

A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática

Celso João Ferretti

Resumo

Apresenta e discute a experiência de implementação da reforma brasileira do ensino técnico, desenvolvida em uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, a partir de pesquisa baseada em documentos institucionais e em entrevistas realizadas com gestores e professores. Os dados coletados foram organizados, para fins de análise, em torno de quatro grandes temas: acesso dos professores aos documentos oficiais sobre a reforma; o preparo destes para trabalhar com o enfoque da formação por competência; a relação entre a reforma e a qualidade do curso técnico; e, finalmente, a relação entre o processo de implementação e as práticas docentes. Verificou-se que, apesar da multiplicidade de ações, mecanismos, instrumentos e controle, a implementação da reforma na escola defrontou-se com problemas que emperraram o processo. Verificou-se também que o pouco envolvimento dos professores com as proposições da reforma tem menos a ver com a recusa teórica ou ideológica da formação por competência, decorrendo predominantemente de sua não compreensão e conseqüente dificuldade para operacionalizá-la, da postura centralista da rede e, também, das condições adversas de trabalho.

Palavras-chave: implementação de reformas educacionais; ensino técnico; formação por competência, práticas docentes.

Abstract

The educational reform of vocational education in the 90's: theory and practice.

The objective of the text is to present and discuss the experience of implementing the Brazilian educational reform of vocational education in a school of the public system in São Paulo. The data collected comes from a research based on analysis of institutional documents and of interviews made with school personnel and teachers. The data was organized in four main items: teacher's access to the official documents referred to the reform, their training to work with the concept of educating through the development of competency, the relationship between the reform and the quality of the vocational education and, finally, the relationship between the implementing process and the teachers practices. The results showed that, in spite of the multiplicity of the actions performed, of the mechanisms and instruments adopted, and of the control, the implementing process faced various problems which blocked it. It was also found that the low involvement of the teachers with the reform proposals were due less to their ideological refusal concerning the concept of educating through the development of competencies, by not understanding its meaning, by considering it difficult to operate with, the centralism and the adverse work conditions.

Key words: implementing school reforms; vocational education, educating through the development of competency, teachers practices.

O objetivo deste texto é o de traçar o paralelo entre uma análise desenvolvida nos primórdios da reforma do ensino técnico brasileiro produzida em meados da década de 1990 e a situação desse ensino quase dez anos após. Para tanto me valerei de parte de um artigo publicado na época (Ferretti, 1997), de pesquisa e análise produzidas por Oliveira (1998, 2000, 2002) e, finalmente, de alguns elementos de uma investigação da qual participei e já em fase de conclusão.¹

No artigo anteriormente referido chamei a atenção para o fato de que a reforma tinha por objetivo produzir a articulação mais estreita entre o ensino técnico e o setor produtivo. Destacava que, nesse sentido, algumas das transformações mais significativas diziam respeito à progressiva extinção da modalidade aprendizagem, à concentração de esforços na formação de técnicos, à instalação de cursos de curta duração e ao investimento em atividades de assessoria técnica a empresas, seguindo tendências que vinham sendo observadas em instituições

¹ A pesquisa em questão, coordenada pelo Dr. João dos Reis Silva Jr. e financiada pela Fapesp, intitula-se *Competências e Prática Social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI*.

semelhantes na América Latina, conforme indicado em documento da Cepal (1994) e em Caillods (1994).

De acordo com tais tendências, a formação profissional deveria ser realizada de modo ágil e flexível pelas agências responsáveis, de modo a responder, da forma a mais imediata possível, às demandas dos diferentes setores econômicos, mas, em especial, daqueles que vinham introduzindo inovações tecnológicas. A proposta conjunta MEC/MTb (1996) assimilou inteiramente tais recomendações, ampliando para a rede de ensino público aquilo que vinha sendo, ou atribuição mais específica das agências de formação profissional, já modificadas para atender aos reclamos de agilidade e flexibilidade (formação para a empresa), ou tarefa conduzida por diferentes setores da sociedade civil, inclusive ONGs (capacitação dos setores mais empobrecidos).

A crítica à proposta foi a de que, posta em prática, promoveria a cisão teoria-prática pela ampliação do fosso já existente, nas escolas técnicas, entre formação geral e específica, apesar de ofertadas no mesmo estabelecimento, e pela segmentação que introduziriam na formação técnica, reduzindo-a a um somatório de qualificações específicas. Além dessa crítica, chamou-se a atenção para a avaliação disseminada pela própria Cepal (1994, p. 35) de que ela instituiria “um ‘supermercado da capacitação’, que oferece todo tipo de produtos a seus clientes, mas que não oferece uma estrutura definida”.

Ponderei também que, levando-se em conta que a implementação de propostas gestadas nos órgãos superiores dependeria, fundamentalmente, da adesão dos que atuam nas agências formadoras, caberia perguntar como reagiriam os diferentes públicos internos, além dos pais dos alunos, a uma proposta que alterava, de forma tão significativa, a vocação historicamente constituída das referidas agências, principalmente considerando que, se a flexibilização proposta mostrava-se, por um lado, adequada à ampliação do atendimento, de outro, representava uma forma de melhorar a relação de custo-benefício na oferta de educação profissional.

Aproximadamente na mesma época, Oliveira (1998) conduziu uma investigação que tinha por objetivo verificar como professores de escolas técnicas de uma rede pública estadual de ensino estavam reagindo às propostas de mudança então em curso. Para compreender melhor a apropriação que tal rede realizou das proposições da reforma é necessário entender que ela se fez por etapas, uma vez que, conforme se notará posteriormente nas manifestações de professores entrevistados por Oliveira, quando comparadas às dos professores entrevistados para a investigação da qual participo atualmente, muitas das questões então levantadas permanecem latentes na escola investigada.

Num primeiro momento, e até mesmo antecipando a implementação da reforma pela maior parte dos sistemas estaduais de ensino, exceto Minas Gerais e Paraná, a rede em questão procurou adequar-se ao determinado pelo Decreto nº 2.208/97 e aos documentos legais que se seguiram, promovendo uma série de mudanças internas relativas à

estrutura dos cursos, currículo, distribuição do tempo, oferta de vagas e definição do alunado a ser atendido.

Conforme esclarecimentos recentes da coordenadoria do ensino técnico da rede, foram elaborados em 1997, num período de aproximadamente quatro meses, 40 propostas de matrizes curriculares, de base disciplinar, que seriam implementadas no início de 1998.

A estruturação do currículo por competências se colocou à rede posteriormente, tendo em vista a elaboração, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998 e 1999, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e, na seqüência, a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, cujas orientações a instituição se propôs seguir. Do ponto de vista da fundamentação, a ênfase posta na utilização da nomenclatura presente nos mencionados Referenciais Curriculares, no qual é evidente a concepção de competência defendida por Ruy Berger, com base em Piaget, faz supor que ela tenha sido privilegiada.

A implementação da proposta da rede está ancorada principalmente em quatro instâncias articuladas centralmente: a supervisão, que engloba a "capacitação"² docente; o laboratório de currículos; o sistema de avaliação institucional; e o observatório escolar – além, é claro, dos controles de natureza administrativa. A supervisão e a "capacitação" docente são de responsabilidade direta do coordenador do ensino técnico; o laboratório de currículos, que funciona permanentemente nos moldes anteriormente descrito, é acionado principalmente quando cogitada a introdução de mudanças curriculares em um ou mais cursos; o sistema de avaliação institucional e o observatório escolar são acionados anualmente, servindo de subsídio para o desenvolvimento de medidas que têm por objetivo introduzir melhorias na escola ou corrigir desacertos em relação ao proposto para o ano, seja pela rede em relação ao conjunto das escolas, seja por uma escola em particular.

Além da "capacitação" e da ação por meio do laboratório de currículos, a coordenadoria do ensino técnico responsabiliza-se também pela supervisão e pela criação de instrumentos que têm por objetivo atingir, centralmente, aspectos da organização do conjunto das escolas da rede. Exemplo disso é a existência de um modelo, único para todas, do plano escolar, do plano de curso e do plano de trabalho do coordenador de curso e do professor. Estes instrumentos são materializações das proposições de caráter pedagógico, que, segundo o coordenador do ensino técnico, se permanecessem apenas no plano teórico, não produziriam mudanças substantivas nas práticas. Esta é uma diretiva central no processo de supervisão e baseia-se no pressuposto de que os professores não têm tempo disponível para ler e refletir sobre proposições e documentos para depois criar alternativas de ação. Os instrumentos funcionam, assim, como indutores da ação pedagógica desejada.

Apesar da multiplicidade de ações, mecanismos, instrumentos e controle, a implementação da reforma na escola encontrou dificuldades

² O termo capacitação, largamente utilizado pela instituição, remete à conotação usual de suprimento da ausência ou da precariedade de uma capacidade. Denota, por isso, uma concepção pontual e restrita de formação com a qual não nos identificamos. No entanto, conforme o exame dos documentos institucionais, é perfeitamente compatível com a visão que a instituição tem a respeito do preparo de seus profissionais para se defrontar com as mudanças em curso, razão pela qual continuaremos a utilizá-la, colocando-a, todavia, entre aspas.

que o coordenador do ensino técnico atribui principalmente à não compreensão, por parte das unidades, do que trata a proposta, de qual seu sentido e conteúdo. Considera que o problema se deve à ausência de uma política institucional que esteja ancorada na sensibilidade, no compromisso ético-político, na liberdade, que envolva profissionais e alunos das unidades e que crie condições para a realização plena da reforma, resultando tal ausência em implementações sempre parciais, que se dão por etapas. Parte das dificuldades é também atribuída pelo coordenador do ensino técnico à forma como as propostas são divulgadas e chegam aos professores. Dada a dimensão da rede, o processo de divulgação das propostas se faz por meio de professores-multiplicadores, ou seja, de um pequeno grupo de professores (usualmente os coordenadores de curso) de cada escola que, depois de algumas leituras e discussão de documentos, têm a incumbência de repassar o discutido para seus colegas de unidade. O coordenador do ensino técnico tem plena consciência da limitação desse expediente e das distorções que pode ocasionar em termos da efetiva apropriação daquilo que pretendeu transmitir.

Os problemas encontrados na implementação emperraram, de certa forma, o andamento da reforma na instituição. Tanto assim que, desde que o processo de implementação foi desencadeado, há mais de cinco anos, a instituição ainda está às voltas com as tentativas de fazer com que os professores se apropriem do conceito de competências preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. As dificuldades encontradas remetem à tentativa de produzir a transição de um modelo pedagógico assentado sobre o ensino de conteúdos disciplinares para outro que prioriza o desempenho, expresso sob a forma de competências e habilidades, conferindo àqueles conteúdos outros atributos. O excesso de foco no domínio do conceito de competência e, por isso mesmo, a ênfase na distinção dele em relação a outros conceitos afins podem estar impedindo uma compreensão mais clara do que é pretendido. Ao lado disso, outras questões conceituais e semânticas também se apresentam, como, por exemplo, as relacionadas com a mudança tradicional da nomenclatura de disciplinas para adequá-las a categorias como funções e subfunções, que não emanam da atividade acadêmica, mas da produtiva. O resultado final parece ser, segundo o relato do coordenador do ensino técnico, menos a apreensão dos conceitos e suas relações e menos ainda seu significado político e social e mais a simplificação técnica expressa como fórmulas verbais utilizadas para redigir planos e relatórios. Menos a reflexão e mais uma espécie de foco na semântica, ainda que não seja essa a perspectiva propalada pela coordenadoria. Esse processo, desencadeado em princípios da década, ainda estava em andamento no início de 2005, tendo coberto cerca de metade dos cursos ofertados pela rede.

Não obstante as dificuldades arroladas, o coordenador do ensino técnico considera que os professores relacionados com esse tipo de ensino têm mais facilidade para trabalhar com as competências, não porque compreendam melhor o conceito no plano teórico, mas porque mantêm relação mais estreita com os setores produtivos, onde as atividades laborais

supostamente são planejadas e realizadas tendo as competências por referência. Além disso, no seu entender, elas são mais específicas e, por isso, mais facilmente identificáveis, inclusive em termos de desempenho do profissional. O mesmo não ocorre, no seu entender, entre os professores do ensino médio, seja porque as competências a serem desenvolvidas têm aí caráter mais abstrato, seja porque têm caráter mais geral, tornando-se mais difícil a constatação de que os alunos as adquiriram.

A escola investigada

Para fins deste trabalho, o foco será centrado na experiência de implementação da reforma dos ensinos médio e técnico, desenvolvida em uma escola da rede, conforme os grandes eixos privilegiados pela instituição, referidos anteriormente.

Vários elementos tratados no item anterior reaparecerão neste relato, dado o caráter centralizador não só do processo de implementação, mas da própria instituição no trato com as escolas que compõem a rede. Esta dimensão centralizadora é compreensível, dado que a instituição pretende conferir traços de identidade comum ao conjunto das Escolas Técnicas (ETEs) da rede. Tanto é assim que há um Regimento Comum no qual devem se enquadrar as práticas comuns a todas, do ponto de vista pedagógico, como fez questão de ressaltar o responsável pela coordenadoria do ensino técnico (por exemplo, além da elaboração de planos docentes segundo modelos prescritos, os “vestibulinhos” e a avaliação institucional).

Foi possível constatar que a existência de um conjunto de orientações, instrumentos e ações de controle não tem o poder de conformar inteiramente as práticas escolares, embora tenha muita ascendência sobre elas. Por outro lado, pode-se cogitar que tal inconformidade é incentivada pela própria instituição, pelo menos no plano do discurso, quando se refere à autonomia (relativa) da escola para desenvolver as ações administrativas e pedagógicas que considerar válidas, observadas as diretrizes centralmente produzidas.

A escola estudada tem seus cursos técnicos direcionados principalmente para o setor terciário (ainda que se deva colocar entre estas esta divisão, na atual configuração da economia mundial e brasileira). A listagem dos cursos oferecidos inclui Secretariado, Administração, Informática, Turismo, *Design* de Interiores, Segurança do Trabalho, Desenho de Construção Civil, Desenho de Projetos de Mecânica. O direcionamento para esses cursos resulta do desenvolvimento histórico da instituição, o que, por razões de espaço, não será abordado.

As entrevistas realizadas com professores e o exame da documentação disponível permitiram estruturar os dados coletados em torno de quatro temas: acesso aos documentos oficiais;³ a relação entre as reformas do ensino e a sua qualidade; a “capacitação” dos professores para trabalhar com base nas competências; e, finalmente, as relações entre os processos de implementação da reforma e as práticas docentes.

³ Por documentos oficiais estamos entendendo a LDB (Lei nº 9.394/96), o Decreto nº 2.208/97, os pareceres do CNE que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer 15/98) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer 16/99), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e, finalmente, o Decreto nº 5.154/04.

Acesso à documentação

No que diz respeito ao acesso à documentação oficial sobre a reforma do ensino médio e do ensino técnico, os depoimentos coletados evidenciaram o pouco contato dos professores com os documentos oficiais ou a completa ausência destes.

No geral, os professores não se reportaram espontaneamente aos documentos oficiais sobre a reforma. Quando perguntados, sem que se mencionasse os nomes desses documentos, disseram ter tido acesso ao material que lhes foi enviado pela rede para discussão/informação no período de elaboração do planejamento anual da escola. Praticamente nenhum dos professores entrevistados detém informação sobre as razões formalmente explicitadas pelo MEC e pelo CNE para promover a reforma. A ausência de informações acabou dando margem a interpretações truncadas, constituídas a partir de dados reais e de associações fantasiosas, segundo as quais a adoção de um determinado programa produzido no exterior permitiria à rede propiciar formação com qualidade e, principalmente, a baixo custo, alinhando-se, assim, com os convênios estabelecidos entre o governo brasileiro e agências internacionais, os quais estipulariam a exigência de formar mais técnicos a custos reduzidos.

O depoimento de professores da área técnica, em 1997 (cf. Oliveira, 1998),⁴ referindo-se às mudanças propostas pela reforma, mostrou, entretanto, que essa interpretação não é nova entre os professores da rede.

As manifestações dos professores evidenciam que, no processo de implementação da reforma, o MEC e a rede em discussão incorreram num problema central, apontado por Gimeno Sacristán (1998, p. 92-93), qual seja, o de que "os que pretendem reformar [...] deveriam, no mínimo, por tanta energia em potencializar as 'capacidades interpretativas' dos 'leitores' do texto [da reforma], quanto na confecção das propostas". No caso do MEC, este se ocupou apenas da divulgação restrita dos textos. No caso da rede, os textos referentes à reforma aparentemente não foram discutidos, operando-se sua substituição por uma série de documentos internos, de caráter operacional.

Caso semelhante parece estar ocorrendo mais recentemente em relação ao Decreto nº 5.154/04, que "revoga" formalmente o Decreto nº 2.208/97. Nas entrevistas com os professores da escola sobre os desdobramentos da diminuição da duração do curso técnico, ocorrida a partir de 1997, veio à tona a possibilidade de retorno do ensino médio/técnico integrado. Todavia, essa possibilidade foi aventada, segundo as manifestações ouvidas, apenas como conversas de corredor e da sala de professores, das quais decorreram também interpretações obviamente calcadas não no conteúdo do decreto, mas na cultura institucional, atribuindo a grupos ou setores da rede ou da escola posições pró e contra à volta do ensino técnico integrado em função de seus interesses imediatos.

⁴ O texto de referência aqui utilizado compreende dois volumes contendo as manifestações dos professores entrevistados. Tais manifestações foram numeradas e agrupadas pela autora em 15 categorias descritivas, abrangendo diversos aspectos da pesquisa. Tendo em vista o tema abordado nesta parte de nosso relatório, utilizamos as manifestações relacionadas à categoria *Critiref*, que se refere às críticas à reforma.

Relação entre reformas e qualidade do ensino

No que diz respeito à relação entre as propostas da reforma e a qualidade do ensino técnico que vem sendo oferecido pelas escolas da rede, a abordagem foi remetida pelos interlocutores a um aspecto específico das proposições oficiais: a anterior/atual duração do curso técnico e sua qualidade em termos da preparação sólida dos profissionais técnicos. As posturas explicitadas neste caso são marcadas pela ambigüidade.

De um lado, quando se referem à escola e à sua avaliação por parte da cidade, dos alunos e suas famílias, todos tendem a ressaltar as qualidades do ensino oferecido tanto no ensino médio quanto no técnico. Aparentemente essa avaliação é verdadeira, já que a escola é muito procurada e seus “vestibulinhos” muito concorridos.

Mas é também verdadeiro que o índice de evasão é alto, tendo se configurado tal fenômeno numa preocupação constante da escola, a ponto de, no Plano Escolar de 2003, sua resolução ter sido apontada como meta prioritária. Na verdade, a possibilidade da evasão, aparentemente um problema menor até 1997, ampliou-se quando a rede optou pela implementação da reforma. Oliveira (2000, p. 52) relata, a partir de sua pesquisa, que entre os professores ouvidos na época houve manifestações de “dúvidas quanto às novas condições [...] de permanência dos alunos nas escolas [...] sob a reforma, que potencializariam a *evasão escolar*” (grifo da autora). Como se pode notar, a questão é relativamente antiga na rede, vinculada à nova estrutura do curso técnico (modular) e à mudança do perfil dos alunos, bem como à diminuição da duração do período de formação técnica e à terminalidade ao final de cada módulo. No entanto, na avaliação atual feita pela escola, a evasão não expressaria uma avaliação negativa desta; suas causas são remetidas para fora dela e, em particular, no caso dos cursos noturnos, à instabilidade do mercado de trabalho, em razão da qual, os alunos, recebendo ofertas de emprego, abandonam os estudos – uma avaliação que, como se pode notar, ressalta um dos aspectos do problema (as características do alunado) mas silencia sobre os demais, aparentemente porque o enfrentamento destes implicaria a revisão da estrutura adotada desde o início da implementação da reforma.

Os professores entrevistados referendaram as observações feitas pelos coordenadores de curso, ressaltando as contribuições negativas que a reforma trouxe à unidade nesse particular. Todavia, as críticas relativas à qualidade do ensino não são remetidas à filosofia que orienta a proposta, ou a seus objetivos ou aos enfoques metodológicos tal como nela estão delineados, mas a um desdobramento desta, qual seja, o encurtamento da duração do curso técnico.

Na avaliação dos coordenadores de curso/professores do ensino técnico, a drástica redução em sua duração imprimida pela reforma tende a induzir um aligeiramento dos cursos, na medida em que o tempo disponível para formar cada turma (três semestres) e a periodicidade semestral obrigam a “dar o conteúdo” de forma corrida, o que concorre

também para os problemas anteriormente apontados quanto ao ensino por competências.

Da fala de um dos professores entrevistados foi possível depreender que três foram os argumentos principais utilizados pelos que são contrários a esse aspecto da reforma: a) o aluno do ET integrado que ficava apenas um período na escola teria que freqüentá-lo em dois períodos e realizar dois “vestibulinhos”, um para cada modalidade; b) a qualidade do ensino técnico oferecido seria prejudicada não só em termos do conteúdo a ser oferecido, mas também em relação à convivência professor/aluno e ao tempo que este teria para apropriar-se do conhecimento que lhe fora disponibilizado; c) haveria a possibilidade de perda de aulas por força da separação entre EM e ET e diminuição da duração deste último, interferindo, portanto, no montante de salários recebidos até então. Duas coisas ficaram claras, a partir do depoimento do professor: as decisões vieram “de cima”, apesar das discussões e movimentos; a qualidade da formação oferecida pelo ET integrado estava ameaçada.

Com pequenas diferenças na argumentação, os professores ouvidos por Oliveira (1998) manifestaram preocupações muito semelhantes tendo em vista a relação duração do curso/qualidade do ensino. Tais depoimentos, entre outros 412 referentes à reforma, dos quais mais de 80% desfavoráveis a ela, permitiram à autora identificar a resistência à reforma, pois ela estaria, no entender dos docentes, “ameaçando a perda da identidade das escolas técnicas” (Oliveira, 2000, p. 48).

Todavia, na pesquisa atual, a opinião de pelo menos alguns dos professores entrevistados é a de que, com o tempo, a reação negativa se transformou em acomodação, subsidiada por argumentos como os de que a formação ficou melhor porque é especificamente técnica, o aluno demandante do curso técnico é mais maduro, a formação mais rápida é melhor para esse aluno que já está no mercado e apenas necessita do diploma, mesmo que a formação inicial seja menos profunda. A preocupação da escola hoje seria a de fornecer ao aluno uma formação técnica básica, mesmo que de qualidade pior que a anterior, desde que lhe permita concorrer de alguma forma no mercado, pois o aperfeiçoamento decorreria do exercício da atividade profissional. Confrontada com os depoimentos complementares de alguns dos professores da pesquisa de Oliveira (2000, p. 54), as manifestações dos professores hoje sugerem efetivamente um processo de acomodação. No entanto, o fenômeno parece não ser restrito a essa unidade ou a essa rede. Reportando-se a informações colhidas recentemente entre coordenadores de um Cefet, Oliveira (2002, p. 295) confirma essa mesma disposição.

A “capacitação” dos professores

A “capacitação” dos professores para trabalhar com o modelo de competências foi alvo de manifestação tanto da direção quanto de coordenadores de curso. Esta é uma questão candente, pois, como visto,

os professores sentem dificuldades para organizar seus planos de aula e, principalmente, colocá-los em prática e avaliar os resultados, como será apontado na seqüência. Em vista disso, foram freqüentes três tipos de manifestação: a primeira diz respeito à crítica à rede por não realizar mais reuniões e cursos de “capacitação” com o objetivo de sanar tais dificuldades; a segunda refere-se à qualidade das “capacitações”, quando são ofertadas; a terceira remete às expectativas que a rede desenvolve em relação aos professores “capacitados”.

Quanto à primeira manifestação, as opiniões divergem. A direção da escola, por exemplo, afirma que elas existem, ainda que se dirijam principalmente aos professores do ensino médio, o que causa espécie entre os professores do ensino técnico, pois, de acordo com eles, a “vocação” da escola situa-se neste e não naquele. Os professores do ensino técnico, por seu turno, têm sido capacitados a distância, via internet, segundo o diretor.

A segunda manifestação é portadora da crítica de que as reuniões e os cursos de “capacitação”, geralmente realizados na sede da rede, são muito rápidos, não havendo tempo hábil para que os professores se apropriem com profundidade do que se pretende que aprendam. De acordo com os dados coletados, tais “capacitações” visam não apenas aqueles coordenadores de curso/professores (geralmente poucos, em função dos objetivos visados e dos custos implicados) que estão presentes nos encontros ou cursos, mas a sua preparação para atuarem como multiplicadores entre seus colegas. Nessas condições é usual que as “capacitações” sejam de natureza mais operacional do que de reflexão teórica, dados os objetivos visados e a escassez de tempo.

Finalmente, e este é o cerne da manifestação, os coordenadores de curso/professores assim “capacitados” dizem que é difícil, na maior parte dos casos, satisfazer as expectativas da rede no sentido de atuarem como multiplicadores, uma vez que os tempos disponíveis na instituição escolar para realizar encontros com os colegas e produzir a multiplicação desejada, no nível desejado, ou são escassos, ou não existem ou, ainda, o contrato horista que rege as atividades dos professores inviabiliza, muitas vezes, os encontros, dados os compromissos assumidos pelos professores em outros locais de trabalho.

As relações entre os processos de implementação da reforma e as práticas docentes

No entender de uma das professoras que acompanhou de perto as mudanças introduzidas nas escolas da rede com a adoção da reforma e que, no período de realização da pesquisa, atuava como coordenadora do EM, os professores, tanto dessa modalidade quanto do ensino técnico, enfrentavam duas dificuldades principais para trabalhar com o modelo de competências: a primeira refere-se ao domínio do conceito de competência, tendo em vista dar-lhe sentido pedagógico em termos

de proposição de estratégias para montar as aulas, definição dos objetivos a atingir, procedimentos de ensino e avaliação a adotar; a segunda deriva, como afirma a coordenadora, do apego ao conteúdo por parte dos professores.

Sem entrar no mérito da solução proposta (abandonar os conteúdos) – pois esta não é uma solução, antes configura-se como mera adaptação –, cumpre chamar a atenção para o peso da história profissional e institucional na definição do que se poderia chamar de uma das facetas da cultura escolar. Não se trata, como afirmou a coordenadora, de um “vício”, o que já confere conotação negativa à ênfase no conteúdo; trata-se do fato de que um traço cultural não se apaga por simples desejo ou opção da racionalidade. As apropriações que os professores realizam estão atravessadas por esse traço cultural que pode até ser submetido por eles a questionamentos, o que demanda tempo para reflexão, aparentemente pouco disponível, ou, ainda, o cultivo do hábito do debate, que tende a desaparecer em função das demandas cada vez mais intensas por produtividade. De qualquer forma, trata-se de uma falsa questão, já que a formação por competências não implica necessariamente abandonar o ensino de conteúdos; a verdadeira questão remete à secundarização destes ou à sua transformação em mero conhecimento instrumental.

A essas dificuldades acrescentam-se outras, como a dos próprios alunos em entender com maior clareza o que os professores pretendem e como os avaliam. Segundo a direção e coordenadores de curso, os alunos têm uma visão de escola e educação em que são valorizados os conteúdos disciplinares e a própria nota como expressão da qualidade de sua aprendizagem, no que são acompanhados, segundo esses mesmos professores, pelos pais. A situação afigurou-se mais dramática no caso do ensino técnico, em que, segundo os entrevistados, existe uma expectativa alta dos alunos do noturno, vários dos quais trabalham, de que os professores aproveitem o curto período de duração do curso para colocá-los em contato com os conhecimentos que, no seu entender, poderão garantir a permanência no emprego ou a obtenção de um. Por outro lado, os professores do ensino técnico tradicionalmente também valorizam sobremaneira os conteúdos disciplinares. Aparentemente ambas as posturas que se ancoram na tradição do ensino técnico, agora reforçadas pela diminuição da duração do curso, contribuem para tornar mais difícil a incorporação pedagógica da reforma, ainda que não tenham levantado muitas reflexões sobre seu sentido social, cultural ou político.

A par dos problemas acima apontados, houve também manifestações de professores de que não encontravam dificuldades para trabalhar segundo a perspectiva da pedagogia das competências. O mesmo afirmou a coordenadora do ensino médio, referindo-se principalmente a alguns projetos de caráter interdisciplinar. Para esses professores, como para os demais (e isto parece ser possível generalizar), as dificuldades maiores encontram-se na elaboração dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e na elaboração e realização das avaliações de acordo com o proposto.

Esta é uma das partes mais importantes dos depoimentos dos professores, pois tem a ver com as objetivações que produzem em sua prática docente a partir de sua compreensão e apropriação da reforma e do seu processo de implementação no contexto da escola e da rede em que atuam. A partir do conteúdo dos depoimentos, foram abordados quatro aspectos da relação apropriação/objetivação da proposta de reforma, tal como interpretada e executada pela rede: a) a compreensão do conceito de competência e sua utilização; b) a elaboração do PTD; c) a metodologia utilizada nas aulas; d) os procedimentos de avaliação.

a) A compreensão do conceito de competência

Não foi a seleção autônoma de uma bibliografia nem a reflexão própria dos profissionais da escola sobre competências que orientaram a elaboração do Plano Escolar, tendo prevalecido a apropriação realizada pela coordenadoria do ensino técnico.

Por outro lado, tal apropriação não foi unânime entre os profissionais da escola. Na verdade há uma distância entre a inclusão das competências no Plano como referência para o desenvolvimento das atividades escolares e sua efetiva incorporação pelos professores, não tanto por uma recusa teórica ou ideológica do ensino por competência ou da reforma da qual ela é parte integrante. Trata-se, aparentemente, mais da dificuldade do domínio do conceito, de um lado, e de sua utilização como base efetiva para a elaboração de Planos Docentes e sua objetivação nas práticas de sala de aula. Oliveira (2002, p. 296), reportando-se a seu estudo recente envolvendo o Cefet de Minas Gerais, aponta praticamente para a mesma situação.

Com relação aos docentes cuja compreensão do conceito se afasta evidentemente daquela presente nos documentos oficiais da reforma, alguns o confundem com sua definição jurídica, ou seja, entendem o conceito como a explicitação daquilo que compete ao sujeito realizar no exercício de sua atividade profissional, tal como estatuído na lei ou pela corporação a que está vinculado. Outros docentes confundem o conceito com o conteúdo escolar da disciplina que lecionam ou com os objetivos desta. A polissemia do termo (ao qual são atribuídos significados diferentes dos acima enunciados) também foi identificada por Oliveira (2002, p. 296).

b) A elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD)

O Plano de Trabalho Docente é um documento que todo professor tem que elaborar para o desenvolvimento do curso. Nele devem ser indicadas, em detalhe, as competências e habilidades que o professor pretende atingir, considerando as funções e subfunções a serem privilegiadas, os conteúdos disciplinares, renomeados, desde os documentos de reforma, como "bases científicas e tecnológicas", aos quais devem estar articuladas as

competências e habilidades, a metodologia a ser empregada e os procedimentos de avaliação.

É relativamente comum, na escola investigada, a referência ao tempo consumido para a formulação desses planos. A atitude negativa em relação ao PTD é consensual entre os professores, ainda que alguns vejam nele aspectos positivos. Nesse sentido, sua elaboração circunscreve-se mais ao cumprimento de uma exigência do que à utilização de um instrumento reputado pelos professores como contributivo para sua prática docente. Atenta a esta questão, a coordenadoria pensa que o trabalho dos docentes seria simplificado, tanto do ponto de vista da elaboração do plano quanto de sua execução, se estes desenvolvessem as atividades por meio de projetos interdisciplinares.

As principais críticas dos professores ao formulário dizem respeito aos seguintes aspectos: a) sua complexidade; b) a dificuldade de seu preenchimento e o tempo gasto para tal; c) sua pouca contribuição para o desenvolvimento das aulas; d) a precária “capacitação” que recebem para preenchê-lo.

Em alguns dos depoimentos referentes à compreensão e ao uso do conceito de competência foi possível perceber algumas das dificuldades e críticas dos professores relativas à elaboração do PTD. Além da complexidade, os professores do ensino técnico criticam também a terminologia utilizada (competências, habilidades, critérios e evidências de desempenho, indicadores) por ser derivada do campo pedagógico, no qual, com poucas exceções, não têm formação sólida, apesar de terem freqüentado, na sua maior parte, por exigência da rede, os cursos de Esquema I, que se propõem exatamente familiarizá-los com a terminologia, conceitos e concepções do campo educacional.

Cabem aqui as observações feitas por Gimeno Sacristán (1998) ao referir-se à relação de desigualdade entre formuladores da reforma e os encarregados de sua implementação no que diz respeito ao uso da terminologia presente nos discursos que a propõem. Reportando-se à reforma curricular na Espanha, ele afirma que “o professorado foi surpreendido por uma avalanche de novas terminologias, que não compreende, mas que aparentam ter autoridade científica” (p. 88). No seu entender, a reconversão semântica observada resulta “da luta por poder técnico tendo em vista fazer valer privilégios profissionais sobre a educação por parte de psicólogos com assento na academia” (idem), os quais, “guiados por uma epistemologia positivista que pretende deduzir da ciência as ações corretas, buscam impor sua visão de mundo e seus interesses” (idem), situação que é estimulada pela ausência de uma perspectiva transformadora das políticas educacionais, as quais, em busca de legitimação técnica, rendem-se ao pragmatismo e à gestão do cotidiano, cedendo terreno à tecnocracia. Tal influência da psicologia, especialmente da sua vertente cognitivista, fez-se bastante presente na reforma das modalidades de ensino básico tratadas neste texto, seja sob a forma de fundamentação teórica, seja como orientação da organização da prática escolar e das opções didáticas a privilegiar, como se observou nas

manifestações dos professores, sendo, ademais, fortalecida pelo discurso sobre as competências e sua articulação com a esfera do trabalho, entendida na perspectiva pragmática da adequação da formação profissional às demandas das transformações em curso nessa esfera.

Por essa razão, os professores afirmam que tais exigências levam-nos a encarar o PTD como peça burocrática, uma “criação de gabinete” a ser preenchida, quando possível, copiando-a do semestre anterior. Sendo as competências, habilidades e conteúdos estabelecidos centralmente pela rede, a confecção do plano se transforma num processo de “recorte-colagem”, sem maior reflexão e debate, razão pela qual as relações orgânicas entre competências, habilidades e conteúdos, que seria o resultado esperado pela instituição, ou não ocorrem ou são estabelecidas de maneira formal.

Todavia, nem todos pensam assim. Pelo menos dois professores, embora cientes das críticas e de alguma forma concordando com elas, recusam-se a considerar que o PTD solicita dos professores uma tarefa burocrática. No seu entender, os colegas estão se dispondo a entender melhor o que lhes é solicitado, inclusive a mudança do formulário semestre a semestre. Consideram o procedimento positivo, pois os obriga a entender a docência como algo mais além de “passar” o conteúdo, vinculando-o a justificativas das decisões que tomam em relação à sua prática, o que estimularia a reflexão sobre o trabalho que realizam, contribuindo para a sua profissionalização.

Parece escapar aos professores, neste caso, o que foi relatado por uma das técnicas da instância central da rede a respeito. Na verdade, a introdução gradativa de mudanças no plano é uma estratégia dessa instância, sob o argumento de que, por essa forma, o professor iria paulatinamente se apropriando das noções e de sua operacionalização, o que não aconteceria se, repentinamente, fosse confrontado com um plano completo, ao qual reagiria mais negativamente e com maior intensidade. Outro elemento da estratégia, claramente explicitado pelo coordenador do ensino técnico, é o de levar o professor a incorporar o modelo de competência *pela prática*, mais do que a partir de palestras e discussões.

c) A(s) metodologia(s) utilizada(s) nas aulas

A inclusão deste item na discussão tem por objetivo verificar quais as relações entre o PTD e o que ocorre no desenvolvimento das aulas. O procedimento mais adequado para tal seria a observação, o que, infelizmente, não foi realizado, menos por empecilhos criados pela escola e mais por contingências externas a ela. Todavia, seja espontaneamente, seja por provocação, praticamente todos os professores entrevistados ofereceram depoimentos a respeito.

A tônica dessas manifestações voltou-se para a afirmação enfática de que as aulas são desenvolvidas independentemente do que está registrado nos planos, ainda que dele não se distanciem no tocante ao conteúdo de cada componente curricular e mesmo, em certo sentido, no

que diz respeito às competências profissionais, pois, segundo vários professores, as competências são demonstradas nas aulas práticas, onde, por suposto, a “teoria” é aplicada. O argumento que se segue é o de que se o exercício da atividade profissional implica a capacidade de o aluno dominar o conteúdo técnico e se esse domínio implica também o das competências, então sua prática docente já vinha dando conta do desenvolvimento destas últimas.

Evidentemente, a concepção de competência presente entre os professores, a partir de suas experiências profissionais com o ET, não é a mesma daquela presente nos documentos de reforma, pois, enquanto no primeiro caso a competência é referida à capacidade de os alunos transferirem para a oficina aquilo que tenham aprendido nas aulas “teóricas”, num processo de mero exercício de aplicação, no segundo, o que é pretendido pelo discurso da reforma é mais complexo, implicando a capacidade de inovar, defrontar-se com “eventos”, como sugere Zarifian (1998), resolver problemas não postos anteriormente nas aulas “teóricas”, etc. Não resta dúvida de que a concepção de competência derivada da particular forma de os docentes compreenderem a relação teoria/prática, a experiência da docência e da atividade profissional externa à educação e a valorização do conteúdo pertinente ao componente curricular têm, mais do que as recomendações presentes no PTD, orientado as aulas dos professores, do ponto de vista metodológico.

Além da referência de mais de um docente a aulas expositivas, é necessário ressaltar a recorrente menção à utilização de equipamentos como vídeos, retroprojetores, filmes, computadores, bem como a visitas, realização de eventos e apresentações públicas de trabalhos. Essa reiterada menção parece-nos cumprir o papel de sugerir que haveria, por parte da escola, um empenho em fomentar a participação dos alunos nas aulas, afinando-se, destarte, com uma proposição pedagógica central na reforma, qual seja, o deslocamento do ensino para a aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento das competências e do jargão “aprender a aprender”. Estabelece-se, por essa forma, uma relação direta e pouco refletida entre utilização de novas tecnologias de ensino/“métodos ativos”/ desenvolvimento de competências, que, a nosso ver, merece aprofundamento crítico.

Há evidente contradição nos depoimentos dos professores sobre suas práticas, contradição essa que pode ser creditada, pelo menos em parte, à sua necessidade de dar respostas às pressões institucionais para a condução do trabalho docente segundo a perspectiva da reforma e, ao mesmo tempo, manter a coerência com as práticas decorrentes da experiência e com os valores associados à cultura técnica. Tal contradição aflora nos depoimentos em que se percebe a distância entre a afirmação do ensino por competência e as práticas docentes em que se fazem presentes as aulas expositivas, os exercícios de aplicação seguindo-se às explicações teóricas, a utilização de “planos de aula informais” em vez do PTD, a substituição de produções próprias dos alunos, feitas a partir da leitura de livros de literatura, por leituras feitas por críticos literários,

assimiladas sem discussão, etc. Tal contradição, por outro lado, é expressão da coerência dos professores com a valorização da cultura técnica que orientou sua formação e que se tem feito presente por décadas no ensino técnico.

d) Os procedimentos de avaliação da aprendizagem

Da mesma forma que a metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades pedagógicas, os procedimentos de avaliação empregados pelos professores tendem a se distanciar das proposições referidas ao desenvolvimento de competências, embora eles contenham elementos que sugiram o contrário. Explicando melhor: embora os depoimentos relativos ao desenvolvimento das aulas deixem claro que o que comanda todo o processo é o conteúdo dos componentes curriculares, a ênfase na participação, referida anteriormente, reflete-se na definição e no uso de instrumentos e procedimentos de avaliação.

Referências são feitas a procedimentos de avaliação que aparentemente privilegiam a verificação do desenvolvimento de competências, tais como trabalhos em grupo ou individuais, apresentação de exercícios práticos, demonstração prática, relatórios, redações, pesquisa bibliográfica, seminários, apresentações orais. Menções são feitas também a avaliações contínuas, mas sem precisar a que se referem.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é também utilizado nas avaliações ao final dos três semestres de duração de cada curso. O TCC foi introduzido após a reforma e parece desempenhar a função de avaliação-síntese, por meio da qual seria possível verificar o domínio de competências, habilidades e conteúdos por parte dos alunos.

As provas, entendidas como instrumento para aferir o domínio ou a memorização dos conteúdos abordados nas aulas, ainda que mencionadas por alguns professores em seus depoimentos, tendem a desaparecer do cenário.

A contradição reside no fato de que, embora aparentemente dirigidos à avaliação das competências, os procedimentos listados parecem colocar a ênfase, efetivamente, na avaliação dos conteúdos e sua aplicação prática, em laboratórios e oficinas, conforme a tradição do ET, como evidenciam as referências à avaliação feitas pelos professores em seus depoimentos.

Parece ocorrer, no que se refere à elaboração dos PTD, na escolha das metodologias de ensino e avaliação, assim como no uso de materiais didáticos, algo semelhante mas também diverso do que Oliveira (2000) detectou em 1998, ao questionar os professores sobre a relação entre o desenvolvimento do currículo, as mudanças que estavam ocorrendo nas ETEs em virtude da reforma e a identidade da escola técnica. O que ela verificou a respeito foi que as mudanças introduzidas nos conteúdos disciplinares, nos planos, nos métodos e recursos didáticos utilizados não abalavam, no entender dos professores, tal identidade. Tais mudanças “não estariam incomodando os sujeitos entrevistados [ou não eram

percebidos como] suficientemente fortes para abalar os processos formativos escolares” (Oliveira, 2000, p. 53). Para a autora, tais opiniões estariam respaldadas no domínio do professor sobre os conteúdos a ensinar e sua relativa autonomia sobre como fazê-lo, a qual estaria preservada mesmo com a ocorrência de mudanças didáticas à sua revelia. Nisto residiria, de certa maneira, sua resistência à mudança, referida anteriormente neste trabalho. Pode-se também levantar a hipótese de que as mudanças ocorridas na época da pesquisa de Oliveira, quanto a esses aspectos, devem ter sido muito pequenas comparativamente à introduzida pela modularização e pela mudança das características do alunado.

Onde residiriam as semelhanças e as diferenças com a situação atual? Como se verificou no decorrer da discussão, as críticas, no momento atual, são muito próximas daquelas feitas em 1998 à qualidade do ensino ofertado. Em ambos os casos, a diminuição da qualidade, prevista na época e referendada hoje, é atribuída principalmente à diminuição da duração do curso. No entanto, dois argumentos levantados em 1998 para justificar a crítica – a modularização e a mudança das características dos alunos – já não se fazem tão presentes na atualidade, embora o perfil do alunado ainda sirva para justificar as evasões.

Por outro lado, um elemento pouco evidenciado em 1998 na crítica à reforma – as mudanças no âmbito pedagógico – é hoje alçado à condição de perturbação para o desenvolvimento do trabalho docente, como pôde ser observado à saciedade na crítica generalizada ao PTD e à insistência no desenvolvimento do processo formativo com base nas competências, ainda que, como naquele período, os professores se valham da relativa autonomia de que dispõem para, no âmbito da sala de aula, desenvolver seu trabalho mais orientados por sua prática e experiência do que pelo que consta do PTD e dos discursos.

Um aspecto central evidenciado pela pesquisa refere-se à concepção de qualificação profissional disseminada entre as ETEs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Tanto a documentação consultada quanto os depoimentos dos professores sugerem que, nessa modalidade, prevalece a concepção substancialista de qualificação (cf. Friedmann, 1946). Esta concepção corrente de qualificação profissional está, portanto, associada ao progresso técnico, sendo, por isso, refém do determinismo tecnológico.

Não parece ser muito diverso o que se encontra hoje sob a égide da formação por competências, que propõe a necessidade de que seja revista a qualificação dos trabalhadores tendo em vista as inovações de base física e organizacional introduzidas nas empresas, principalmente a chamada flexibilização qualitativa do trabalho. O modelo de competência opera sob o mesmo registro da concepção substancialista de qualificação, pois, no essencial, o que ele propõe é que, dada a inovação tecnológica que muda a qualidade do trabalho e a forma de organizá-lo, fazem-se necessários novos atributos do trabalhador, ou seja, uma nova qualificação, ou “requalificação”, dado que a automação provoca uma mudança na natureza do trabalho a ser realizado. Tanto no âmbito da produção

industrial quanto no dos serviços, a atividade do trabalhador se desloca da manipulação do equipamento para seu controle, às vezes, a distância. Daí as novas listas de atributos (capacidade de comunicação e de trabalho em equipe, iniciativa, liderança, criticidade, por exemplo), com base nas quais se fazem afirmações temerárias, como a de que o trabalho nas empresas deixou de ser manual para se tornar intelectual ou a de que o trabalhador tem autonomia para tomar decisões.

A postura dos professores do ensino técnico na escola investigada poderia, à primeira vista, parecer contraditória, uma vez que, de acordo com os depoimentos colhidos, tendem a adotar a concepção substancialista de qualificação ao mesmo tempo em que não se mostram muito envolvidos com a formação por competências proposta pela reforma, apesar de seguirem as determinações formais em termos do preenchimento do PTD.

Todavia, essa aparente contradição se desfaz quando analisada a partir de dois elementos fornecidos pela análise. O primeiro diz respeito ao fato, indicado em momento anterior deste texto, de que o pouco envolvimento detectado tem menos a ver com a recusa teórica ou ideológica da formação por competência, decorrendo predominantemente de situações como a não compreensão do conceito e, por conseqüência, a dificuldade de operacionalizá-lo, da postura centralista da rede e também das condições objetivas de trabalho providas pela instituição, que seriam pouco estimulantes em relação ao que a implementação da reforma demandaria. O segundo remete às reservas ou mesmo às críticas à formação por competências (no contexto indicado anteriormente). Coordenadores de curso e professores fizeram várias vezes alusão à necessidade de oferecer ao técnico a formação necessária para responder às demandas postas pelas novas formas de organização do trabalho e pela utilização de novas tecnologias por parte das empresas. Toda a crítica feita à reforma como responsável pela diminuição da duração do curso pela metade apóia-se no argumento de que a qualidade do técnico atualmente formado pela escola é baixa em relação ao que as empresas demandam. Em outros termos, a formação oferecida não seria compatível com as exigências do progresso técnico e, portanto, feriria um dos elementos centrais da identidade da escola técnica, tendo em vista suas relações com a indústria e o mercado de trabalho.

Nesse sentido, o olhar que os professores lançam sobre a qualificação profissional padece da mesma crítica que Ferretti e Silva Jr. (2000, p. 47) fizeram à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Tal crítica é tributária da concepção relativista de qualificação profissional desenvolvida por Naville (1963). Este autor considera também importantes a qualificação do trabalho e a do trabalhador, mas como aquele é exercido na sociedade capitalista em que o trabalho se separa do trabalhador, a qualificação não pode ser entendida como derivada simplesmente do conteúdo do trabalho, mas deve ser entendida como uma *relação* entre a qualificação do trabalhador e a do trabalho, entre formação e emprego assalariado.

Assim, mais do que examinar a qualidade do trabalho para aferir a qualificação do trabalhador, é necessário examinar as distâncias e os conflitos entre as qualificações adquiridas pelos indivíduos e as requeridas pela empresa. Nesse contexto, ganham precedência as *classificações profissionais* que se estabelecem no jogo de forças entre trabalhadores e empregadores, pois elas definem o estatuto social de cada trabalhador. Assim, os saberes decorrentes da formação profissional só se tornam efetivamente qualificação quando *reconhecidos socialmente*, o que depende da avaliação política, moral e social que a sociedade faz da contribuição que os trabalhos neles amparados oferecem para sua reprodução.

Finalmente, cabe apontar para diferentes processos de alienação (cf. Heller, 1977) que ocorrem no movimento de implementação da reforma na escola estudada. Em primeiro lugar, os docentes são alienados do conhecimento pleno dos documentos de reforma e, portanto, de seus objetivos e sentido, devido ao fato de que a rede não se preocupou em produzir a discussão e reflexão sobre eles, preferindo fazer valer suas *decisões* a respeito pela via de orientações de caráter operacional e, mais ainda, pela via de instrumentos que portam proposições pedagógicas das reformas, os quais, por seu turno, se mostram ineficientes no propósito de convencer os professores das qualidades do modelo adotado.

Em segundo lugar, os professores, por não procurarem se inteirar mais a fundo das reformas e seus propósitos, alienam-se, no seu cotidiano, em relação a elas e acabam por isso não colocando em debate o que lhes é proposto, embora se deva considerar, em seu favor, que tal enfrentamento, dependendo de sua natureza, pode ser fonte de problemas de ordem profissional. Finalmente, também em função da ausência da apropriação crítica tanto das proposições da reforma quanto de sua leitura por parte da rede, as objetivções docentes verificadas nas práticas cotidianas revelam que os professores enveredam por ações que, ao mesmo tempo, negam a reforma e, contraditoriamente, promovem a formação dos jovens na perspectiva da qualificação substancialista acima apontada.

Tais considerações não implicam, absolutamente, que tanto a rede quanto os professores possam ser considerados seres alienados de forma absoluta. Na perspectiva helleriana isto é um contra-senso, dado que, na sua concepção, a vida cotidiana comporta, em diferentes momentos e para o mesmo sujeito, individual ou coletivo, tanto possibilidades de alienação quanto de sua negação. Na convivência com os professores, foi possível detectar, em mais de uma oportunidade, concepções e práticas marcadas pela alienação tanto quanto outras voltadas para sua negação.

Por outro lado, constatou-se também que a escola examinada, como qualquer outra que venha a ser estudada, não é um bloco monolítico e homogêneo, mesmo quando é parte de uma rede mais ampla que centralmente decide e institui orientações. Como se pôde verificar, a autonomia relativa da unidade escolar não apenas lhe confere certa margem de flexibilidade, dentro de limites menos ou mais extensos, como abriga e fomenta confrontos e disputas, expressas de formas menos ou mais abertas ou dissimuladas, menos ou mais discursivas ou objetivadas

em práticas escolares que abarcam desde reuniões amplas ou restritas até as aulas, passando por uma multiplicidade de outras atividades.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Ministério do Trabalho. *Reforma do ensino técnico*. Brasília, 1996.

CAILLODS, F. Rasgos convergentes en el mosaico de sistemas de formación profesional. *Revista Internacional del Trabajo*, v.113, n. 2, p. 279-97, 1994.

CEPAL. *Capacitación en América Latina: algunos desarrollos recientes, comparaciones internacionales y sugerencias de política*. Santiago de Chile, 1994. (Não publicado).

FERRETTI, Celso J. Formação profissional e reforma do ensino técnico: anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FERRETTI, C. J.; SILVA JR., J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FRIEDMANN, G. *Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris: Galimard, 1946.

GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia espanhola. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP/PEPGE/EHPS, 1998. p. 85-108.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

NAVILLE, P. *Vers l'automatisme social?* Paris: Galimard, 1963.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A prática pedagógica no ensino tecnológico: o discurso de sujeitos da escola*. 1998. [Não publicado].

_____. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98) – diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a04v2170.pdf>>.

OLIVEIRA, M. R. N. S. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos para reflexão. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p. 279-298.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIA. 1996, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Senai/DN-Ciet, 1998. p. 15-24.

Celso João Ferretti, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba-SP (Uniso).
celso.ferretti@uniso.br

Recebido em 20 de agosto de 2008.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.