

**PARTICIPAÇÃO, RESISTÊNCIA E CRISE DE IDENTIDADE:  
POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**  
GUIMARÃES, Edilene Rocha – CEFET-PE – UFPE – [ergguimaraes@superig.com.br](mailto:ergguimaraes@superig.com.br)  
GT: Estado e Política Educacional / n.05  
Agência Financiadora: Sem Financiamento

Neste trabalho defenderemos a tese que a resistência dos docentes à política para o Ensino Médio e a Educação Profissional tem como elemento articulador a inovação, o qual vem gerando uma crise de identidade, que põe em questionamento a função social e a missão da Educação Profissional. As estratégias utilizadas pela política educacional na implantação e implementação da Reforma da Educação Profissional, nestes últimos dez anos, são consideradas pelo professor como inovadoras, perturbando a ordem de suas identidades e promovendo movimentos antagônicos concretizados pelas táticas de contestação que se desenvolvem na luta pela hegemonia, como forma de estabelecer a democracia no cotidiano escolar.

Certeau (1995) defende que o cotidiano pode ser entendido como um ambiente onde se formalizam as práticas sociais que, por sua vez, sofre influências exteriores. O autor esclarece que as práticas devem ser analisadas enquanto operações, como manifestações de “tática e de estratégias”. As estratégias fazem parte da dominação ideológica e apontam para uma resistência, já as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresentam e também dos jogos que introduzem nas fundações de um poder.

Tentando compreender os jogos presentes nas táticas, inicialmente realizamos entrevistas e aplicamos questionários, sobre a implantação do currículo por competência no cotidiano escolar, com os professores do Curso Técnico Pós-médio de Construção de Edifícios do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET-PE, o qual serviu como laboratório da SEMTEC-MEC para a implantação da Reforma da Educação Profissional no Brasil em 1999.

Os dados foram coletados em abril de 2005. O que nos chamou atenção na análise desses dados foram as respostas dos professores sobre as táticas relacionadas inicialmente à contestação, provenientes da não participação efetiva dos professores na construção da nova proposta curricular, no entanto, os professores afirmam que posteriormente essas táticas passaram a ser de conformação.

Os professores não aceitaram, ou acataram, contestaram muito, mas foram obrigados a “engolir” a nova estrutura curricular, a nova forma de dar aula. Contestaram, e muito, a coisa “imposta”, mas se conformaram, quando finalmente perceberam que eles,

professores de ensino técnico, de disciplinas técnicas, sempre ensinaram por competência – até mesmo para atender ao lema da instituição, “ensinar a fazer fazendo”. (Questionário N° 4 – abril 2005)

A fala acima releva que os professores acataram as estratégias da política educacional, quando compreenderam que não modificavam a essência de seu trabalho pedagógico. Hernández et all, (2000) afirmam que “uma reforma pode mudar a legislação, o vocabulário, os objetivos do ensino, mas talvez não consiga introduzir uma mudança na prática diária da classe. Por outro lado pode existir inovação sem mudança, como se pode produzir uma reforma sem mudança”. (p.27)

Nas escolas, sob a denominação de inovação, incluem-se não só mudanças curriculares, mas também a introdução de novos processos de ensino e aprendizagem, de produtos, matérias, idéias e, inclusive, pessoas. Neste trabalho consideramos a inovação como:

... “uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes”. Mecanismos e processos que são o reflexo de uma série de “dinâmicas explícitas que pretendem alterar idéias, concepções e metas, conteúdos e práticas escolares, em alguma direção renovadora em relação à existente”. (1987, GONZÁLEZ & ESCUDERO apud HERNÁNDEZ et all, 2000 : 29)

O questionário N° 3 revela que a inovação na estruturação do currículo não promoveu mudanças na prática pedagógica, não alterando idéias, concepções e metas em alguma direção renovadora em relação à existente, ou seja, segundo os professores o currículo atual do curso voltou a ser semelhante ao antigo Curso Técnico de Edificações da ETFPE.

Existe hoje com conteúdo a ser dado, baseado em normas técnicas e livros técnicos na minha disciplina (conteúdo semelhante ao que havia anteriormente no curso de Edificações). O nº de competências foi reduzido, pois havia repetições. O conteúdo foi revisado e é dado de forma que o aluno tenha condições de acompanhar dentro de uma seqüência lógica. Ficou praticamente como era no curso de Edificações. Claro que o aluno que acompanha as aulas e tem um bom resultado, atinge os objetivos das competências, já que o conteúdo está de acordo com as mesmas. (Questionário N° 3 – abril 2005)

O depoimento acima revela que os professores não rejeitaram totalmente o currículo por competência, entretanto, atualmente, no cotidiano escolar eles desenvolvem um currículo híbrido, o qual agrupa competências em disciplinas tradicionais, possibilitando realizar o trabalho pedagógico na forma tradicional, a qual conhecem e dominam suas regras, permitindo-lhes algum grau de poder no ambiente da escola.

Percebe-se que as resistências e processos de contestação dos professores levaram a organização do trabalho pedagógico a preservar as formas tradicionais do currículo. Assim, o currículo por competência tem se apresentado como currículo expresso, formal e legal, revelando as ações hegemônicas da política educacional no cotidiano escolar, entretanto, existe um currículo oculto (Cf. APPLE, 1989; GIROUX, 1986; WILLIS, 1991) que tem se apresentado como locus ideológico da resistência da reforma da educação profissional.

Com base nas análises dos dados, observamos que a resistência dos professores à reforma da educação profissional não está associada à construção de um projeto educacional hegemônico compatível com os interesses das classes trabalhadoras e com a transformação social, se adotarmos uma perspectiva de Gramsci (1991), e sim, que a resistência dos professores tem se relacionado ao desenvolvimento de práticas articulatórias, as quais visam fixar suas práticas pedagógicas conservadoras que se desenvolvem na luta pela hegemonia, como forma de estabelecer a democracia no cotidiano escolar, assim, adotamos uma abordagem pós-estruturalista de Laclau & Mouffe (1985).

Para Laclau (1993), toda prática tem um discurso como texto, o qual expressa as relações que estão implicadas naquele discurso. O discurso político remete ao que foi constituído coletivamente e acomoda diversas variáveis de interesses. A mudança política relaciona-se com um conjunto de idéias e valores que representam interesses de diversos grupos sociais. A ênfase está na construção discursiva e na pluralidade de identidades. A noção de discurso relaciona-se à compreensão de como se produz a ação social, ou seja, a compreensão das práticas articulatórias.

Procurando compreender as ações produzidas pelo discurso do cotidiano escolar, voltamos à análise das falas dos professores da coleta de abril de 2005:

O projeto em si era bom. Mas, necessitava ser apresentado a quem iria trabalhar com ele. Neste ponto os professores não conheciam a metodologia de trabalho e não estavam capacitados a trabalhar com uma proposta tão inovadora. (Questionário Nº 2 – abril 2005)

Identifica-se que a inovação presente nas ações da política educacional parece confrontar a ordem simbólica presente nas identidades dos professores e, segundo Laclau & Mouffe (1985), qualquer questionamento desta ordem pode levar a uma crise de identidade. Essa crise de identidade conduz os professores a desenvolverem práticas articulatórias antagônicas que visam fixar suas práticas pedagógicas conservadoras, relativizando a força da inovação como promotora de mudanças na prática pedagógica.

Através da análise das táticas desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar, verificou-se que essas práticas articulatórias antagônicas produziram significados que estabeleceram pontos nodais, ou seja, fixaram as disciplinas tradicionais e o nome original do curso da antiga ETFPE.

A decisão mais importante dessa Comissão Interna está relacionada com a volta das disciplinas tradicionais, porém essas disciplinas agrupavam competências que foram diminuídas em quantidade. Essa decisão ganhou o apoio de todo o grupo de professores, os quais se encontravam cansados de enfrentar as dificuldades, inerentes à regência de classe, que envolvem um currículo transdisciplinar. Outra decisão impactante foi o retorno ao nome original – Curso Técnico de Edificações – sob o argumento que o mercado não aceitara a mudança do nome do curso e de que o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia – CREA – não havia acatado o registro profissional dos alunos egressos do Curso de Construção de Edifícios. (Entrevista com a professora responsável pelo Módulo de Planejamento – abril 2005)

Com fundamentação em Laclau (1993), pode-se afirmar que esses pontos nodais costumam e articulam as práticas conservadoras dos professores com as ações inovadoras da política educacional, quando promovem o desenvolvimento de um currículo híbrido, que agrupa competências em disciplinas tradicionais.

As entrevistas com o presidente da Comissão da SEMTEC/MEC, a qual elaborou o projeto do Curso Técnico de Construção de Edifícios, e com a professora responsável pela implantação do Módulo de Planejamento no cotidiano escolar, demonstram que a fixação das práticas conservadoras dos professores está relacionada com a falta de participação ativa de todos os professores na elaboração da proposta.

... tudo foi planejado de forma perfeita pela Comissão da SEMTEC/MEC, porém o MEC havia esquecido que o projeto seria desenvolvido por pessoas – os professores – e esses não estavam preparados para essa nova realidade. (Entrevista com o presidente da Comissão da SEMTEC/MEC – abril 2005)

Os professores não aceitaram a forma como tinha sido colocada a obrigatoriedade em participar da capacitação e da forma como a proposta curricular tinha sido imposta pelo MEC, sem consultar os professores e sem haver uma participação ativa de todos os professores na elaboração da proposta. (Entrevista com a professora responsável pelo Módulo de Planejamento – abril 2005)

Esta relação é confirmada também pelas falas dos professores:

Acredito que de uma forma equivocada, fez um projeto através de comissão que foi representativa dos professores de ensino técnico, que por sua vez não fez consulta às bases e sim aos projetos já prontos em outros países. (Questionário N° 2 – abril de 2005)

Portanto, os dados analisados demonstram que a resistência dos professores às ações da política educacional está relacionada com a falta de participação coletiva na elaboração de projetos pedagógicos, levando à luta pela hegemonia, como forma de estabelecer a democracia no cotidiano escolar (LACLAU & MOUFFE, 1985).

Para melhor compreender a inovação como elemento articulador da resistência dos professores às ações da política educacional aplicamos novos questionários com oito questões abertas. O veículo utilizado foi a Internet, através de uma lista de endereços eletrônicos de professores, os quais foram escolhidos de forma aleatória de diversos cursos técnicos de CEFETs do Nordeste – CEFET-PE, CEFET-AL, CEFET-RN, CEFET-CE, CEFET-MA. Os questionários foram aplicados no período de novembro a dezembro de 2005 e janeiro de 2006.

### **Participação, resistência e crise de identidade**

Os resultados da análise dos dados coletados, através dos questionários aplicados no período de novembro a dezembro de 2005 e janeiro de 2006, relacionam a resistência dos professores às ações da política educacional com a existência de uma crise de identidade (LACLAU & MOUFFE, 1985), que põe em questionamento a função social e missão da Educação Profissional.

Quando perguntamos aos professores sobre as mudanças trazidas pela reforma da educação profissional, fazendo uma comparação entre o antes e o depois do Decreto Nº 2.208/97, eles apontam a perda de identidade do professor de cultura geral.

Acho que os professores ficaram meio perdidos depois da separação. Separou também os professores, principalmente os de cultura geral, que ficaram sem identidade com nenhum curso. (CEFET-PE – Questionário Nº 12 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Já sobre o oferecimento do ensino médio integrado com o ensino técnico, permitido pelo atual Decreto Nº 5.154/2004, os professores acreditam que a integração permitirá a recuperação da identidade, a retomada da função social e o resgate da missão da Educação Profissional.

Mas, entendo que, com isso, o CEFET voltará a ter sua **identidade** recuperada. (CEFET-PE – Questionário Nº 21 – nov./dez. 2005 e jan. 2006) (grifo nosso)

As mudanças são importantes (revogação do 2.208), se considerarmos que as instituições da rede federal voltaram a ter liberdade de ofertar o técnico integrado, retomando sua **função social**. (CEFET-RN – Questionário Nº 05 – nov./dez. 2005 e jan. 2006) (grifo nosso)

Sou favorável a este modelo, porque acredito que é uma forma de resgatarmos a nossa verdadeira **missão**, mas ainda não experimentamos aqui na escola, vamos iniciar em 2006. (CEFET-MA – UNED-IMPERATRIZ – Questionário Nº 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006) (grifo nosso)

Portanto, os dados confirmam que a inovação presente nas ações da política educacional tem confrontado a ordem simbólica presente nas identidades dos professores (LACLAU & MOUFFE, 1985).

Na questão que objetiva identificar a participação do professor na definição de um projeto de formação profissional para o ensino técnico, encontramos a seguinte situação:

O máximo que tenho vivido e presenciado ao longo de 30 anos de magistério, é a famosa dança das caixinhas, onde grades curriculares pré-formatadas abrem janelas de N horas para o ensino técnico, e começa ali uma guerra de profissionais barganhando carga-horária e locações.

Jamais participei na DEFINIÇÃO de um projeto de formação profissional para o ensino técnico, assim como meus colegas de coordenação. (CEFET-PE – Questionário Nº 19 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Os dados revelam que o nível de participação nas decisões, que envolvem a definição de um projeto de formação profissional no cotidiano escolar, tem sido apenas de execução de tarefas relacionadas à elaboração de ementas, definição de carga-horária e localização de disciplinas na matriz curricular pré-formatada, não havendo a participação efetiva de todos os professores na tomada de decisões relacionadas ao projeto político pedagógico da instituição. Assim, os dados confirmam que a resistência dos professores tem se relacionado à luta pela hegemonia no cotidiano escolar, como forma de estabelecer a democracia nas decisões político-pedagógicas institucionais (LACLAU & MOUFFE, 1985).

Quando procuramos identificar os elementos que promovem a articulação entre a participação, a resistência e a crise de identidade, encontramos os seguintes resultados:

- Tempo de Formação do Aluno
- Perfil do Aluno Ingresso e Egresso
- Relação entre Cultura Geral e Formação Profissional
- Evasão Escolar
- Capacitação do professor para o trabalho em sala de aula por competência
- A Formação Profissional de Jovens e Adultos

Esses elementos têm se revelado como pontos de encontros para uma multiplicidade de práticas articulatórias antagônicas às ações da política educacional, levando a relativização da força da inovação como promotora de mudanças na prática pedagógica (LACLAU & MOUFFE, 1985). Abaixo estão os resultados encontrados:

#### • Tempo de Formação do Aluno

Sobre o plano da educação, achava os cursos mais completos, talvez pela longa data de maturação. Isto é, já vinham se aplicando há muito tempo, portanto já se encontravam

em excelente nível de lapidação. (CEFET-PE – Questionário Nº 04 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Antes, o aluno adquiria os conhecimentos de uma forma mais lenta e, acho que assim ele os processava e os assimilava melhor.

Depois os cursos passaram a ser muito intensivos e os alunos recebem muitas informações em curto tempo e isso faz com que ele só aprenda de fato no ambiente de trabalho. (CEFET-MA – UNED-IMPERATRIZ – Questionário Nº 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

As falas acima permitem afirmar que os professores concordam que o tempo de formação mais longo pode promover uma melhor aprendizagem e que a maturação da experiência, ou seja, a tradição no ensino, permite o domínio do fazer pedagógico pelo professor.

No entanto, contraditoriamente, quando perguntamos sobre os motivos que levaram o MEC a fazer a reforma da educação profissional e qual sua posição sobre esse fato, o tempo de formação aparece como um dos motivos positivo da reforma.

Necessidade da formação com menor tempo do aluno na instituição. O que é, creio, correto. (CEFET-PE – Questionário Nº 08 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Essa contradição leva o professor a optar, após a promulgação do Decreto Nº 5.154/2004, pelo oferecimento simultâneo de cursos técnicos pós-médios com duração de um ano e meio a dois anos, para jovens e adultos egressos do ensino médio, e cursos técnicos integrados com duração de quatro anos, para alunos egressos da 8ª série do ensino fundamental, como forma de recuperar suas identidades (LACLAU & MOUFFE, 1985).

#### • Perfil do Aluno Ingresso e Egresso

As falas abaixo revelam que o perfil do aluno ingresso tem dificultado a formação profissional em menor tempo, devido à qualidade do ensino médio cursado pelo aluno. Salientam também que o perfil do aluno egresso perde a qualidade devido ao pouco tempo de formação profissional.

Faltam conhecimentos científicos ao aluno e metodologia de trabalho ao professor. Formação limitada pelo curto tempo do curso, pois considera que o aluno já tem a formação do ensino médio, mas esta formação é, no nosso País, precária. (CEFET-PE – Questionário Nº 14 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Hoje, com esta nova filosofia dos cursos, mais técnicos estão sendo liberados para o mercado de trabalho num tempo mais curto, achando-se ainda, que isto é acompanhar o avanço tecnológico. Não se pensa mais na qualidade do aluno formado e sim na quantidade. (CEFET-PE – UNED-PESQUEIRA – Questionário Nº 01 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Para aprofundar os dados sobre o perfil do aluno egresso os professores responderam à 4ª questão – qual sua opinião sobre o perfil (qualidade) dos alunos formados antes e depois da reforma da educação profissional – as falas salientam que existe uma relação entre o perfil do aluno ingresso e egresso, que influencia na qualidade do ensino.

Acho que as lacunas aumentaram, pois há muita reclamação dos professores com relação ao nível dos alunos que ingressaram no CEFET-PE pós-reforma, os quais concluíram o ensino médio em variadas escolas que não oferecem a bases necessárias para que o aluno acompanhe os conteúdos das matérias técnicas. (CEFET-PE – Questionário N° 18 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Os atuais, pós-reforma, não entraram na universidade, e de modo geral não entram no mercado de trabalho existente, porque sua formação técnica é alienada das verdadeiras demandas, e a base científica é fraca para adaptações ágeis independentes da Escola. Não há clientes ou há poucos clientes interessados neles, o que configura a baixa qualidade. (CEFET-PE – Questionário N° 19 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

A relação entre o perfil dos alunos egressos e ingressos aparece também nas respostas à 7ª questão, na qual perguntamos: o que você pensa sobre o oferecimento do ensino médio integrado com o ensino técnico, permitido pelo atual Decreto N° 5.154/2004.

Bastante positiva, devido à deficiência de conhecimento dos alunos que estão chegando ao CEFET-PE egressos do ensino médio de outras escolas. (CEFET-PE – Questionário N° 07 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Portanto, o perfil dos alunos egressos relaciona-se com o ensino médio, cursado pelos alunos em variadas escolas municipais, estaduais e privadas, as quais não oferecem as bases necessárias para a formação profissional. A heterogeneidade do perfil dos alunos ingressos tem dificultado o trabalho pedagógico, conforme indica a fala abaixo:

Eu sei que às vezes a gente anteriormente formava um super técnico, chamávamos de mini-engenheiro, mas atualmente tem sido difícil trabalhar com turmas muito heterogêneas. (CEFET-RN – Questionário N° 01 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

As identidades dos professores são confrontadas pela heterogeneidade dos alunos ingressos dos atuais cursos técnicos pós-médios, despertando no professor um sentimento de fracasso escolar, que leva a organização de práticas de contestação às ações inovadoras presentes na política educacional (Cf. CERTEAU, 1995; LACLAU & MOUFFE, 1985).

#### • **Relação entre Cultura Geral e Formação Profissional**

Na relação entre cultura geral e formação profissional, a proposta de integração do ensino médio, permitida pelo Decreto N° 5.154/2004, aparece como a opção do professor para resolver a histórica dicotomia existente nesse nível de ensino. O

professor associa esta proposta de integração à alternativa vivenciada antes da reforma do Decreto Nº 2.208/97.

Considero a alternativa que mais se aproximava de uma perspectiva educacional capaz de superar a dicotomia existente nesse nível de ensino (médio), devido garantir uma boa preparação profissional (embora ainda direcionada) e uma formação geral consistente. ... é consenso dos educadores dentro de nossa instituição o quanto a formação desses jovens e adultos foi prejudicada mediante a separação. Não se pode mais conceber uma educação que separa o fazer do pensar. (CEFET-RN – Questionário Nº 05 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Oliveira (2001) afirma que a reforma implementada na educação profissional pelo Decreto Nº 2.208/97, ao retirar do seu interior o ensino acadêmico, não só manteve a dualidade histórica no sistema educacional, como, ao mesmo tempo, tornou cada vez mais distante, para os setores populares, a concretização de um modelo educacional que articule teoria e prática, objetivando formar o homem na sua dimensão omnilateral.

Não vejo a formação profissional separada da formação geral. Não há como separar o homem, o cidadão do técnico. Não adianta somente “juntar” a matriz curricular do ensino propedêutico com a do ensino profissional. Não são formações separadas. Não se concebe a preparação para a cidadania sem a preparação para o trabalho. Nesse momento, o grande desafio é resgatar a dimensão política da escola. (CEFET-AL – Questionário Nº 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Com relação ao resgate da dimensão política, Guimarães (2005) afirma que o novo Decreto Nº 5.154/2004 vem apenas acomodar diversos interesses presentes na sociedade civil organizada, no que se refere à forma do oferecimento do ensino médio em “articulação” com a educação profissional técnica de nível médio, não traduzindo mudanças substanciais da ação pública que envolva o oferecimento dos cursos técnicos integrados numa perspectiva de escola única e politécnica.

Concorda-se com Laclau & Mouffe (1985) quando afirmam que nada pode ser definido desde o início e sim pela política. A contingência histórica penetra nas relações sociais e os sentidos dependem da articulação. A prática é que organiza as relações sociais e o futuro é construído nas relações antagônicas. Portanto, o resgate da dimensão política vislumbrado pelo professor, através do oferecimento de cursos técnicos integrados, permitidos pelo Decreto Nº 5.154/2004, vem de imediato organizar práticas articulatórias, construídas nas relações antagônicas presentes no cotidiano escolar.

#### • Evasão Escolar

A evasão escolar apresentou-se inicialmente como um elemento articulador da conformação, mas, posteriormente, após análises pelos professores dos resultados da reforma promovida pelo Decreto Nº 2.208/97, a evasão escolar passou a ser um

elemento que promove a articulação entre a participação, a resistência e a crise de identidade.

Havia uma idéia corrente, na época, que as Escolas técnicas estavam formando para as Universidades, e não para o mercado de trabalho. Grande parte dos alunos ingressava nas universidades públicas e abandonavam a Escola no último período. Na época eu achava que, da forma que estava, a Escola não estava formando técnicos como deveria, e acreditava que mudanças teriam que ser feitas. Todavia, quando da separação, os alunos bem preparados deixaram de vir para a Escola, os que freqüentavam os cursos continuavam tentando a Universidade até passar e abandonar a Escola, e a maior parte deles não tinha uma boa base científica. (CEFET-PE – Questionário Nº 19 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Observa-se que anteriormente o vestibular das Universidades era o maior motivo da procura do aluno pelo ensino técnico dos CEFETs, promovendo uma grande evasão escolar, no 6º período dos cursos técnicos, dos alunos que passavam no vestibular.

Após a implantação da reforma promovida pelo Decreto Nº 2.208/97, a procura dos alunos exclusivamente pelo Ensino Médio tem demonstrado apenas o interesse pelo vestibular, levando o aluno formado a não cursar o ensino técnico pós-médio, evadindo-se dos CEFETs e ingressando nas Universidades.

Os atuais alunos do ensino médio me passam a idéia de estarem interessados apenas em concluir o curso, fazer vestibular para a Universidade e ir embora do CEFET. O nível deles é bom, mas acho que não é isto que o Brasil está precisando e sim de profissionalização para alunos mais carentes. (CEFET-PE – Questionário Nº 12 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Vale salientar que o CEFET-PE não oferece cursos técnicos concomitantes com o ensino médio, optou por apenas oferecer cursos técnicos pós-médios, por isso as falas que mais trazem questões sobre evasão escolar são de professores dessa instituição.

Quanto aos alunos que estão cursando o curso técnico pós-médio, os professores afirmam que eles estão fazendo o curso porque não passaram anteriormente no vestibular das Universidades e assim os que conseguem passar no vestibular, abandonam os cursos técnicos pós-médios, permanecendo apenas os alunos com deficiência de aprendizagem, para serem formados como futuros técnicos.

Portanto, para o professor, o oferecimento do ensino integrado, permitido pelo Decreto Nº 5.154/2004, parece vir resolver a evasão escolar.

Só acho interessante se NÃO for permitido ao aluno fazer vestibular sem ter concluído TODO o curso. Na medida em que o estudante pode se submeter ao vestibular sem ter concluído seu curso técnico, uma vez aprovado, dará prioridade à universidade. Isto já pôde ser observado antes. O curso universitário é mais reconhecido socialmente. Todos querem ter curso superior. É uma questão cultural. Estaremos financiando alunos que NÃO concluirão o curso técnico. Pode-se alegar que estes podem concluir e não atuar como técnicos, dando preferência aos cursos superiores que forem aprovados. Claro que isso pode acontecer. Mas ao serem obrigados a terminar seus cursos técnicos para poderem fazer o vestibular, acredito que a tendência é que a maioria dos que opte pelo

CEFET realmente queira o curso técnico, mesmo com intenções de realizarem seus cursos superiores. (CEFET-PE – Questionário N° 03 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

No entanto, os professores alertam que na formatação dos cursos integrados, permitidos pelo Decreto N° 5.154/2004, não houve a participação ativa de todos que fazem o cotidiano escolar, provocando uma valorização da cultura geral em detrimento da formação profissional.

Achei errado, pois já saiu com o mesmo defeito da reforma 2.208/97. Ou seja, a quantidade de cadeiras oferecidas não atende a uma boa formação profissional. Foi muito valorizada a cultura geral em detrimento da formação profissional. Ao menos, na minha área não foram oferecidas suficientes cadeiras, nem em carga horária adequada para os conteúdos nem em quantidade sucessória que justifiquem uma completa iniciação, entendimento e aprofundamento do assunto.

Pelo que vejo, há uma reclamação geral por todas as coordenações de curso sobre esta ótica. Nenhuma se sentiu adequada ao número de aulas e quantidade de cadeiras que necessitam.

Acho que vai continuar a sensação de frustração de dever não cumprido. (CEFET-PE – Questionário N° 04 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

A sensação de frustração e de dever não cumprido poderá levar o professor a uma nova crise de identidade e à organização de práticas de contestação, desenvolvidas nas relações democráticas antagônicas presentes no cotidiano escolar, e a resistir às novas mudanças promovidas pelo Decreto 5.154/2004 (Cf. CERTEAU, 1995; HERNÁNDEZ et all, 2000; LACLAU & MOUFFE, 1985).

#### • Capacitação do professor para o trabalho em sala de aula por competência

Os dados revelam a ausência de um programa de capacitação para o trabalho em sala de aula por competência, este fato leva o professor a rejeitar as mudanças trazidas pelas ações inovadoras da política educacional.

Não existia e ainda não existe política de formação de docentes e essa é uma das causas dos problemas de mudanças de currículos, pois muitos se baseiam em mudança de postura do professor que precisam ser capacitados e quererem mudar. (CEFET-RN – Questionário N° 01 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Vejam que a forma tradicional de ensino permanece independente do conteúdo dos decretos e que o professor associa essa permanência à ausência de formação continuada.

Os decretos caem de pára-quedas, os docentes permanecem trabalhando como sempre trabalharam. Apesar de se tratar de um espaço de formação, a formação continuada não é valorizada. (CEFET-PE – Questionário N° 11 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Portanto, pode-se afirmar que as ações inovadoras promovidas pelo Decreto N° 5.154/2004 podem, da mesma forma que o Decreto 2.208/97, não promover mudanças na prática pedagógica (HERNÁNDEZ et all, 2000).

Quanto à seleção dos docentes, o professor reconhece que os critérios priorizam a formação inicial na área técnica e que cada vez mais está se exigindo, no processo seletivo, o nível de pós-graduação também na área técnica específica, por isso o professor selecionado não possui uma formação inicial docente em nível de graduação e/ou pós-graduação.

Com relação à formação continuada, as falas dos professores de todos os CEFETs pesquisados são unânimes em dizer que desconhecem a existência de programas de formação docente em suas instituições.

Hoje para ingressar como professor do ensino técnico é necessário ter no mínimo Mestrado, e em algumas áreas Doutorado, mas, de fato, estes docentes pensam como engenheiros, e querem na verdade formar engenheiros.

Desconheço qualquer programa de formação continuada de docentes do ensino técnico, seja antes ou depois da reforma. (CEFET-PE – Questionário N° 18 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

No CEFET-AL, nunca houve preocupação na formação docente. Se havia alguma, se dava de forma isolada e sempre voltada para o aprimoramento dos saberes técnicos e nunca para a formação pedagógica do profissional docente. (CEFET-AL – Questionário N° 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

A grande maioria são técnicos que aprenderam na prática diária a serem professores, alguns de nós podemos dizer que não passamos de instrutores, a maioria transformou-se em grandes professores e uns poucos em excelentes educadores. (CEFET-CE – Questionário N° 01 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Esta formação inicial praticamente não existe. Os docentes que atuam no ensino profissional são formados, em sua maioria, pelos cursos de engenharia ou similares que não contemplam formação pedagógica. Não tenho conhecimento de programas de formação continuada (formal) para estes docentes. (CEFET-RN – Questionário N° 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Quanto à pós-graduação, os professores parecem associar exclusivamente à melhoria das condições salariais e à implantação de cursos superiores de tecnologia.

Os professores, sem reajustes salariais, buscaram desesperadamente elevar sua graduação para obter melhor remuneração. É sempre bom elevar a formação de docentes, entretanto não vejo isso como formação continuada, e percebo cada vez mais o afastamento dos docentes do ensino técnico, em busca de implantar cursos tecnológicos de nível superior. (CEFET-PE – Questionário N° 18 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Os dados também revelam a importância que é dada ao professor da área técnica ser um profissional atuante no mercado de trabalho, requisito necessário para trazer a prática para a sala de aula.

Para os professores específicos das áreas técnicas, é importante também atuarem em sua área de formação para poder transmitir, de forma mais real, a prática para o aluno. (CEFET-PE – UNED-PESQUEIRA – Questionário N° 01 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Percebe-se que existe uma valorização da prática, que aproxima a ação pedagógica à instrução e deixa em segundo plano a ação reflexiva para a transformação

social. Concordamos com a preocupação do professor do CEFET-AL, referente à formação inicial e continuada para o trabalho docente:

A escola tem de promover (também) a formação permanente do docente no campo pedagógico, didático, humanístico etc. O professor independente do que ele ensina precisa ter uma base sólida de conhecimentos gerais. Só assim vislumbramos a perspectiva de uma escola progressista, com professores capacitados para o fazer pedagógico, conhecedores de seu papel na sociedade, conscientes das necessidades da classe, participando e discutindo ativamente os problemas da educação nacional. (CEFET-AL – Questionário N° 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Enfim, pode-se afirmar que a fixação das práticas conservadoras relaciona-se à não apropriação das questões pedagógicas pelo professor, devido à ausência de uma formação docente, que dificulta a implantação de uma nova cultura no cotidiano escolar e impossibilita que as inovações presentes nas ações da política educacional promovam mudanças na prática pedagógica (Cf. HERNÁNDEZ et al, 2000; LACLAU, 1993).

#### • A Formação Profissional de Jovens e Adultos

Continuamos a ministrar exatamente nos mesmos cursos, apenas com uma formatação nova orientada à competência. Antes da reforma tínhamos Cursos Especiais, para quem já havia concluído o antigo 2 grau. Os novos cursos eram muito semelhantes. (CEFET-PE – Questionário N° 19 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

A fala acima revela que o CEFET-PE anteriormente a reforma do Decreto N° 2.208/97, já possuía uma estrutura curricular que visava a profissionalização de jovens e adultos, um dos principais objetivos da reforma. Essas estruturas curriculares eram formatadas através de cursos técnicos especiais com duração de dois anos, oferecidos para jovens e adultos em horário noturno, os quais exigiam como requisito de entrada a conclusão prévia do antigo ensino de 2° grau (ensino médio), pelo aluno ingresso.

Observem que a fala abaixo do CEFET-MA apresenta a possibilidade da reforma implantada pelo Decreto N° 2.208/97 ter considerado a permanência dos cursos integrados em conjunto com o oferecimento de cursos especiais pós-médios, conforme já existiam no CEFET-PE.

A minha posição é que podiam ter sido mantidos os cursos integrados e se oferecessem cursos específicos pós 2° grau. (CEFET-MA – UNED-IMPERATRIZ – Questionário N° 02 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Portanto, pode-se afirmar que a reforma presente no Decreto N° 2.208/97 não considerou as experiências já vivenciadas no cotidiano escolar de algumas instituições, como também, não promoveu o diálogo entre os diversos setores interessados. Um diálogo fundamentado em estudos aprofundados sobre cada contexto escolar, realizado

com a participação ativa de toda a comunidade cefetiana, como forma de estabelecer a democracia no cotidiano escolar (LACLAU & MOUFFE, 1985).

Salienta-se que as falas não trazem percepções sobre a implantação do PROEJA, instituído pelo Decreto Nº 5.478/2005, o qual visa oferecer cursos técnicos integrados para jovens e adultos que não concluíram o ensino médio.

### **Considerações Finais**

Diante do exposto, acreditamos que o pouco entendimento dos professores na área pedagógica tem dificultado o avanço das questões relacionadas à formação profissional e à discussão dos problemas da educação nacional.

No entanto, uma diferenciação presente no CEFET-RN é revelada na fala abaixo, quando afirma que existe uma participação de toda a comunidade na definição do Projeto Político Pedagógico.

Dentro da instituição a participação coletiva é uma prática corrente. Portanto a participação de toda comunidade escolar na definição do projeto pedagógico da instituição faz parte de uma prática incorporada por todos os segmentos. (CEFET-RN – Questionário Nº 05 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

Destaca-se, também, que o CEFET-RN encontra-se em vanguarda com relação ao oferecimento do curso técnico integrado, permitido pelo Decreto Nº 5.154/2004. A fala abaixo revela que a experiência já vem sendo vivenciada:

Não resta dúvida que o aluno que estuda no CEFET no técnico integrado, tem um perfil diferente daquele que entra para fazer só o técnico. O aluno do técnico integrado apresenta uma melhor visão do mundo, sendo formado um melhor cidadão-profissional, isso se percebe não só em sala de aula como, também pelas empresas que recebem os nossos alunos para estágio. (CEFET-RN – Questionário Nº 04 – nov./dez. 2005 e jan. 2006)

As situações diferenciadas do CEFET-RN vêm exigir uma nova coleta de dados. Contatos já foram realizados com o gerente da área de construção civil, visando realizar entrevistas com os professores do Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Edificações.

Enfim, concluímos que a resistência dos docentes à política para o Ensino Médio e a Educação profissional tem como elemento articulador a inovação e que o incentivo e investimento na formação pedagógica inicial e/ou continuada dos professores, a participação efetiva na definição do Projeto Político Pedagógico e o aproveitamento de experiências construídas pelos próprios professores no cotidiano escolar, podem promover um diálogo entre suas identidades e as estratégias utilizadas pela política

educacional, na implantação e implementação de ações consideradas inovadoras pelo professor (Cf. CERTEAU, 1995; LACLAU & MOUFFE, 1985).

### **Referências Bibliográficas:**

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Trad. Maria C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Trad. Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONZÁLEZ, M. T. & ESCUDERO, J. M. **Innovación educativa: teorías y proceso de desarrollo**. Barcelona: Humanitas, 1987.

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

GUIMARÃES, E. R. Política para o Ensino Médio e Educação Profissional In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2005, Caxambu - MG. **28ª Reunião Anual**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

HERNÁNDEZ, Fernando et all. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LACLAU, Ernesto. "Discourse". In: GODDIN, R and Pettit. **Blackwell Companion to Political Philosophy**. Oxford : Blachwell, 1993. Tradução de Aécio Amaral Jr. Mimeo.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy**. London: Verso, 1985. (Capítulo 3 – Além da Positividade do Social: Antagonismo e Hegemonia. Tradução provisória de Joanildo A. Burity, Aécio Amaral Jr. e Josias de Paula Jr., maio de 2002. Mimeo.)

OLIVEIRA, Ramon. Ensino médio e educação profissional – reformas excludentes. GT – 09: Trabalho e Educação. Caxambu - MG. **24ª Reunião Anual**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br>

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Trad. Tomas T. Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.