Guimarães, E., Silva, B. L., & Pacheco, J. A (2011). Diferenciação curricular na educação de jovens e adultos. Comunicação apresentada no First International Congress on Curriculum and Instruction

- (INCCUI2011), University Anadolu. Eskisehir: Turquia.
- Guimarães, L.A, Martins, D. A, & Guimarães, P.M. (2004). Os métodos qualitativo e quantitativo: similares e complementariedade. In Grubits, S. & Noriega, J.A.V. *Método qualitaivo: epistemologia, complementariedades e campos de aplicação*. São Paulo: vetor.
- Guinther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2),201-210.
- Gutierrez, G. L., & Catani, A. M. (2003). Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In Ferreira, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hage, J. (1991). A nova LDB. In Garcia, W., & Cunha (Coord.). *Politecna no ensino médio*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991 – (Cadernos SENEb, nº5).
- Haguette, T. M. F. (2000). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*.7º Ed. Petrópolis: Vozes.
- Harvey. D. (1993). *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola.
- Herbón, A. at all (1998). Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación. Recuperado a partir <http://www.apdh-argentina.org.ar/>, em 23 Agosto, 2009.
- Herdeiro, R. (2010). Trabalho docente e desenvolvimento profissional: Narrativas de professores. Lisboa: Chiadoeditora.
- Illich, I. (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis:Vozes.
- Jameson, F. (2001) Notas sobre a globalização como questão filosófica.In: Jameson, F. *A Cultura do Dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Jardine, G. M (2007). *Foucault e a Educação*. Portugal: Edições pedagogo Lda.
- Karp, R. L. (2006). *A Oferta de Cursos de Formação Tecnológica e sua Relação com o Desenvolvimento Regional*. (Dissertação, Universidade Tecnológica do Paraná, Brasil).
- Kemmis, S. (2008). *El Curriculum: nas allá de la teoria de la reproducción*. 2 ed. Madri: Morata.
- Kidder, L. M. (1987). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*, (Vols. 1 e 2). São Paulo: EPU.
- Kuenzer, A. (2007). *Ensino Médio e Profissional: as políticas de Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- Küenzer, A. Z. (1992). *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.
- Kunh T. (1978). *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectivas.
- Leite Filho. (2002). Impactos das Recentes Políticas Públicas de Educação e Formação de Trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. *Florianópolis, Perspectiva*, 20 (2), 269-301.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2000). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos, In ME/DEB. *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de Formadores e investigadores*. Lisboa: DEB (pp. 41-62).
- Leite, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In Coner, A. & Moreira, F. B. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Lena, P. (2001). A Nossa visão do Mundo: algumas reflexões para a educação. In Morin, E. *O Desafio do*

- Século XXI: Religar os conhecimentos.* Lisboa: Instituto Piaget, pp.43-50.
- Lévy-Leblond, J. (1999). Será que se pode ensinar a Física Moderna? In Morin, E. O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, pp.59-61.
- Lima L. C. (2011). *Administração escolar: Estudos.* Porto. Porto editor.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto: Porto editor.
- Lima, L. C (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar.* Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró.* São Paulo: Cortez.
- Lima, M.E.A. (2007). Trabalho e identidade: uma reflexão à luz do debate sobre a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea. *Revista Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, 12 (3), 5-9.
- Limeira, A. C. S, & Pizzi, L. C. V. (2010). *Integração curricular do PROEJA: conflitos entre saberes tradicionais e saberes tecnológicos.* IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro. Porto, Universidade do Porto.
- Lopes-Cardoso, M.M (2007). *O Guiato: Aérico Monteiro de Aguiar – Dimensões antropológicas, axiológicas e proféticas de um projeto pedagógico* (Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, 2007).
- Lopes, A. C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6, (2), 33-52. Recuperado a partir <http://www.curriculosemfronteiras.org>, em 13 Abril, 2003.
- Lopes, A.C & Macedo, E. (2005). O pensamento curricular no Brasil. In Lopes, A.C & Macedo, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos.* São Paulo: Cortez.
- Lopes, R. R. (2005). *Concepções científicas e pessoais sobre Educação/Formação Profissional: contributos para elaboração de um modelo teórico.* (Tese de Doutoramento em Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação- Braga -Portugal).
- Luciola, L. V. P. S. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 15-49.
- Lück, H. (2006). *A Gestão participativa na escola.* Petrópolis, RJ: Vozes. (Série: Cadernos de Gestão).
- Ludke, M. & André, M. E.D (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.* São Paulo: EPU.
- Lumley-Woordyear (1999). Hominida e Hominização. In Morin, E. O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, pp.183-192.
- Macedo, E. F. (1993). Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas. In *Em Aberto*, Brasília, 12 (58).
- Machado L. (1989). Educação e Divisão Social do Trabalho (contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro), 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Machado, L.P. (1970). Alcance e Limites das Teorias da Modernização. *Revista Administração. Empresa*, 10 (2), 169-192. Recuperado a partir www.google.com/
- Machado, L.R.S., Rossa, P. L., Guimarães, P., Elisio, O., Bernardes, A., Hage, Sanfelice, J. L., Gomes, C., Garcia, W., & Cunha, C. (1991). Politécnica no Ensino Médio. Brasília: *Cadernos SENEBC*, nº 5.
- Marques, A. P. (2006). *Entre o Diploma e o Emprego: A Inserção Profissional de Jovens Engenheiros.*

Porto: Edições Afrontamentos.

- Marques, M. R. A. (2007). *Tópicos Especiais em Política, Gestão e Educação II. Estado e Reforma Educacional Contemporânea*. Uberlândia: FE/PPGE.
- Martin, J. C. (2002). Vinte anos de cooperação universitária franco-brasileira: elementos destinados a elaborar um balanço do Acordo Capes-Cofecub. In Trindade, H. B., J. M. *Os desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Martina, A. (s/d). La autonomía escolar en la reforma educacional Argentina: Cuatro casos en organizaciones escolares de nivel medio en la Provincia de Santa Fe. Recuperado a partir <http://www.umce.cl/revistas/extramuros>, em 30 Agosto, 2009.
- Martins, R. B. (2008). Educação para cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In Veiga, I. P. A, & Resende, A. V (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 13 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Mcluhan, M. & Fiore, Q. (1969). *Os meios são as massa-gens*. Rio de Janeiro: Record
- Mill, J. S. (s/d). *Vida, Pensamento e Obra*. Espanha: Planeta de Agostini, S.A.
- Minayo, M. C.S. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In Minayo, M.C. S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, (pp. 9-28).
- Minayo, M. C.S. (2000). Fase exploratória da pesquisa. In *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M.C.S, Assis, S.G & Souza, E.R. (2006). *Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de programas Sociais*. Brasil: Editora Fio Cruz.
- Manfredi, S. M. (2002). Educação profissional no Brasil São Paulo: Cortez
- Monteiro, L.G.M. (1995). *Neomarxismo e subjetividade*. Santa Catarina: EDUC
- Moreira, A. F. & Pacheco, J. A. (Orgs) (2006). *Globalização e Educação*. Portugal: Porto Editora
- Moreira, A. F. B., & SILVA, T. T. (2005). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. B& Garcia, R.L. (2003). Começando uma conversa sobre currículo. In *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. B. (2002). O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 81-101. Recuperado a partir <http://www.scielo.br/pdf>.
- Moreira, A. F. B. (2001). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In Candau, Vera Maria. *Didática, Currículo e Saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, A. F. B. (2001). Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 73-93.
- Moreira, A. F. M (1999). *Currículo. Políticas e Práticas*. São Paulo: Editora Papyrus.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Asa editores II, S.A.
- Morgado, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: desafios contemporâneos. In Morgado, J. C & M. I. Reis (Org.) *Formação e Desenvolvimento Profissional: Perspectivas Europeias. Cadernos CIED*, (pp. 40-57).
- Morin, E. (1998). *O método 4: as ideias – habitat, vida, costumes e organização*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (1999). *Complexidade e transdisciplinaridade: reforma da universidade e do ensino*

fundamental. Natal: EDUFRRN.

- Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- Moura, D. H. (2007). A Função Social da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na Educação Brasileira, In *Tecnologia & Desenvolvimento Sustentável*. Recuperado a partir <http://www.gogel.br>, em 29 Agosto, 2009.
- Moura, D. H- (sd). *Algumas considerações críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Recuperado a partir <http://www2.ifrn.edu.br>, em 12 Novembro, 2010.
- Muller, P. & Surel, Y. (2002). *Análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat.
- Neves, C. M. de C. (1998). Autonomia da escola pública: um enfoque operacional, In Veiga, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- Nóe, A. (1997). Globalização, Revolução Científica-técnica e a Universidade. *Revista Avaliação*, 2 (2), 31-50.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida, in A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editor, pp11-30.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, D. A. (2001). A Gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado. In Ferreira, N. S. C. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M. A. M. & Pádua, I. C. A. (2000). A reforma da educação Profissional: avanço ou retrocesso? Espírito Santo: ANPED. Recuperado a partir <http://www.gematec.cefetmg.br/>, em 11 Setembro, 2009.
- Oliveira, M.R.N.S. (2012). Políticas curriculares para educação profissional no mundo globalizado: o caso brasileiro. *V Conferência Internacional de Estudos Curriculares*, Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal.
- Pacheco, J. A. & Perreira, N. (2007). Estudos Curriculares: das teorias aos projetos de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 45.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Portugal: Porto editor
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editor.
- Pacheco, J. A. (2003a). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. A. (2003b). Políticas Educativas para o Ensino Superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 24 (84), 17-36
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. In *InterMeio*. pp.178-187.
- Pacheco, J. A. (2009a). Entre o currículo escrito e a sala de aula. Uma discussão sobre os autores do currículo (Texto utilizado em sala de aula).
- Pacheco, J. A. (2009b). Processos e Práticas de Educação e Formação. Para uma análise da realidade

- portuguesa em contextos de globalização. In *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1),105-143.
- Pacheco, J. A. (2010). Currículo, Aprendizagem e Avaliação: questionamentos à luz das políticas de educação e formação? Braga: universidade do Minho (texto da Conferência de encerramento do 2º Colóquio Internacional sobre Avaliação em Educação – Aprender ao Longo da Vida: contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação, Novembro, Braga, Portugal).
- Pacheco, J. A. (Org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Portugal/Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. P. (s/d). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Recuperado a partir [http:// www.srec.azores.gov.pt/dre/](http://www.srec.azores.gov.pt/dre/), em 16 Outubro, 2010.
- Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editor.
- Paraskeva, J. (Org) (2008). *Sociologia do currículo. A Gestão Científica do Currículo*. Lisboa: Didática editora.
- Paro, V. H. (1999a). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismos sobre a gestão e o papel da Escola Básica. In Ferreti, C. J., Silva Júnior, J. R. & Oliveira& M. R.N.S (Orgs.). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (1999b). Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1999.
- Paro, V. H. (2001). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- Passet, R. (2001). *Economia: Da Unidimensionalidade à Transdisciplinaridade*. In Morin, E. *O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, pp.221-225.
- Peixoto, A. (2007). *Mudanças de hábitos*.Brasil: Itapuã editora.
- Peixoto, Z. O. B. (2008). Os investimentos do PROEP no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte de 1999 a 2007. (Monografia de curso *Lato Sensu, Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte, Natal*).
- Perreira, N. (2008). Ensino primário/Ensino básico: 1º Ciclo. In Pacheco, J. A. (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. Portugal/Porto: Porto Editora.
- Pereira Filho, J. C. (1996). Gestão democrática: processo de criação dos conselhos escolares nas unidades de ensino de Fortaleza, In *Anais do 1o Simpósio Regional de Administração da Educação do Nordeste. Gestão e Participação*. Fortaleza, 1996.
- Petit, F. (2000). Intercâmbio universitário entre França e a América Latina. In Trindade, H.& Blanquer, J.M. *Os desafios da Educação na América Latina*. Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes.
- Pinar, W.F. (2007a). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinar, W.F. (2007b).Notas sobre a Relação entre um Campo e as suas Revistas. In Paraskeva, J. (Org). *Discursos Curriculares Contemporâneos*.Portugal: Edições Pedagogo,pp.45-52.
- Pinar, W.F. (2007c).Avanços Intelectual Através da Disciplinaridade: Verticalidade e Horizontalidade nos estudos Curriculares. In Paraskeva, J. (Org). *Discursos Curriculares Contemporâneos*.Portugal: Edições Pedagogo, pp.23-40.
- Pinar, W.F. (2003).A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In Moreira, F. B& Garcia, R.L. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez,pp.139-157

- Pinheiro, M. E., (2008). A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In Veiga, I. P. A., & Resenha, L. M. G (Orgs.). *ESCOLA: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. 13 ed. São Paulo: Papirus.
- Pochamann, M. (1998). As políticas de geração de emprego e renda: experiências internacionais recentes. In Oliveira, Marco Antônio (org.). *Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil*. Campinas: UNICAMP, p. 109-124.
- Pol, M, Hlousková & P. Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona*,10, 63-79.
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pronko, M. A. (2000). *As políticas de Formação Profissional impulsionadas pelos organismos internacionais*. In Yannoulas, Silvia C. et al. *Atuais tendências na educação profissional*. Brasília: Programa: Co-Edições, 24-53.
- Queiroz, M. A. (2003). Para além do neoliberalismo: a teoria enquanto aporte e superação das relações fundadas na barbárie (primeiras reflexões). *Revista Educação em Questão* (Julho/Dezembro Natal: EDUFRRN).
- Quivy, R. & Campenhoudt L.V. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, B. L; et al (2003). *Educação e Exclusão Social: os desafios na formação do educador*. Recuperado a partir [www. Google.com.br](http://www.google.com.br).
- Ramos, M. C. (2007). Aprendizagem ao Longo da Vida. Instrumento de Empregabilidade e Integração Social. *Revista Portuguesa de Pedagogia - Educação e Formação de Adultos*, 41 (3), 299-333.
- Ramos, M. N. (1996). Reforma da educação profissional: uma síntese da (a) diversidade estrutural. *Resumo*, (Reunião anual da ANPED,19, São Paulo: ANPED).
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Texto editora.
- Ribeiro, A.M.M (s/d). Anotações acerca da Especialização Flexível e o Caso Brasileiro. (Boletim Técnico do SENAC) Recuperado a partir <http://senac.br/>, em 27 de Dezembro, 2009.
- Ribeiro, C.I.P. (2007). *A Democracia em Jean-Jacques Rousseau*. (Dissertação, Universidade do Minho, Braga, Portugal).
- Ricci, R. (2006). Comunidade escolar. Biblioteca Virtual. Recuperado a partir <http://crv.educacao.mg.gov.br/>em 25 Maio, 2011.
- Rocha, F. (1996). *Educar em Valores*. Aveiro: estante editora.
- Rodrigues, L. M. G. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal).
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto editor.
- Roldão, M. C. (2000a). A Problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In M. C. Roldão, R. & Marques (Orgs.). *Inovação, currículo e formação*, Porto: Porto Editor.
- Roldão, M. C. (2000b). *Inovação, Currículo e Formação*.Porto. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Romanelli, O. (1978). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes.
- Rousseau, J. (1978). *Do contrato social*. (Trad. Machado, L. S.). São Paulo: Abril Cultural.
- Saboia, E. P. (2003). A harmonização de políticas públicas de trabalho no Mercosul segundo a perspectiva do governo brasileiro. In *Anais Seminário Internacional Políticas Públicas de Trabalho e renda na América Latina e no Caribe. Tomo I e II*. Brasília: FLACSO/Brasil, Editorial Abaré.
- Sacristán, J. G. (1996). Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In Silva, T. T. & Gentilli, P. *Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/Confederação dos Trabalhadores em Educação, (pp.50-74).
- Sacristán, J. G. (1997). *Docência y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar editora/ideias.
- Sacristán, J. G., & Gómez, P. A.I. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Santomé, J. T. (2010). *O cavalo de Tróia da Cultura Escolar*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Santomé, J.T. (2006). *A desmotivação dos professores*. 2ed. Portugal: edições Pedagogo, Lda.
- Santos, L. L. C. P. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, 120, pp. 15-49.
- Santos, M. C. (2008). Ensino recorrente, educação e formação de adultos. In Pacheco, J. A. (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. Portugal/Porto: Porto Editora.
- Santos, T. (1998). La teoría de la dependência un balance histórico y teórico. In *Los retos de la globalización*. Recuperado a partir <http://bibliotecavirtual.clacso.org/> em 22 Julho, 2012.
- Santos, A, G. S. (2000). A Educação Profissional sob a Ótica da Mediação e da Ruptura: reflexões sobre o PLANFOR. (*Trabalho e Crítica: Anuário do GT Trabalho e Educação/ANPEd*).
- Sá-Silva, J.R., Alemida,D.C., & Guindani, J.F. (2009). Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*,1(1).
- Scalcon, S. (2005). Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In Almeida, M. *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Alínea.
- Schön, D.A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sene, J. E. (2008). *As Reformas Educacionais Após a Abertura Política no Brasil e na Espanha. Uma Análise Crítica do Ensino Médio e da Geografia*. (Tese, Universidade de São Paulo, Brasil).
- Silva, I.S. (s/d). Caminhando na história da Educação Tecnológica no Brasil em busca da participação feminina e negra. Recuperado a partir www.google.com.br/ em 13 Abril, 2012.
- Silva, J. M. (1996). A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. Campinas: Papirus.
- Silva, L. B. (2006). *A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do CEFET-RN (1999-2006)*. (Dissertação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – Brasil).
- Silva, L. B. (2010b). As Políticas e as Reformas da Educação Profissional a partir da Década de 1990: da união europeia ao Brasil. *Anais Colóquio: interculturalidade (s), comunicação e desenvolvimento: dinâmicas de educação, saúde e gestão*. Portugal: Lisboa.
- Silva, L. B., Pacheco, J. A. (2010a). O Currículo da Educação Profissional Brasileira da Década de 1990

- à Luz da Nova Sociologia da Educação: breve reflexão crítica. *Anais do IX Colóquio Internacional Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares*. Portugal, Universidade do Porto.
- Silva, L. B., Pacheco, J. A. (2011b). A interdisciplinaridade como princípio pedagógico para elaboração do projeto curricular nos cursos de formação profissional. *Anais do International Symposium on Project Approaches in Engineering Education*. Universidade do Minho, Lisboa.
- Silva, L. B. & Pacheco, J. A. (2009). O currículo da Educação Profissional Brasileira da Década de 1990 à luz da Nova Sociologia da Educação: breve reflexão crítica. Publicado em Atas do IX Colóquio Luso Brasileiro sobre as Questões Curriculares. Porto/Portugal.
- Silva, L.B. (2007). *Da intenção à Realidade: A política de formação dos professores e a experiência do CEFET/RN*. Natal Editora CEFET/RN, 2007.
- Silva, M. G. B. (1991). Da arte do ofício à Especialização: um breve histórico sobre a função social do ensino técnico industrial. Natal, UFRN.
- Silva, T. T. (1995). A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In Gentili, P. A. A, & Silva T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T.T. (2000). *Teorias curriculares do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T.T. (2006). *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T.T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva-Soares, L.L.S. (2010). Narrativas do Brasil nas memórias de Pedro Nava. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editor, 2010
- Souza, F. N. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. *Atas da VII Conferencia Internacional daTIC na Educação: Perspectivas de Inovação (CHALLENGES2001I)*, Portugal: Braga, (pp. 49-56).
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stefano, S. R. *et al* (s/d). O desemprego e a empregabilidade: um estudo mult casos. Recuperado a partir: www.google.com/ em 10 Fevereiro, 2011.
- Teixeira, A.N. (2010). Análise Qualitativa com o Programa Nvivo 8: Fundamentos. Recuperado a partir www.google.com.br/, em 21 Junho, 2012.
- Teixeira, F. J. S. *et al* (1996). *Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Teixeira, L. H. G. (2002). *Cultura Organizacional e projeto de Mudança em Escolas Públicas*. São Paulo: UMEP: ANPAE.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stoer, S. R. *et al*. *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Tommasi, L. *et all* (2003). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez.

- Torres, C. A. (1995). Estado, privatização e política educacional. In Gentili, P. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes
- Touraine, A. (1970). *A sociedade Post-industrial*. Lisboa: Moraes editora.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Veiga, I. P. A. (2008). As Instâncias Colegiadas na Escola. In Veiga, I. P. A & Resenha, L. M. G (Orgs.). *ESCOLA: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. 13 Ed. São Paulo: Papirus.
- Veiga, I. P. A, & Resenha, L. M. G (Orgs.) (2008). *ESCOLA: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Papirus.
- Veiga-Neto, A. (2001). Currículo e exclusão social. In Coner, A. & Moreira, F. B. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Vianna, I. O. (1986). *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU.
- Vieira, S. L. (2001). Políticas Internacionais e a Educação – cooperação ou intervenção. In Dourado, L. F., Paro, V. H. (Orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã.
- Weber, M.. (1982). *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Weber, M. (1998). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Weber, M. (1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In Campos, E. (Org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 15-28.
- Wieviorka, M. (2002). *A Diferença*. Lisboa: Fenda Edições.
- Young, M. (1982 [1971]). Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In Grácio, S & Stoer, S (Orgs.). *Sociologia da Educação I. A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp.151-187.
- Young, M. (1989). Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação", *Educação & Realidade*, 14 (1), 29.
- Young, M. (2010) *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto editora.
- Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madri: Narcea, S.A Ediciones.
- Zabalza, M. A. (1998). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Lisboa: ASA Editora.
- Zibas, D. M. L. (2009). *A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrine para a América Latina?* Recuperado a partir www.anped.org.br/reunioe/, em 24 Setembro, 2011.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Agenda 2020- O Rio Grande do Norte que queremos/Projeto Educação Profissional, 2007. Recuperado a partir www2.agenda2020.org.br/, em 10 Setembro, 2009.
- Centro Europeu para o Desenvolvimento Profissional [CEDEFOP] (2009). *Continuity, consolidation and change Towards a European era of vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Comissão Econômica para América Latina e Caribe [CEPA] (1995). *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP.
- Comissão Econômica para América Latina e Caribe [CEPA] (2004). *Revista PRELAC: uma Trajetória para Educação para Todos*. Ano 1, Ago. 2004.
- Comissão Econômica para América Latina e Caribe [CEPAL] (2009). (INTAL: Carta Mensal, nº 154). Maio.
- Comissão Econômica para América Latina e Caribe [CEPAL] (1995). *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP.
- Conselho da União Europeia, nota nº 9600, 10 de Maio de 2004. Assunto: *Projeto de conclusões do Conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho sobre princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal*. Bruxelas. Recuperado a partir <http://ec.europa.eu/education/>, em 20 Outubro, 2010.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 17, de 3 dez. 1997. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999 para a Educação Profissional em nível nacional. Brasília, DF, 1997.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 16, de 5 out. 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999.
- Organisation for economic co-operation and development (2003). *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003*. (Relatório PISA, 2003). Recuperado a partir <http://unesdoc.unesco.org>, em 08 Março, 2009.
- Organisation for economic co-operation and development (2006). Programa de Avaliação dos Alunos da OCDE. (Informe PISA, 2006) Recuperado a partir <http://unesdoc.unesco.org>, em 08 Março, 2009.
- Organisation for economic co-operation and development (2007). *Education at a Glance: OECD Indicators*. (Relatório PISA, 2007). Recuperado a partir <http://unesdoc.unesco.org>, em 16 Agosto, 2009.
- Organisation for economic co-operation and development (2009). *Overcoming inequality: why governance matters, 2009*. (Relatório de Monitoramento Global da UNESCO). França: Oxford Univesity Press. Recuperado a partir <http://unesdoc.unesco.org>, em 17 Agosto, 2009.
- World Bank (1991). *A worl bank policy paper: Vocational and technical education and training*. Washington: World Bank. Recuperado a partir <http://www.erci.ed.gov>, em 12 Abril, 2009.

FONTES DOCUMENTAIS

- Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (2004-2006). Projeto Político Pedagógico.
- Decisão 2006/1720/CE *do Parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Novembro (2006)*. Estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida. Jornal Oficial da União Europeia, 24 Novembro.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos [Conferência de Jomtien] (1990). *Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem*. Recuperado a partir <http://www.unicef.org/brazil/pt>, em 21 Outubro, 2009.
- Decreto n. 5.478, de 24 Junho, 2005 (2005). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília.
- Decreto n. 5.840, de 13 Julho. 2006 (2006). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Brasília, DF.
- Decreto-Lei n° 139/2012, de 5 de julho. Estabelece a Organização e Gestão Curricular dos Ensinos Básico e Secundário, Portugal.
- Decreto n° 2.208/97, 17 Abril de 1997 (1997)*. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de Abril de 1997.
- Decreto n° 5.154/2004 (2004)*. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 dez.2004.
- Decreto n° 6.302, de 12 Dez. 2007 (2007)*. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF.
- Decreto n°. 8.948, de 08 dez. 1994 (1994)*. Transforma as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8. Dezembro. 1994.
- Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas Aprendizes e Artífes.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). (2011). Rotatividade e Flexibilidade no Mercado de Trabalho. São Paulo: Gráfica Rettec.
- Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1990). *Organização Didática*. Aprovada pela portaria n° 06/MEC/SEPS/SADESE, de 14.02.85.
- Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1995a). *Projeto Pedagógico da ETFRN: relatório da fase de implementação*.
- Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1995b). *Organização Didática*.
- Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1995b). *Plano de Avaliação do Projeto Pedagógico da ETFRN*.
- Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1995c). *Proposta Curricular*. Revista da ETFRN, n° 09, Ano 11. Natal/RN.
- Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1996). *Projeto Pedagógico da ETFRN: relatório da fase de implementação*.

Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1997a). *Plano de Atividades de 1997*.

Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1997b). *Plano de Atividades de 1998*.

Instituto para a Inovação da Formação [INOFOR] (2002). Educação e Formação Profissional Nos Países da Europa Central e de Leste – *Assistência à Pré-adesão à EU, Situação Atual e Quadro Institucional*. (Relatório para INOFOR). Lisboa, Silva Pinheiro, Artes gráficas, Lda.

Lei complementar n° 290, de 16 de Fevereiro, 2005. Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual do RN.

Lei de Bases do Sistema Educativo, n° 46, de 14 de Outubro de 1986. Ministério da Educação, Portugal, Recuperado a partir www.sg.min-edu.pt/leis, em 20 Agosto, 2009.

Lei 4.024 de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 1961.

Lei n° 9.394 de 20 Dezembro. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001.

Lei 11.982 de 29 de Dezembro, 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Lei 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal.

Secretaria-Geral da Presidência da República. Medida provisória n. 238, de 1º Fevereiro, 2005. Institui, no âmbito da, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 fev. 2005.

Ministérios da Educação e do Trabalho [DGFV] (2010). Referencial de Competências-chave, Nível Secundário, Portugal. Recuperado a partir <http://www.poph.qren.pt/>, em 12 Julho, 2010.

Finance for Growth: Policy Choices (2001) In A Volatile World.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [PROEP] (2006). Regulamento Operativo, Rev 01, 20 Setembro.

Parecer CNE/CEB n° 16/99 de 5 Out. 1999 (1999). Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília.

Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Brasília: MEC.

Plano Nacional de Educação -2001-2010 (2005). Brasília: MEC.

Portaria n.º 684/81, de 11 de Agosto e pelo Despacho n° 1987/80, de 26 de junho, publicado em D.R II Série 16 de Julho.

Resolução CNE/CEB n° 04/99 de 8 de Dezembro. 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Resolução n. 3, de 26 Junho, 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.

Resolução: CNE/CP 1 de 3 de Fevereiro, 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n° 5.154/2004.

UNESCO/PRELAC. (2004). Uma trajetória para a educação para todos/cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe. Recuperado a partir <http://unesdoc.unesco.org/>, em 28 Julho, 2009.

União Europeia (2006). Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade. (Jornal Oficial da União Europeia, 1 Abril).

União Europeia. *Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho (2006)*. Estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida. (Jornal Oficial da União Europeia, 24 Novembro).

ANEXOS

Anexo I. Plano de Recolha de Dados

Universidade do Minho/Braga-Portugal
Instituto de Educação
Doutoramento em Educação, Área de Conhecimento
Desenvolvimento Curricular

Plano de Recolha de Dados

1. Título da investigação

Reestruturação Curricular da Educação Profissional no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN/Brasil Face às Diretrizes Nacionais e Internacionais com foco na Participação da Comunidade Escolar.

2. Questão central

No quadro do desenvolvimento curricular e face às diretrizes nacionais e internacionais sobre políticas de educação profissional, como se configuram os processos de reestruturação curricular no IFRN e a participação da comunidade nestas mudanças, a partir de 1995?

3. Objetivo Geral

Analisar os processos de reestruturação do currículo da Educação Profissional no Brasil face às mudanças das diretrizes nacionais e internacionais, de modo a projetar contributos para área do currículo deste nível de educação, em contexto.

4. Objetivos Específicos

- ✓ Analisar as políticas internacionais de Educação Profissional estabelecendo relações com o contexto nacional e da Instituição.
- ✓ Identificar os fatores internos e externos que influenciaram às mudanças na organização curricular da instituição.
- ✓ Enumerar as implicações das mudanças no Projeto Político Pedagógico da instituição.
- ✓ Analisar as perspectivas de gestores, professores e estudantes do IFRN acerca das mudanças no quadro do Desenvolvimento do Curricular.
- ✓ Caracterizar a participação da comunidade escolar nas mudanças no IFRN.

5. Instrumentos

<i>Instrumento e Técnica de recolha de dados</i>	<i>Sujeitos Envolvidos</i>	<i>Observação</i>
Inquérito por entrevista	Gestores (sub categoria A1 e A2)	Entrevista individual e grupo focal
Inquérito por questionário	Professores (categoria B) Estudantes (categoria A)	Instrumento por categoria de acordo com a escala de Likert e questões abertas.
Análise Documental	Documentos institucionais	Técnica. Análise de conteúdo.

6. Detalhamento

Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa

- Amostragem (50 %+ 1)

- Categorização dos sujeitos:

Gestores (Categoria A). Subdividida em duas subcategorias: Subcategoria A1 – Gestores que lidam mais diretamente com a definição das políticas na Instituição. Subcategoria A2 Envolve parte da equipe pedagógica responsável pelo acompanhamento do currículo junto aos professores, alunos e pais.

Professores (Categoria B). Profissionais que vivenciaram as mudanças curriculares a partir de 1995 e que se mantém na Instituição.

Estudantes (Categoria C) que vivenciaram mudanças curriculares na Instituição a partir de 1995.

7) Instrumentos de coleta de dados

Tipos: inquérito por entrevista (individual e colectiva) e inquérito por questionário.

8) Instrumentos e forma de registro da coleta de dados: máquina fotográfica, gravador, filmadora, caderno de anotações e *Software* para transcrição de entrevistas e de tabulação e análise dos dados.

9) Período de elaboração de roteiro de inquérito de entrevista e guião de inquérito de questionário: 20 de Outubro a 07 de Novembro de 2009.

10) Cronograma de Atividades na coleta de dados

ATIVIDADES	Período 24/11 a 20/12			
	1º	2º	3º	4º
Entrevistas com a subcategoria A1	X	X		
Técnica Grupo Focal com a categoria A2		X		
Pré-testagem do questionário	X			
Aplicação do questionário com as categorias B e C		X	X	X
Conclusão da aplicação dos questionários e entrevistas				X

Universidade do Minho/Braga-Portugal
Instituto de Educação
Doutoramento em Educação, Área de Conhecimento
Desenvolvimento Curricular

Plano de Entrevistas Individual e Coletiva

Categoria Gestores

Objetivos

- 1) Analisar as políticas globais de educação e formação e sua relação com o redimensionamento da educação profissional no sistema educativo brasileiro.
- 2) Caracterizar os processos de gestão das políticas curriculares da Educação Profissional no contexto das relações entre o governo central e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- 3) Estudar as perspectivas de gestores acerca das mudanças educativas e curriculares, em especial, da educação profissional nas últimas décadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Bloco 1. Configuração das mudanças e das políticas curriculares da educação profissional, no Brasil a partir da década de 1990, com foco no (a)s:

- a) Impactos das políticas globais na educação profissional no contexto brasileiro;
- b) Impactos dessas políticas nas práticas das instituições e nas práticas pedagógicas dos professores;
- c) Fatores positivos ou negativos que interferiram ou interferem na construção e implementação de currículos pelas instituições de formação e de educação profissional;
- d) Mudanças e/ou contribuições sociopolíticas, filosóficas e pedagógicas que podem ter sido geradas por essas políticas.
- e) Gestão da construção do currículo nacional para a formação e educação profissional.

Bloco 2. Mudanças no currículo da educação profissional no IFRN e a participação da comunidade escolar, envolvendo

- a) Principais reformas curriculares vivenciadas no IFRN:
 - ✓ Reforma de 1995, com implantação da Proposta curricular de 1995
 - ✓ Reforma de 1997, com o Decreto 2.208/97
 - ✓ Reforma de 2004, com o Decreto 5.154/04
- b) Caracterização dos processos de gestão institucional e curricular e a atuação dos gestores e da comunidade escolar.
- c) Aspectos positivos e constrangimentos da reestruturação curricular momentos de reforma.
- d) Expectativas em torno da Educação Profissional no quadro da educação brasileira.

Universidade do Minho/Braga-Portugal
Instituto de Educação
Doutoramento em Educação, Área de Conhecimento
Desenvolvimento Curricular

Questionário 1- Professores da educação profissional e do ensino médio que vivenciaram a reforma do currículo no IFRN, a partir de 1995.

Caros (as) professores (as),

Estamos realizando um estudo no curso de doutoramento sobre as mudanças curriculares da educação profissional brasileira, nos últimos anos, tendo como principal objetivo: *Analisar os processos de reestruturação do currículo da Educação Profissional no Brasil face às mudanças das diretrizes nacionais e internacionais, de modo a projetar contributos, em contexto, para área do currículo deste nível de educação.* E entre outros objetivos: *analisar as perspectivas dos gestores, professores e estudantes do IFRN acerca das mudanças no quadro da Teoria e Desenvolvimento Curricular.* Neste sentido, solicitamos sua valiosa contribuição neste processo, respondendo a este questionário com questões abertas e semi-abertas.

Salientamos, ainda, que suas contribuições serão usadas *unicamente* para efeito da pesquisa, sendo resguardado o seu anonimato.

A) Dados de Caracterização

Sexo: () M () F Idade _____

Departamento a que pertence: _____

Tempo que atua na Instituição como professor _____

Titulação: Graduado () Especialista () Mestre () Doutor()

Cursos e Disciplina que leciona: _____ Disciplinas: _____

B) Dados de opinião

1 Configuração das políticas educativas e curriculares para a educação profissional no Brasil a partir da década de 1990

No contexto atual a educação vem assumindo um espaço de destaque nas agendas de governo no âmbito nacional e internacional, impulsionando políticas que vinculam, em especial, a formação e a educação profissional ao desenvolvimento de um país.

- 1.1 De que modo você avalia o impacto das políticas educativas e curriculares das últimas décadas na educação profissional no contexto brasileiro?
- 1.2 Em que medida tais políticas originaram mudanças nas práticas dos institutos federais de educação, ciência e tecnologias no Brasil?
- 1.3 Em que medida tais políticas originaram mudanças nas práticas dos professores da educação profissional e do ensino médio, em termos de motivação, desempenho e interesse desses professores?
- 1.4 De acordo com o Projeto Político Pedagógico das instituições de educação profissional, que impactos, mudanças e/ou contribuições sociopolíticas, filosóficas e pedagógicas podem ter sido geradas por essas políticas?
- 1.5 Resultados de pesquisas indicam que existem fatores que influenciam de forma positiva ou negativa nos processos internos de construção e implementação de currículos pelas instituições de formação e de educação profissional. Com base nas experiências vivenciadas no IFRN, indique três fatores positivos e três negativos que interferem nestes processos.

Fatores Positivos:

Fatores negativos:

2 Perspectivas dos professores quanto aos processos de mudanças curriculares no IFRN

Sabemos que o Instituto ao longo de sua história tem passado por diferentes mudanças, tanto no nível estrutural quanto no acadêmico. Fazemos referência a mudança provocada pela construção e implementação da Proposta curricular de 1995.

- 2.1 De que modo você avalia o processo de construção e implementação dessa Proposta curricular no IFRN?
- 2.2 Como foi sua participação na concepção e implantação da Proposta curricular de 1995?
- 2.3 Que vantagens enumeraria você no processo de implementação da Proposta curricular de 1995?
- 2.4 Partindo da existência de tais mudanças, em que medida a Proposta curricular de 1995 provocou mudanças na sua prática pedagógica?

Recentemente, outros processos de reestruturação curricular afetaram as práticas educativas institucionais do IFRN, com a determinação do Decreto 2.208/97 e o Decreto 5.154/04. O primeiro decreto separou o Ensino Técnico do Ensino Médio, o segundo determinou a integração entre essas modalidades de ensino.

- 2.5 Como você avalia essas reformas curriculares no IFRN?
- 2.6 Em que medida as mudanças provocadas pelo Decreto 2.208/97 afetaram suas práticas curriculares e pedagógicas?
- 2.7 No seu entendimento, quais as concepções de currículo, de homem e de sociedade estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e para o ensino médio oriundas da reforma do Decreto 5.154/04?
- 2.8 Como você avalia a gestão desses processos de reestruturação curricular no interior do IFRN pela governação ou dirigentes da Instituição?
- 2.9 Enumeraria você alguns mecanismos que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte tem criado para a efetivação de uma gestão participativa e democrática?
- 2.10 De que maneira você classificaria sua participação nesses processos de reestruturação curricular no IFRN?

Obrigada pelas contribuições!

*Dtda Luzimar Barbalho da Silva – **Contato:** luzimar_1@yahoo.com.br.
Orientador: Professor Dr. José Augusto Pacheco*

Universidade do Minho/Braga-Portugal
Instituto de Educação
Doutoramento em Educação, Área de Conhecimento
Desenvolvimento Curricular

Questionário 1- Professores da educação profissional e do ensino médio que vivenciaram a reforma do currículo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir de 1995.

Caro (a) professor (a),

Estamos realizando um estudo no curso de doutoramento sobre as mudanças curriculares da educação profissional brasileira, nos últimos anos, tendo como principal objetivo: *Analisar os processos de reestruturação do currículo da Educação Profissional no Brasil face às mudanças das diretrizes nacionais e internacionais, de modo a projetar contributos para área do currículo deste nível de educação, em contexto.* E entre outros objetivos, *analisar as perspectivas dos gestores, professores e estudantes do IFRN acerca das mudanças no quadro da Teoria e Desenvolvimento do curricular.* Neste sentido, solicitamos sua valiosa contribuição neste processo, respondendo a este questionário de investigação.

Salientamos que suas contribuições serão usadas *unicamente* para efeito da pesquisa, sendo resguardado o seu anonimato.

Parte I - Dados de Caracterização

Sexo: () M () F Idade ____

Departamento a que pertence atualmente:

Tempo que atua na Instituição como professor:

Titulação: Graduado () Especialista () Mestre () Doutor () Pós Doutor ()

Cursos e Disciplina que leciona: curso construção civil

Disciplinas: _____

Parte II- Dados de opinião

2 Configuração das políticas curriculares para a educação profissional no Brasil a partir de 1995.

- 2.1 **Assinale uma única alternativa** que melhor corresponde a sua percepção acerca das mudanças ocorridas nos institutos federais. Essas mudanças foram:
- (1) Muito restritas porque as políticas abrangeram mais a reestruturação do espaço físico das instituições de ensino.
 - (2) Restritas porque as políticas têm procurado corresponderem mais aos aspectos quantitativos do sistema de educação profissional.
 - (3) Indiferentes porque as políticas não provocaram mudanças efetivas nas práticas dos professores.
 - (4) Amplas porque atingiram desde a organização da educação profissional às práticas docentes de sala de aula nos institutos federais de educação.
 - (5) Muito amplas porque provocaram o redimensionamento das práticas dos professores e dos institutos, quanto a reelaboração dos planos de curso e a reorganização da estrutura física.
- 2.2 **Assinale uma única alternativa** que melhor indica seu grau de satisfação quanto às mudanças nas práticas dos professores provocadas pelas políticas curriculares, em termos de motivação, desempenho e interesse desses professore.
- (1) Nada satisfeito porque provocou maior fragmentação do trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar.
 - (2) Pouco satisfeito porque tem sido impostas mudanças em detrimento da participação efetiva dos professores.
 - (3) Relativamente satisfeitas porque as mudanças acontecem independente do que pensam ou sentem os professores.
 - (4) Satisfeito porque as mudanças têm provocado melhores condições para efetivação de um trabalho interdisciplinar na perspectiva de um currículo integrado.
 - (5) Muito satisfeitas porque as mudanças impulsionaram inovações significativas das práticas dos professores e das instituições, apesar da não participação do coletivo.
- 2.3 Considerando o Projeto Político Pedagógico do IFRN, no período de 1995 a 2005, **assinale uma única alternativa** que na sua percepção melhor corresponde as mudanças e/ou contribuições sociopolíticas, filosóficas e pedagógicas que podem ter sido geradas pelas políticas educativas do MEC.

- (1) Não concordo totalmente que as políticas educativas tenham contribuído para a ampliação da função social da Instituição, revisão da concepção de educação profissional e de homem restrita ao mundo do trabalho.
- (2) Não concordo parcialmente que as políticas educativas tenham contribuído para a ampliação da função social da Instituição, revisão da concepção de educação profissional e de homem restrita ao mundo do trabalho.
- (3) Indiferente que as políticas educativas tenham contribuído para a ampliação da função social da Instituição, revisão da concepção de educação profissional e de homem restrita ao mundo do trabalho.
- (4) Concordo parcialmente que as políticas educativas tenham contribuído para a ampliação da função social da Instituição, revisão da concepção de educação profissional e de homem restrita ao mundo do trabalho.
- (5) Concordo totalmente que as políticas educativas tenham contribuído para a ampliação da função social da Instituição, revisão da concepção de educação profissional e de homem restrita ao mundo do trabalho.

2.4 **Assinale uma única alternativa** que melhor se adequa a sua avaliação quanto aos impactos provocados pelas políticas educativas e curriculares na educação profissional no Brasil.

- (1) Muito negativo porque provocou mudanças no exercício da prática docente sem haver tempo de amadurecimento conceitual e prático.
- (2) Negativo porque interfere na prática de ensino, mas não apontam soluções efetivas para melhorar a qualidade de ensino.
- (3) Sem interferência, porque as políticas curriculares não têm provocado impactos sob à prática pedagógica.
- (4) Positivo porque tem impulsionado mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e da Instituição.
- (5) Muito Positivo porque são políticas de incentivo às inovações e ampliação da prática da Instituição.

Perspectivas dos professores quanto aos processos de mudanças curriculares no IFRN

Responda de forma sucinta as questões, destacando as suas perspectivas quanto aos processos de mudanças curriculares no IFRN.

2.1 Como você avalia o processo de construção e implementação da proposta curricular de 1995, que buscava à formação do técnico-cidadão no IFRN?

2.2 Como foi sua participação na concepção e implantação dessa proposta curricular de 1995 no IFRN?

2.3 Que vantagens você enumeraria no processo de implementação da proposta curricular de 1995?

2.4 A Proposta curricular de 1995 provocou mudanças na sua prática pedagógica? Como?

2.5 Como você avalia a gestão das mudanças curriculares ocorridas no IFRN pelos dirigentes da Instituição?

2.6 Que aspectos foram criados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte para a efetivação de uma gestão participativa e democrática, diante da reestruturação curricular a partir de 1995?

2.7 Com base nas experiências vivenciadas no IFRN, indique no mínimo três fatores positivos e três negativos que têm interferido na construção e implementação do currículo na Instituição:

a) Fatores Positivos

b) Fatores negativos.

*Dt da Luzimar Barbalho da Silva – Contato: luzimar_1@yahoo.com.br.
Orientador: Professor Dr. José Augusto Brito Pacheco*

Universidade do Minho/Braga-Portugal
Instituto de Educação
Doutoramento em Educação, Área de Conhecimento
Desenvolvimento Curricular

Questionário 2 – Estudantes e/ou concluintes que vivenciaram as reformas curriculares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no período de 1995 a 2007.

Caros estudantes,

Estamos realizando um estudo no curso de doutoramento sobre as mudanças curriculares da Educação Profissional brasileira, nos últimos anos, tendo como principal objetivo: *Analisar os processos de reestruturação do currículo da Educação Profissional no Brasil face às mudanças das diretrizes nacionais e internacionais, de modo a projetar contributos para área do currículo deste nível de educação, em contexto.* E entre outros objetivos, *analisar as perspectivas dos gestores, professores e estudantes do IFRN acerca das mudanças no quadro da Teoria e Desenvolvimento do curricular.*

Neste sentido, solicitamos sua valiosa contribuição neste processo, respondendo a este questionário de investigação. Neste sentido, solicito sua valiosa contribuição neste processo, respondendo a esse questionário de investigação. Salientamos, ainda, que suas contribuições serão usadas *unicamente* para efeito da pesquisa, sendo resguardado o seu anonimato.

A) Dados de Caracterização

Sexo: () M () F Idade

Departamento (Gerência) a que pertence:

Curso:

Ano de conclusão:

Escolaridade Atual:

B) Dados de opinião

1 Configuração das políticas educativas e curriculares para a educação profissional no Brasil a partir da década de 1990

No contexto atual a educação, e, em especial, a formação e a educação profissional vem assumindo um espaço de destaque nas agendas de governo no âmbito nacional e internacional, impulsionando políticas que vinculam a educação, e, em especial, a formação e a educação profissional ao desenvolvimento de um país.

1.1. De que modo você avalia o impacto das Políticas educativas e curriculares das últimas décadas na educação profissional no contexto brasileiro?

- (1) Muito negativo
- (2) Negativo
- (3) Sem interferência
- (4) Positivo
- (5) Muito Positivo

1.2 No seu entender que efeitos tiveram tais políticas nas mudanças curriculares no IFRN, na época CEFET-RN, ao nível do interesse, do desempenho e da motivação dos alunos em relação ao curso?

- (1) Muito negativo
- (2) Negativo
- (3) Sem interferência
- (4) Positivo
- (5) Muito Positivo

2 Perspectivas dos estudantes quanto aos processos de mudanças estruturais e curriculares no IFRN

Sabemos que o Instituto ao longo de sua história tem passado por diferentes mudanças, tanto no nível estrutural quanto no acadêmico, provocadas ora por políticas externas do Ministério da educação ora por políticas internas definidas pela própria instituição, com predominância das primeiras.

2.1 Pensando em termos dos processos de mudanças vividos, indique o momento de reforma do IFRN que corresponde a realização do seu curso na Instituição. (Escolha apenas uma alternativa)

(1) Em 1995, com implantação da Proposta curricular visando a formação ampla do técnico-cidadão.

(2) Em 1997, com o Decreto 2.208/97 que separou o ensino técnico do ensino médio, com vista dois tipos de formação: a formação para o trabalho e a formação para continuidade dos estudos.

(3) Em 2004, com o Decreto 5.154/04 que rearticulou e integrou o ensino técnico (educação profissional) com o ensino médio, buscando uma formação mais ampla dos sujeitos.

2.2 Pensando da mesma forma, de que modo avalia os impactos provocados pelas mudanças curriculares vivenciadas para sua formação?

(1) Muito negativo

(2) Negativo

(3) Sem interferência

(4) Positivo

(5) Muito Positivo

2.3 De que modo você avalia o processo de construção e implantação da Proposta curricular no IFRN?

(1) Muito negativo

(2) Negativo

(3) Sem interferência

(4) Positivo

(5) Muito Positivo

2.4 No seu entendimento, de que forma as mudanças no currículo do seu curso atendeu aos requisitos de uma formação adequada às necessidades individuais e sociais?

(1) Muito negativo

(2) Negativo

(3) Sem interferência

(4) Positivo

(5) Muito Positivo

2.5 Na época, a Instituição criou mecanismos visando a efetivação da participação dos estudantes no processo de mudança vivenciado? () sim () não

Justifique sua resposta.

Não lembro de em nenhum momento podermos participar de debates sobre a estrutura curricular. Os professores estavam muito atarefados, nós éramos a primeira turma e, por isso, as mudanças/novidades já eram enormes, acredito que vivenciamos (muito mais por causa do curso ser novo) um período de adaptação ao que já existia e estava em implantação do que propriamente à mudanças durante o curso.

Em caso positivo, cite alguns desses mecanismos: _____

2.6 De que maneira você classificaria sua participação nesses processos de reestruturação curricular no IFRN?

(1) Muito negativa

(2) Negativa

(3) Sem interferência

(4) Positiva

(5) Muito Positiva

2.7 No decorrer da sua formação no IFRN, você participou de alguma maneira dos órgãos colegiados como: Conselho Diretor, representação de estudantes pelo Grêmio ou como representante de turma? () sim (X) não

Por favor, comente sua resposta: _____

Não me interessava na época e não conhecíamos muitas pessoas do CEFET, o curso era novo, a turma, estreada, os professores com disciplinas que nunca haviam sido solicitadas pela instituição e a turma me parecia ter um perfil diferenciado do restante do CEFET.

2.8 Em que medida essa participação contribuiu para sua formação como profissional e como sujeito social?

- (1) Muito negativa
- (2) Negativa
- (3) Sem interferência
- (4) Positiva
- (5) Muito Positiva

2.9 De que modo você avalia o contributo da sua formação no IFRN para sua prática profissional?

- (1) Insuficiente
- (2) Suficiente
- (3) Boa
- (4) Muito boa
- (5) Excelente

2.10 Como você classifica o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no desempenho de suas funções educativas e de formação geral e profissional?

- (1) Insuficiente
- (2) Suficiente
- (3) Boa
- (4) Muito boa
- (5) Excelente

2.11 Uma vez concluído o seu curso, pretende, ou, se sente motivado (a) a cursar outros, sejam técnico, de graduação ou de pós-graduação no IFRN?

- (1) Muito desmotivado
- (2) Desmotivado
- (3) Sem opinião
- (4) Motivado
- (5) Muito motivado

2.12 Que sugestões você daria para o aperfeiçoamento contínuo das atividades educativas e de formação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte?

Acredito que seria possível e interessante sermos avisados de reuniões pedagógicas e podermos participar delas. Não segui a profissão que cursei no CEFET, estou na área de docência e agora percebo o quanto poderíamos ter contribuído se pudéssemos ter participado de reuniões formais, ao invés de conversas durante as aulas e nos corredores.

Obrigado contribuições!

*Dtda Luzimar Barbalho da Silva – **Contato:** luzimar_1@yahoo.com.br.
Universidade do Minho - Braga/PT.*

Orientador: Professor Dr. José Augusto Brito Pacheco

Universidade do Minho/Braga-Portugal
 Instituto de Educação
 Doutoramento em Educação, Área de Conhecimento
 Desenvolvimento Curricular

Ficha de análise de conteúdo temática dos documentos institucionais
 Etapa: validação e fidelidade da categorização

Para definição das categorias adotamos o procedimento fechado, em que partimos de três grandes categorias oriundas da temática central da investigação:

Configuração da Reestruturação Curricular da Educação Profissional no IFRN e a Participação da Comunidade Escolar nos processos de mudança

Assim, foram definidas as categorias:

Configuração da reestruturação curricular no ifrn

Conceitualização de educação profissional

Participação da comunidade escolar

Na análise de conteúdo dos documentos institucionais, a partir das Unidades de Registro foi identificado um grupo de Categorias e de subcategorias, que agora passa pela avaliação através do processo inter-codificadores (Bardin, 2009, Esteves, 2006), tendo em vista a validação e fidelidade.

TEMA: Processos de reestruturação curricular no IFRN e a participação da comunidade

CATEGORIA A. Configuração da Reestruturação Curricular no IFRN

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTROS (UR)	Código Atribuído
(A. 1) Finalidade da Instituição	-Impactos das inovações tecnológicas (microelectrónica, robotização, informática) nos processos de trabalho e da produção.	(—)
(A. 2) Concepção de Escola	-Proporcionar, mediante a realização programas de educação continuada, estudos de aperfeiçoamento ou atualização.	(—)
(A. 3) Conceito de currículo	-Processo de reorientação do instrumento básico – o currículo – que deve basear-se em princípios norteadores que expressem, na dimensão filosófica, bio-psicológica, sócio-antropológica, cultural e legal e nos fundamentos gerais da acção da Escola.	(—)
(A.4) Reformulação Curricular	-Formação de mão-de-obra para atender às necessidades do mercado de trabalho local e regional.	(—)
(A.5) Flexibilidade Curricular	-Destinar-se atender à demanda no mercado de trabalho local.	(—)
(A.6) Mudanças no currículo	-Educação escolar, direito que é negado ou não ou não atende aos anseios da população marginalizada socialmente com relação a aquisição do saber.	(—)
(A. 7) Planejamento Participativo	- O ensino tem como propósito o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afectivas e psicomotoras, voltadas a formação técnica competente, crítica e comprometida com o bem-estar social.	(—)
(A. 8) Implicações Políticas e pedagógicas no quadro da	- Numa visão histórico-crítica do processo social a escola tem por papel de transformar o conhecimento elaborado pela humanidade em conhecimento escolar para que o aluno possa ampliar sua visão de mundo e interferir na sociedade em função dos interesses colectivos.	(—)
	-Em específico, busca-se a melhoria da qualidade do processo educativo, em particular, à formação técnico-profissional.	(—)
	-Dupla função: propiciar aos alunos capacidades gerais que lhes permitam prosseguir os estudos em nível superior e habilitá-lo profissionalmente para o ingresso no mundo produtivo (p.46).	(—)
	-Ofertar a educação profissional, visando a preencher as lacunas provocadas pela carência de profissionais qualificados e requalificados nos setores produtivos.	(—)

reestruturação curricular do IFRN	-A formação do profissional-cidadão nos diferentes níveis da educação profissional, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando a uma atuação competente no mundo produtivo, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p. 119).	(—)
(A.9) Autonomia curricular		(—)
(A.10) Disciplina	-Instituição responsável pela transformação dos conhecimentos científicos e tecnológicos sistematizados.	(—)
(A.11) Organização	-Educação instrumento básico de conhecimento, de capacidade operativa – cognoscitiva, possibilitando ao aluno o domínio de novas formas de conhecer, para que não seja somente um consumidor acrítico da ciência, da tecnologia e da produção cultural.	(—)
	-Desenvolvimento de potencialidades do educando, auto realização, preparação para o mundo do trabalho e exercício consciente da cidadania.	(—)
	-A escola espaço de relação contraditória e tensões reais do setor produtivo, que caracteriza a relação entre escola e trabalho.	(—)
	-A escola é um mundo social que tem características peculiares, ritmos e ritos, linguagem, imaginário cultural, modos de regulação e transgressão, regime próprio de produção e de gestão.	(—)
	-Finalidade da escola: formar a objectividade, espírito crítico, o manejo das categorias, a lógica, a flexibilidade do pensar e sua correspondência com as propriedades essenciais das coisas, para a resolução dos problemas existentes.	(—)
	-As áreas conjunto de matérias afins, organizado de modo a assegurar um saber sistematizado e uma base tecnológica comum, capaz de possibilitar maior diversidade de habilitações profissionais que permitam ao aluno a escolha de uma ocupação técnica adequada aos seus reais interesses e às exigências do mundo do trabalho.	(—)
	-Revisão dos conteúdos fragmentados, particularizados, que configuram uma formação com base na especialização que busca uma resposta linear, mecanicista, instrumental, produtivista em função de uma resposta unidimensional às demandas do processo produtivo capitalista, conforme os princípios neoliberais.	(—)
	-Aprimoramento das atividades curriculares da Escola serão realizadas pelas coordenações de cursos, disciplinas e/ou áreas e atividades complementares.	(—)
	-Conjunto de disciplinas organizado em Educação Geral e Formação Especial.	(—)
	-Os Projetos de disciplinas serão elaborados de acordo com os objetivos da cada habilitação, das matérias e das disciplinas e deve adequar-se às necessidades individuais, profissionais e sociais, condições reais da Escola.	(—)
	-Implica o reordenamento das habilitações e dos perfis profissionais, a mudança de atitudes dos segmentos envolvidos, a redefinição de objectivos, conteúdos de ensino, metodologia e procedimentos de avaliação da aprendizagem, revisão dos critérios de selecção para o ingresso na Instituição e do exercício orientado da profissão.	(—)
	-O currículo é um conjunto de ações da escola, baseado em princípios de natureza filosófica, bio-psicológica, sócio-antropológica, cultural e legal, como uma determinada forma de expressão dos valores que inspiram as propostas de trabalho e todas as actividades educacionais a serem desenvolvidas.	(—)
	- Construção de uma proposta-ação que envolve dois grandes momentos: 1) estudos e discussões sobre concepções de homem, sociedade, educação, escola, currículo, ensino, aprendizagem, trabalho e interdisciplinariedade e orientações legais.	(—)
	-O currículo é o elemento de mediação entre a prática social e o conhecimento científico, tecnológico e cultural, pautado numa concepção histórico-crítico de sociedade e de educação.	(—)
	-O currículo concretiza e toma corpo um conjunto de princípios de natureza diversa, destinados à orientação geral do sistema educacional.	(—)
	-Currículo é, pois, um elo entre o que é prescrito e o que de fato ocorre na sala de aula.	(—)
	- O currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar, setenta por cento da carga horária mínima obrigatória.	(—)
	-Considerando o fato de que a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte assume o papel relevante na formação técnico de nível médio, e considerando ser fundamental a redefinição de seu projeto pedagógico, a fim de enfrentar os desafios advindos das transformações por que passa a sociedade.	(—)
	-É na escola que ocorre a execução concreta da intencionalidade educativa.	(—)

- Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.	(—)
- Currículo a partir de competências gerais do técnico por área.	(—)
- O currículo prescrito deverá nortear a formação profissional de nível técnico em âmbito nacional, referência para a construção das matrizes curriculares dos cursos correspondentes às seis áreas profissionais selecionadas pelo CEFET-RN.	(—)
- O currículo centrado nas competências.	(—)
-O currículo é um instrumento de mediação para o domínio do conhecimento científico, o desenvolvimento do pensamento lógico, construtivo e criativo, a formação de atitudes e convicções, e a preparação tecnológica para o mundo do trabalho.	(—)
-Repensar sobre um projeto pedagógico que oriente suas ações no sentido de contribuir para uma formação social e crítica do homem.	(—)
-Busca de uma sociedade democrática cuja base de sustentação seja uma distribuição mais justa da riqueza socialmente produzida.	(—)
-Ação de redimensionamento do currículo, incorporando novas formas de conhecimento científico, tecnológico e cultural e de novas atitudes profissionais frente aos paradigmas científicos e às exigências do mundo do trabalho.	(—)
-Realizar discussões, a partir de 22/10/2003, com a equipe pedagógica e todas as gerências educacionais a respeito desses princípios, concepções e modelo com o objetivo de coletar subsídios que visem alterá-los, aperfeiçoá-los ou reconstruí-los (até 30/11/2003).	(—)
-Mudança de postura teórico-prática dos segmentos envolvidos com a formação técnico-profissional, no sentido de superar a dicotomia formação do homem-cidadão e formação do técnico-profissional.	(—)
-Conjunto de estratégia que possibilitem a materialização de padrões de qualidade da gestão educacional e da ação pedagógica, bem como o aprimoramento dos recursos humanos.	(—)
-Processo orientado pelos princípios do planejamento participativo, envolvendo as etapas básicas de preparação, decisão, implementação e avaliação.	(—)
-O currículo da escola será formado de componentes regulares e complementares – caráter operativo.	(—)
-Projeto inovador, passível de críticas, de sugestões e de reformulações.	(—)
-Processo de construção coletiva, de mudança, de recuos e de avanços, possibilitando-lhe o enfrentamento das questões atuais e instrumentalizando-a para os desafios futuros.	(—)
-Ano letivo com 200 dias letivos, organizado no calendário escolar.	(—)
-A matrícula realizada mediante documentos exigidos.	(—)
-Prazos para transferências e adaptação de estudos.	(—)
-Aproveitamento escolar avaliado através de acompanhamento contínuo do aluno, actividades e de provas.	(—)
-O currículo como um conjunto de matérias planejadas sob a forma de disciplinas, atividades e área de estudo com vistas a promover a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades, atitudes, a integração do aluno ao meio em que vive e a sua formação profissional.	(—)
-Necessita uma definição de um plano de valorização e capacitação dos educadores da ETFRN de forma a contribuir para que as suas ações sejam voltadas para as aspirações dos educandos realizadas com ética, competência técnica e política.	(—)
-Organização dos cursos com duração de 4 anos em forma de sistema seriado.	(—)
-Seleção para ingresso na Instituição: exame classificatório, exame classificatório diferenciado.	(—)
- Mudar os critérios do processo seletivo.	(—)
- Estágio profissional com duração de 360 horas, realizado no 4 ano de curso.	(—)
-Disciplinas entendidas como um conjunto de conteúdos e experiências afins e por matérias um conjunto de disciplinas subordinadas a princípios correlatos.	(—)
-Novo modelo pedagógico organizado por áreas profissionais em substituição dos cursos técnicos existentes.	(—)
-Movimento de reestruturação do capitalismo.	(—)
-Conceito de verticalização do ensino tecnológico, possibilidade do aluno concluir o ensino técnico médio e continuar sua formação profissional no curso de graduação tecnológica	(—)

(curso superior de educação profissional) – vestibular diferenciado.	(—)
-Ocorreram reflexões no âmbito das distintas diretorias e gerências educacionais (diretores, gerentes, professores e equipe pedagógica) e foram realizadas pesquisas por profissionais da Instituição. Além de terem sido recebidas retroalimentações importantes de agentes externos.	(—)
-Desenvolvimento econômico com o aparecimento de megamercados, das inovações tecnológicas e a nova organização do trabalho.	(—)
-Tendência neoliberal e o processo de globalização da sociedade.	(—)
-Flexibilidade no trabalho que implica maior capacidade mental, tomada de decisões e participação dos trabalhadores em todo processo de produção.	(—)
-Definições de projetos.	(—)
-Romper com os cursos e as disciplinas estanques, com os conteúdos fragmentados, particularizados, enfim com a especialização linear.	(—)
- Currículo veículo portador de prioridades sociais.	(—)
-Movimento de reestruturação do capitalismo.	(—)
-Considerando a concentração de renda no País e a elevação dos processos de exclusão social e educacional.	(—)
-Necessidade de contribuir para o impulsionar do desenvolvimento social e econômico do estado do Rio Grande do Norte.	(—)
-O currículo reflete diferentes visões de mundo, pressupostos valorativos, concepções variadas de educação que indicam o seu comprometimento e a sua filiação com o modelo de sociedade vigente a cada época histórica.	(—)
- A globalização econômica, suas manifestações políticas e o seu aporte neoliberal também afetam a cultura por um vasto e intrincado processo de intercâmbio de indivíduos, coletividades, nações e nacionalidades.	(—)
-Programa de implementação e avaliação do projeto pedagógico com vis a coerência entre a prática e as orientações do Novo projeto pedagógico.	(—)
-Processo de construção coletiva.	(—)
-Plano fruto de trabalho participativo desenvolvido sob a orientação desta consultoria, a construção dessas matrizes ocorreu em três momentos distintos.	(—)
-Decreto n.º 2.208/97, de 14 de abril de 1997 – introduziram uma profunda reforma na legislação educacional do país.	(—)
-Promover a integração de todos os professores deste Centro em um processo de discussão coletiva, resultante de estudos e reflexões a respeito do quadro referencial anteriormente mencionado.	(—)
-A avaliação do desempenho do aluno deve expressar-se em suas dimensões: diagnóstica, formativa e somativa.	(—)
-A participação efetiva de um grupo de professores, cujo trabalho contou com a contribuição dos demais professores de cada área de conhecimento e com informações do empresariado e dos trabalhadores.	(—)
-Foi constituído um grupo de trabalho através da Portaria nº 228/2003- DG/CEFET-RN, de 21 de agosto de 2003 com a atribuição de “desenvolver ações que contribuam para o redimensionamento do projeto pedagógico do CEFET-RN.	(—)
-O planejamento participativo envolve etapa de implementação e avaliação, envolvendo aquiescência, participação ativa e mudança de atitudes de todos os segmentos da ETEFRN.	(—)
-O Grupo de Trabalho para estudos e discussões.	(—)
-Dada as limitações da Instituição em relação às políticas educacionais externas promovidas pelo MEC e Conselho Nacional de Educação a Instituição procurou adaptar a realidade vivenciada no seu interior às exigências legais.	(—)
- Assumimos a construção coletiva como princípio básico de trabalho.	(—)
-Reforma defendida pelo PROEP inclui a separação formal entre o ensino médio e a educação profissional.	(—)
-Discussão no âmbito da GEFOR e demais Gerências nas RP 's.	(—)
-O cidadão deverá ser capaz de interferir criticamente em sua realidade.	(—)
-Estruturação dos currículos plenos para os cursos de nível técnico obedece aos mesmos critérios de autonomia e flexibilidade que caracterizam a atual LDB.	(—)
-Definição de um plano de valorização e capacitação dos educadores da ETEFRN.	(—)
-Exige iniciativa e a direção dos professores da Instituição que naturalmente são capazes	(—)

CATEGORIA B. Conceitualização de Educação Profissional

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO (UR)	Código Atribuído
B. 1 Formação técnico-profissional prescrita (clássica)	Formação que considere a perspectiva de vinculação entre cidadania e tecnologia. -Uma formação que tende a romper com os cursos e as disciplinas estanques, com os conteúdos fragmentados, particularizados, com a especialização de uma resposta linear, mecanicista, instrumental, produtivista em função de uma resposta unidimensional às demandas do processo produtivo capitalista, conforme os princípios neoliberais.	(—)
B. 2 Formação Técnico-cidadão, ampla e desejada (idealizada)	-Busca-se uma formação baseada na concepção histórico-crítica de sociedade, em que os fenômenos sociais assumem características próprias em cada época e integram a totalidade social. Neste sentido, as transformações da sociedade não são ocasionais, mas sim resultantes da ação do homem. -Formação para atender o mercado de trabalho. -Formação técnica e tecnológica dentro dos princípios teórico-práticos voltados para a formação omnilateral (p.53). -Formação de técnicos-cidadão de nível médio para os setores secundário e terciário da economia. -Formação técnica e tecnológica dentro dos princípios teórico-práticos voltados para a formação omnilateral (p.53). -A interdisciplinaridade como unidade teoria-prática e pressupõe as descobertas das diferentes formas de aprofundamento e de interação entre as diferentes disciplinas escolares na perspectiva da formação onnilateral dos alunos.	(—) (—) (—) (—) (—) (—)

CATEGORIA C. C. Participação da Comunidade Escolar nos processos de mudanças curriculares no IFRN.

SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO	Código Atribuído
C. 1 Conceito de comunidade escolar	- A participação do aluno é o eixo do ensino, iniciativa com compreensão dos princípios do pensamento e da ação. -Direitos e deveres dos corpos docentes e discente e técnico-administrativos explicitados em documento específico.	(—) (—)
C 2 Construção coletiva	-Equipes de trabalho. Informações que dizem respeito ao quadro curricular (item 4.3, p.73) devem sofrer alterações a partir das discussões com as Equipes Central e Pedagógica. -Reuniões com representantes de turmas dos níveis 6 e 7.	(—) (—)
C 3 Planejamento Participativo	-Construção coletiva, de mudança, de recuos e de avanços, possibilitando-lhe o enfrentamento das questões atuais e instrumentalizando-a para os desafios futuros. -Direitos e deveres dos corpos docente e discente constituirão anexo desta Organização Didática.	(—) (—)
C 4 Gestão Participativa	-Projeto inovador, passível de críticas, de sugestões e de reformulações. -Reuniões com representantes de turmas dos níveis 6 e 7 - Aprimorar a participação dos alunos, professores e assistentes pedagógicos no conselho de classe.	(—) (—)
	-	(—)

Obrigado (a).

