

RELAÇÕES SOCIAIS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

SILVA, Jacqueline Moreno Theodoro - CEFET-MG – jacquelinemtsilva@terra.com.br

GT: Trabalho e Educação / n. 09

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Este artigo apresenta considerações acerca dos resultados de uma pesquisa concluída em 2001, para obtenção do título de mestre em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Procurou-se analisar as relações sociais que ocorrem no interior dos processos de trabalho escolar, particularmente aquelas que expressam relações coletivistas e solidárias entre os docentes.

A pesquisa teve como ponto de partida a análise das discussões entre os trabalhadores da Rede Federal de Educação Tecnológica¹ em diversos movimentos organizados que aconteceram entre meados da década de 80, como os encontros de Reformulação Curricular, até a luta contra o Projeto de Lei federal nº 1.603/96, e as relações sociais que se estabeleceram entre eles. Constatou-se que, no próprio contexto em que se desenvolvem relações individualistas, decorrentes da hierarquização, fragmentação e exploração do trabalho, observam-se movimentos de horizontalização das relações, de busca de ações conjuntas e solidárias. Identificou-se, ainda, em algumas experiências de trabalho coletivo, a constituição de um movimento incipiente de luta dos trabalhadores da educação das Instituições Federais de Educação Tecnológica — IFETs,² com vistas ao estabelecimento de *relações sociais de tipo novo*.³

¹ Segundo informações obtidas no Portal do MEC em 13 de abril de 2006, “as Instituições Federais de Educação Tecnológica - IFET formam atualmente uma rede de 139 escolas sendo: 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), autarquias federais que atuam prioritariamente na área agropecuária, oferecendo habilitações de nível técnico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio; 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), autarquias federais que ministram ensino superior, de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, oferecendo ainda formação pedagógica de professores e especialistas, além de cursos de nível básico, técnico e tecnológico e do ensino médio; 30 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, escolas sem autonomia administrativa, financeira e orçamentária ligadas às Universidades Federais, que oferecem cursos de nível técnico voltados tanto para o setor agropecuário como para o de indústria e serviços, além do ensino médio; 38 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), escolas que possuem sede própria, mas que mantêm dependência administrativa, pedagógica e financeira em relação a escola a qual está vinculada; e uma Escola Técnica Federal(ETF).” Vale ressaltar que por ocasião da pesquisa o quadro era outro. (<http://portal.mec.gov.br/setec>)

² São consideradas Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs), neste trabalho, as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica.

Por relações *sociais de tipo novo* entendem-se as relações coletivistas, solidárias e horizontais que os trabalhadores estabelecem entre si nos processos de luta. Tais relações são antagônicas às relações sociais individualistas e competitivas do modo de produção capitalista, ensejando a configuração de uma nova realidade social.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa envolvendo a análise de documentos relativos à luta dos trabalhadores da Rede na década de 90 e foi realizada uma pesquisa empírica em uma Escola Técnica, cujas particularidades viabilizavam a investigação, tendo em vista a amplitude do universo de estudo, pelas suas peculiaridades em relação ao movimento de luta das IFETs, e por se encontrar em processo de “cefetização”³. A coleta de dados para a pesquisa contou com os seguintes procedimentos: observação direta, particularmente das manifestações de trabalho coletivo; análise documental e utilização de entrevistas semi-estruturadas com professores, quando informações adicionais se tornaram necessárias.

A concepção de trabalho coletivo tomada como base para as reflexões tem como pressuposto relações horizontais, solidárias, igualitárias e coletivistas, deve levar em consideração a situação de classe do trabalhador da educação e deve ser obra desse próprio trabalhador. Nesse sentido, o trabalho coletivo passa a fazer parte da luta pela emancipação da classe trabalhadora em geral, em oposição a qualquer domínio de classe, à exploração e à alienação do trabalhador.

As discussões sobre a relação entre trabalho e educação são utilizadas nesta investigação para orientar as reflexões sobre a organização do trabalho escolar. Tais reflexões são feitas a partir do entendimento de que a prática pedagógica e as relações sociais que se dão no interior da escola apresentam-se sob a forma específica do modo de produção capitalista.

Relações sociais e processo de trabalho docente

O estudo das relações sociais na escola pode partir de diferentes preocupações e basear-se em diferentes referenciais. Primeiramente, as relações sociais podem ser abordadas sob o ponto de vista da classe trabalhadora, ou sob o ponto de vista que interessa aos capitalistas ou gestores. Segundo, é possível acreditar que a compreensão dos processos

³ À época denominava-se cefetização o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

escolares pode contribuir para a intervenção dos sujeitos nos processos sociais mais amplos ou privilegiar, como virtualidade político-pedagógica, o olhar denunciador da “inevitabilidade do ajuste entre as relações sociais na escola e na produção” (ARROYO, 1999, p.25). Ainda, podem-se estudar as relações sociais reconhecendo que há diversas instâncias socializadoras e educativas além da escola, ou atribuir a uma única instituição, a escola, a tarefa de formação/deformação humana.

A materialidade da escola tem um papel determinante na formação/deformação dos que ali trabalham e ali estudam. A escola e as relações sociais que se realizam em seu interior constituem instituições formadoras privilegiadas pelo lugar que ocupam no modo de produção capitalista - o da produção de trabalhadores.

O docente — trabalhador de ensino assalariado — terá sua força de trabalho usada de uma determinada forma, de acordo com o tipo de organização do processo de trabalho escolar. Portanto, as lutas por mudanças na organização do trabalho escolar, por relações mais democráticas e igualitárias, pela apropriação mais flexível e menos excludente dos tempos e dos espaços escolares, têm um forte conteúdo pedagógico (GARCIA, 1994, p.41).

No entanto, cabe perguntar: qual é a possibilidade de os docentes estabelecerem *relações sociais de tipo novo* com vistas à construção de um currículo transformador e de sua própria práxis num contexto de trabalho escolar marcado pela burocratização, fragmentação e hierarquização das relações sociais de produção?

A análise dessa questão requer a compreensão do trabalho escolar como processo de trabalho. Isso significa que é necessário considerar o momento da realização e a forma como o trabalho escolar se organiza e se desenvolve. Ou seja, a questão escolar não se resume ao aperfeiçoamento dos elementos do processo de ensino-aprendizagem; sua centralidade relaciona-se à reorganização das relações sociais vigentes em seu interior, à questão do controle do processo de organização do trabalho escolar.

O capital tem a intenção de desenvolver continuamente as condições do sistema de produção capitalista. Para isso, busca transformar o processo de trabalho com vistas à valorização e acumulação do capital. Tais transformações implicam novas formas de relações sociais e, também, modificação nas lutas de classe. Essa luta, como toda luta permanente e contínua, necessita de uma organização de ambos os lados em disputa: capital e trabalho. Nesse sentido, o controle da organização do trabalho torna-se fundamental no desenvolvimento do sistema capitalista.

Quando as relações sociais avançam em direção a formas coletivas de organização que tendem a subordinar o processo de trabalho pedagógico ao controle do coletivo, além de se estabelecer uma forma de luta contra a organização do processo de trabalho docente capitalista, professores e alunos vivenciam um processo de afirmação e de aprendizagem dessa nova forma organizacional. Portanto, pode-se inferir que a possibilidade de controle do processo de trabalho relaciona-se dialeticamente à possibilidade do estabelecimento de *relações sociais de tipo novo*.

Entretanto, buscar indícios de *relações sociais de tipo novo* requer que se adote a lógica de “relação de causalidade complexa”,⁴ percebendo que a transformação de um modo de produção em outro decorre da expansão e do desenvolvimento do todo estruturado antagônico.

Ao analisar a realidade imediata, devem-se levar em conta questões conjunturais. Nesse sentido, foi necessário analisar o contexto sociopolítico no qual as IFETs se inserem. As análises indicam que, na década de 90, as alterações no contexto sociopolítico brasileiro, marcado pela adequação da política educacional e administrativa em função da reestruturação capitalista, tiveram reflexos sobre as relações sociais nas IFETs. Observou-se uma reordenação jurídica e administrativa nessas escolas que alterou seus objetivos, suas características e a organização do trabalho escolar.

O processo de organização do trabalho escolar das ETFs e dos CEFETs: lutas e disputas em torno da educação profissional

A luta pela organização do trabalho escolar nas IFETs insere-se no conjunto de lutas e de disputas em torno do movimento de instituição da educação profissional. Entretanto, a especificidade dessas escolas já estava demarcada desde o início da educação profissional no País.

Uma retrospectiva histórica constatou que a organização do trabalho escolar das ETFs e CEFETs vinha sofrendo reordenamentos jurídicos desde sua criação, os quais provocaram alterações em suas estruturas, currículos e também nas relações sociais.

Em 30 de junho de 1978, foi sancionada a Lei nº 6.545, que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais e do Paraná e a escola Celso Suckow da Fonseca do

⁴ Numa relação de causalidade complexa, “o determinado não é concebido como expressão do determinante porque a ação deste consiste em marcar a amplitude da ação do determinado, e não sua forma de realização”. (BERNARDO citado por SANTOS, 1992, p. 28)

Rio de Janeiro em CEFETs. Ao conceder-lhes a estrutura de autarquias de regime especial, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, nos termos do art. 4º da Lei nº 5.540/68, essa lei alterou fundamentalmente a organização do trabalho escolar nas referidas escolas e possibilitou a essas instituições ministrarem cursos de 2º grau, de graduação e de pós-graduação, o que lhes imprimiu o caráter de Instituições Federais de Ensino Superior.

Na medida em que se modificam as condições materiais e a organização do trabalho, modificam-se também as relações sociais. Entretanto, as relações sociais não são alteradas mecanicamente a partir da modificação de elementos pontuais na organização do trabalho escolar, pois a prática docente

...não é um simples dado, nem pode ser vista simplesmente na sua forma material é, isto sim, fruto da criação humana que se produziu em determinadas condições históricas. Ela é [...] materialização de relações sociais. Conseqüentemente, as formas organizacionais e a tecnologia não são neutras, não podem ser desvinculadas das relações sociais estabelecidas pelas classes sociais no capitalismo. (SANTOS, 1992, p.52).

Contudo, os efeitos da ampliação da atuação das ETFs, bem como os da alteração de sua natureza jurídica, certamente incidiram sobre a organização do trabalho nessas escolas e sobre as relações sociais entre os profissionais que nelas atuam. Pode-se destacar que a forma de instituição dos cursos de graduação e de pós-graduação acarretou, e acarreta até hoje, uma divisão entre os próprios docentes. Essa divisão tem como agravante, entre outros fatores, a diferenciação salarial entre os que ministram aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação e os docentes dos cursos técnicos. Embora não se pretenda aprofundar na questão da hierarquização dos saberes escolares e na fragmentação existente entre os diferentes graus de ensino, é relevante destacar que a estrutura organizacional assumida pelos CEFETs imprime uma forma de organização do trabalho nessas escolas que se constitui em determinante da própria realização do trabalho escolar.

A Lei nº 8948, de 1994, consolidou a política de transformação das ETFs em CEFETs. De acordo com Ramos (1995, p.165), “o projeto de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs foi abraçado por outro de maior dimensão - a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (...) e explicita o eco que a dinâmica político-corporativa da classe dominante encontra no meio parlamentar”, uma vez que foi

aprovado sem ampla participação da sociedade civil em sua elaboração. Essa lei, que passou a ser conhecida como “Lei da Cefetização”, representa um marco na organização do trabalho das Escolas Técnicas Federais.

Compreende-se que a transformação das ETFs em CEFETs, em bloco, representou uma “*cedência*” do MEC às reivindicações daquelas escolas.⁵ Entretanto, as pressões exercidas em favor da transformação das ETFs em CEFETs são devolvidas pelo Estado de forma *refuncionalizada*,⁶ na medida em que os “novos” CEFETs apresentam diferenças significativas em relação aos cinco primeiros, particularmente no que diz respeito aos CEFETs “pioneiros” (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro).

Entretanto, o acompanhamento da transformação das ETFs em CEFETs a partir dessa data permite observar que, no jogo de correlação de forças políticas, nem sempre os critérios aludidos no § 3º do art. 3º da Lei nº 8.948/94 foram definidores de tal transformação.

Esse processo foi marcado por ambigüidades e contradições postas pela luta travada pelo controle da organização do trabalho escolar. Tiveram um papel relevante nesse processo os gestores da Rede Federal de Educação Tecnológica e os trabalhadores da educação dessas escolas. A distância entre as reivindicações dos docentes e as do grupo de gestores tornou-se ainda mais explícita a partir da apresentação do PL 1.603/96. Ao passo que os trabalhadores da educação se manifestavam contra o projeto, a ambigüidade observada nos pronunciamentos de alguns diretores expressava o processo de cooptação que ocorria nessa categoria.

A discussão sobre o PL 1.603/96 mobilizou as IFETs, que buscaram apresentar suas propostas em relação à educação profissional e à Rede Federal de Educação Tecnológica. Entretanto, o PL 1.603/96 foi retirado de tramitação após a aprovação da nova LDB. A partir desse momento, os rumos da luta dos trabalhadores da educação das

⁵ SILVA (1994) esclarece que a *cedência* às reivindicações formuladas pelos trabalhadores situa-se no quadro de estratégias de gestão utilizadas pelos capitalistas para prevenção de conflitos.

⁶ SILVA (1994, p. 1-2) conceitua *refuncionalização* como “o mecanismo utilizado pelas instituições sociais do capitalismo de, apesar dos antagonismos entre capital e trabalho, e de sua dinâmica calcada na contradição, tentar recuperar a dissidência, isto é apreender o que ameaça e contesta sua estrutura e trazê-lo para dentro do sistema pela via da cooptação. É nesse sentido que se entende a tentativa, por parte dos órgãos estatais e empresariais, de recuperar as lutas e bandeiras dos movimentos sociais e redirecioná-las para seus fins, *refuncionando-as*, isto é, distorcendo a sua primitiva orientação e subordinando-as à sua lógica.” (grifos da autora)

IFETs foram alterados, uma vez que os princípios da Reforma da Educação Profissional são consolidados por essa lei.

A questão da natureza jurídica das IFETs tornou-se mais complexa a partir da promulgação da LDB. Essa lei, ao revogar as disposições das Leis n^os 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior), não alteradas pelas Leis n^os 9.131/95 e 9.192/95, estabeleceu uma situação *sui generis*: em meio a tantos decretos e portarias. Assim, alguns artigos das leis que embasavam a regulamentação dos CEFETs tornaram-se prescritos.

Os objetivos dessas escolas também vão sendo modificados consoante as diretrizes postas para a reforma da educação brasileira.

O ano de 1997 foi marcado pelo ordenamento de diretrizes visando à implementação da Reforma da Educação Profissional. A Medida Provisória n^o 1.549-28, em seu art. 44, § 5^o, vinculou a expansão e oferta do ensino técnico à parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou ONGs, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino⁷. Essa medida afetou as IFETs e a sua organização de trabalho, uma vez que as escolas precisariam buscar recursos não oriundos do orçamento federal para sua expansão. Isso as induz à oferta de serviços e ao estabelecimento de parcerias com o setor privado, trazendo para o interior da escola, cada vez mais, a lógica empresarial. Dessa forma, evidencia-se o avanço da privatização e do estreitamento do caráter público da educação nas IFETs.

Em abril de 1997, o Governo Fernando Henrique Cardoso baixou o Decreto n^o 2.208/97, que regulamenta o § 2^o do art. 36 e os arts. 39 a 42 (Capítulo III - da Educação Profissional) da Lei n^o 9.394, de 1996. Esse decreto deflagrou um processo de alteração na estrutura curricular das instituições de educação profissional e introduziu o aumento da oferta de cursos profissionalizantes sem o correspondente aumento do quadro de docentes efetivos. Dessa forma, instauram-se nas ETFs e CEFETs diferentes contratos de trabalho –efetivos e temporários - para profissionais de uma mesma categoria.

Apesar das alterações propostas pelas leis, em muitas escolas os docentes envidaram esforços para manter a proposta educacional das IFETs. Evidenciou-se, pela pesquisa,

⁷ Essa medida provisória, após várias reedições, foi convertida na Lei 9.649, de 27 de maio de 1998.

que se estabeleceu no interior das escolas uma disputa por diferentes interesses, sustentada por diferentes concepções de educação e de formas de relacionamento. Entretanto, quaisquer tentativas de resistência ou de estabelecimento de formas autônomas de luta foram arrefecidas pela edição da Portaria nº 646/97 e do Decreto nº 2.406/97.

A Portaria nº 646/97 estabeleceu um conjunto de medidas a serem acatadas pelas IFETs, ao normatizar a implantação da Reforma da Educação Profissional. Essa portaria estabelece uma estratégia de trabalho a partir da qual as mudanças propaladas passam a ser gestadas no próprio interior das escolas. Ao determinar que as IFETs, para dar cumprimento à implantação das disposições estabelecidas na Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, elaborarão um Plano de Implantação – PIR –, o MEC transfere para as escolas a tarefa de adequar sua proposta pedagógica às diretrizes emanadas do Ministério.

O art. 14 da Portaria nº 646/97 evidencia o objetivo do MEC de reconfigurar o “Modelo CEFET”, ao dispor que “as instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, ao disposto na Lei nº 9.394, de 1997, no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.” Ainda no ano de 1997, é lançado o PROEP⁸ — Programa de Reforma da Educação Profissional — que, ao destinar a aplicação de US\$ 500 milhões para a implantação da Reforma da Educação Profissional, possibilita a concretização das disposições do Decreto nº 2.208/97 e da Portaria nº 646/97. A participação das IFETs no PROEP encontra-se vinculada à apresentação do PIR (Plano de Implantação da Reforma), regulamentado juridicamente por meio da Portaria nº 2.267, de 19 de dezembro de 1997.

Por meio do documento intitulado “Orientação às IFETs para preparação do Plano de Implantação da Reforma”, são estabelecidos os critérios para a habilitação das IFETs ao PROEP. O documento, por sua vez, condiciona a liberação de verbas para as instituições ao compromisso de apoio à reforma. A análise desse documento permite constatar que o PIR converge para a passagem do antigo “Modelo CEFET” para um

⁸ Trata-se de um programa decorrente de acordo de financiamento entre o MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego — MTb — e o BID. “Os recursos do PROEP são originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% recursos do MEC, 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador — FAT, do Ministério do Trabalho e Emprego, e os 50 % restantes advêm de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento — BID.” (BRASIL. MEC. PROEP, 1999)

novo modelo em consonância com uma concepção de educação profissional instrumental, que obedece aos ditames do capital (MILITÃO, 1988).

Os resultados da pesquisa

As análises permitiram inferir que há diferentes manifestações de trabalho coletivo na escola. É exatamente a forma como será organizado esse trabalho que diferenciará os diversos coletivos. Observa-se que, muitas vezes, o grupo se organiza coletivamente baseado nos princípios do funcionalismo; outras vezes o trabalho coletivo resulta dos processos de otimização da cooperação necessária à organização capitalista do sistema escolar. Por outro lado, alguns grupos buscam estabelecer novas formas de relacionamento que tendem a subordinar o processo de trabalho ao controle do coletivo. Santos (1992, p.126), ao referir-se a esses grupos, afirma que

As relações coletivas e igualitárias, ao se constituírem como negação de toda forma de individualismo e de personalismo, favorecem a participação ativa e interessada de todos, bem como acresce (sic) a responsabilidade disciplinar de cada um em benefício de todos. Nesses processos, onde todos participam, onde cada um pensa e decide por si mesmo e onde cada um compartilha entre iguais as responsabilidades assumidas coletivamente, geram-se a desalienação e a emancipação e aumenta-se a coesão grupal.

Essas novas formas de trabalho entre os docentes, baseadas na colaboração mútua, na horizontalidade e na participação, constituem a base de uma ação com vistas à reorganização dos processos de trabalho escolar pelo conjunto dos trabalhadores da educação. Entretanto, a ampliação do campo de determinação de tais práticas implica, necessariamente, uma ação coletiva. A ação coletiva, por sua vez, é originária do “reino da necessidade”, uma vez que “a igualdade de situação implica igualdade de interesses” Na medida em que os trabalhadores tomam consciência dessa solidariedade, ao final do processo, adquirem “autoconsciência de classe” (SANTOS, 1992, p. 118).

Os trabalhadores da educação das IFETs, ao longo da década de 90, reivindicaram a democratização da escola e criaram projetos autônomos em muitos locais de trabalho, o que evidencia uma forma embrionária de novas relações sociais no interior dessas escolas. Observou-se que o MEC utilizou como estratégia de desmobilização do movimento a adoção do modelo elaborado pela Escola Técnica do Rio Grande do Norte — ETFRN — como referência para as demais escolas. O documento elaborado pela ETFRN representava o resultado de um longo processo de discussão com a comunidade, que veio a gerar uma proposta construída coletivamente (ETFRN, 1994).

Tal proposta foi assimilada pelo MEC, que a apresentou às demais escolas de forma *refuncionalizada*. Diante de tal estratégia a luta enfraqueceu e as ambigüidades e contradições presentes no movimento foram-se acentuando. A forma diferenciada de luta dos docentes e dos gestores e, ainda, o processo de cooptação de lideranças entre os docentes contribuiu para o refluxo e o enfraquecimento desse movimento. Finalmente, a concepção geral de projeto político-pedagógico que vinha sendo gestada nos movimentos dos trabalhadores do ensino das IFETs foi assimilada, juntamente com as suas críticas e reivindicações, que foram devolvidas de forma refuncionalizada por meio do PROEP e das diretrizes de elaboração do PIR.

Verificou-se que as formas espontâneas de inter-relacionamento não são originárias da ação de lideranças ou dos gestores ou da iniciativa de grupos que incentivam o debate coletivo a partir da realização de encontros e eventos. “As práticas coletivas definem-se não por conter maior ou menor número de trabalhadores, mas, fundamentalmente, pela rede de relações que se estabelecem para a formação de um organismo único” (SANTOS, 1992, p.125).

Além disso, as pressões internas e externas às escolas tornaram-se obstáculos. A partir da aprovação da nova LDB, inúmeras medidas provisórias, decretos e portarias foram editados. Assim, o tempo necessário para a organização e reorganização do trabalho escolar foi sendo sistematicamente interrompido por novas instruções. Se novas relações começavam a ser desenvolvidas, elas eram interrompidas. Dificultava-se o desenvolvimento de iniciativas autônomas e coletivas.

Constatou-se, pela observação na pesquisa empírica, que o espaço de discussões horizontais e coletivas foi substituído pela luta pela aprovação do Projeto de Cefetização, num processo burocrático, marcado pela verticalização das relações. Evidenciou-se como ponto dificultador do trabalho coletivo baseado em *relações sociais de tipo novo* a transferência das formas de organização do processo de trabalho e de gestão das empresas privadas para dentro das IFETs, em decorrência da observância às prescrições do PROEP.

Na escola pesquisada, a forma de participação baseada na lógica do planejamento estratégico causava a impressão de envolvimento dos sujeitos na concepção do projeto. Segundo essa lógica, os profissionais eram chamados à participação por meio da troca de informações, consultas e debates. Mas não havia espaço para a participação nos processos decisórios sobre a organização do processo de trabalho e sobre as questões centrais que embasavam o projeto. Embora ao término da pesquisa empírica o processo

de Cefetização se encontrasse em desenvolvimento, pôde-se inferir que a formulação do projeto pelos docentes tendia a referendar as diretrizes do MEC.

Não obstante a elaboração de projetos baseados na lógica do capital tenha gerado um desgaste na articulação do coletivo de professores, isso não significou a impossibilidade de serem construídas propostas baseadas em *relações sociais de tipo novo* uma vez que

O projecto e os planos não anulam os objectivos e os interesses implícitos dos actores, por que é no conflito de valores que a decisão individual toma sentido. A atribuição de significado aos acontecimentos da escola não depende de um qualquer documento unificador mas, justamente, da dessacralização das narrativas totalizadoras.” (GOMES, 1996, p.99).

Na investigação, percebeu-se que alguns fatores se interpuseram como obstáculos ao desenvolvimento de *relações sociais de tipo novo* no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, quais sejam: a) o fato de as formas embrionárias de *relações sociais de tipo novo* serem rapidamente reprimidas e assimiladas; b) a utilização de diversas estratégias, como o próprio projeto de cefetização, como forma de recuperar as *cedências* de outrora e como tentativa de antecipação dos conflitos; c) o enfraquecimento da mobilização interna nas escolas decorrente da cooptação de lideranças e dos processos de individualização; d) o engessamento legal associado à ação dos gestores que impede a emergência de novas formas de organização do trabalho.

No contexto do estudo empreendido, ainda que as lutas dos trabalhadores da educação das ETFs e CEFETs não tenham evoluído no sentido de permitir que conquistassem suas reivindicações, considerou-se relevante analisar as possibilidades e manifestações de *relações sociais de tipo novo* entre os docentes, no sentido de chamar atenção para o acúmulo organizativo gerado a partir dessas lutas.

Os depoimentos colhidos e os fatos observados mostraram que, entre os docentes, havia dúvidas, insatisfações, questionamentos. Evidenciou-se, ainda, que nas lutas informais da prática educativa os docentes reivindicaram maior acesso à informação e à participação nos processos decisórios. Demonstrou-se, também, a existência de processos de resistência à ordem imposta.

Pôde-se inferir, a partir das análises, que a fragmentação do trabalho escolar, a dificuldade dos professores em lidar com os tempos e espaços escolares, a heterogeneização dos trabalhadores das IFETs ocasionada pela convivência de professores concursados (estáveis) e professores substitutos (com contratos temporários)

e os processos de cooptação das lideranças dificultaram as possibilidades de desenvolvimento e consolidação de uma consciência de pertencimento de classe, indispensável à luta dos trabalhadores.

Porém, como assinala Marx, “a sociedade futura continua a se desenvolver historicamente, de modo que dela só se podem prever os princípios e as linhas gerais, deixando de lado os projetos detalhados” (*apud* MACHADO, 1989, p.90) Usando uma linha de pensamento análoga, as manifestações de trabalho coletivo baseado em *relações sociais de tipo novo* trazem indícios e sinais de um projeto de trabalho, mas não permitem a previsão de projetos detalhados, ou sequer a idealização de uma forma de trabalho.

Novas disputas, velhos métodos

A pesquisa realizada analisou as questões relativas às relações sociais estabelecidas nos movimentos de luta da década de 90. Entretanto, a atualidade do tema remete as questões levantadas ao momento em que se encontram os trabalhadores da Rede.

O resultado da eleição presidencial de outubro de 2002 trouxe uma evidência da confiança depositada no novo presidente e na proposta de uma mudança por ele representada. A alteração da equipe do MEC, que incorporou muitos daqueles que, na década de 90, participaram dos movimentos e lutas pela emancipação e democratização da educação, trouxe nova movimentação na Rede Federal de Educação Tecnológica. Por iniciativa do MEC, no ano de 2003, foram realizados seminários para discutir a Reforma de Educação Profissional, dos quais participaram docentes, gestores, representantes sindicais, entre outros representantes da sociedade civil organizada.

Novas disputas foram travadas, seja pela revogação do Decreto nº 2.208/97, seja pela aprovação da Lei Orgânica da Educação Profissional.

Em 23 de julho de 2004, foi publicado o Decreto nº 5.154, que “regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.” No mesmo ano, em 1º de outubro, foi publicado o Decreto nº 5.224, que “dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências”, e o Decreto nº 5.225/94, que “altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e

dá outras providências.” O Decreto nº 5.154/04 revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional. Ao se determinar, no Decreto n. 5.154/2004, artigo 1º, inciso III, que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de “educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”, não obstante seja reconhecida a graduação e a pós-graduação desenvolvidas pelos CEFETs como políticas de educação profissional, não é resolvido o problema da identidade e das finalidades sócio-educacionais dessas instituições. Além disso, observa-se uma tendência a se consolidar a educação profissional como uma modalidade educacional própria, específica e paralela à educação regular.

Já o Decreto nº 5.224/04 alterou a organização e a definição de características, objetivos, finalidades e níveis de atuação. Além disso, fixou parâmetros para a elaboração dos estatutos das instituições, determinando um prazo de 90 dias para que os Cefets encaminhassem propostas de estatuto ao Ministério da Educação.

Não se pretende neste trabalho fazer uma análise dos avanços ou retrocessos delineados a partir da promulgação de tais atos. Entretanto, cabem algumas questões à luz da pesquisa apresentada:

Até que ponto as reivindicações dos trabalhadores da educação da Rede Federal de Educação Tecnológica foram contempladas? Estariam os novos decretos, mais uma vez, promovendo uma reorganização do trabalho escolar como estratégia de assimilação do movimento dos trabalhadores? A exigência de novos estatutos para os CEFETs, expressa no Decreto nº 5.224/94, a partir de diretrizes impostas pelos órgãos centrais, não seria uma forma de impedir a continuidade de discussões acumuladas no interior de cada unidade? Essa não seria uma maneira de se alterarem os tempos e espaços do coletivo novamente? Não estaríamos assistindo à *assimilação e refuncionalização* da luta dos trabalhadores pelo capital, na medida em que suas reivindicações são incorporadas parcialmente sem alteração na lógica pela qual lutavam? Em que sentido tais medidas por parte do MEC vão contribuir para obstar cada vez mais o estabelecimento de relações sociais que expressem relações coletivistas, solidárias e horizontais entre os trabalhadores?

Conquanto não seja pertinente ao presente trabalho desenvolver conclusões, deve-se empreender uma incitação para que se investigue o reflexo de tais medidas nas relações sociais entre os docentes e na organização do trabalho escolar dessas instituições.

Bibliografia

ARROYO, Miguel G.. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-41.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

_____. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 1994. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 1994. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://wwwt.senado.gov.br/legbras/>> Acesso em: 27/11/2000.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em:... Acesso em: <<http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.shtm#leis>>

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários.

_____. MEC. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências (modificação da educação profissional).

_____. Projeto de Lei 1603/96. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional.

ETFRN. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. *Proposta Curricular da ETFRN: Versão Preliminar*. Natal, 1994. 55p. (mimeo)

GARCIA, Daisy Freire. *Organização do trabalho escolar - continuidades e rupturas: um estudo em nível da vida cotidiana escolar*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. 229 f.

GOMES, Rui. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, João. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996. p. 87-107

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989. 271p.

MILITÃO, Maria Nadir de Sales do Amaral. *Novos rumos para o ensino técnico - impactos e perspectivas: o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais — CEFET/MG*. 1998. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. 244 f.

RAMOS, Marise Nogueira. *Do ensino técnico à educação tecnológica: a historicidade das políticas públicas dos anos 90*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995b. 221 f.

SANTOS, Oder José dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992. 146 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SILVA, Maria Aparecida da. *Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social - O caso de Minas Gerais*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.