

*Trajetórias
de Educação
Profissional
e Tecnológica*



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA**

*Trajetórias
de Educação
Profissional
e Tecnológica*

COPYRIGHT © BY ORGANIZADORES, 2012

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
DENISE BASTOS DA SILVA

CAPA
DENISE BASTOS DA SILVA

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) ELABORADA
POR ROSEMARY PASSOS - CRB-8º/5751

Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica /
Maria Clara Kaschny Schneider, Luis Enrique Aguilar (orgs.).
Vol. I - 1ª ed. Florianópolis.

ISBN 978-85-64426-40-5

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Formação tecnológica e profissional. I. Schneider, Maria Clara Kaschny. II. Aguilar, Luis Enrique. III. Título.

12-218-BFE

20ª CDD - 370.113

ÍNDICE DE CATÁLOGO SISTEMÁTICO:

- | | |
|--|---------|
| 1. Educação profissional e tecnológica | 370.113 |
| 2. Formação tecnológica e profissional | 370.113 |

ENDEREÇO PARA CONTATO: Rua 14 de Julho, nº 150, Coqueiros.

CEP: 88075-010 - Florianópolis, Santa Catarina - Brasil.

TEL: (48) 3877-9000

FAX: (48) 3877-9060

www.ifsc.edu.br

IMPRESSO NO BRASIL - AGOSTO - 2013

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO: FORMAÇÃO DA JUVENTUDE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS PERSPECTIVAS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
FLORA MARIA DE ATHAYDE COSTA E SILVIO A. SANCHEZ GAMBOA	9
A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO IFSC (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA): O CASO DO PROJETO INTEGRADOR	
EDUARDO EVANGELISTA E DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN	33
O SOFRIMENTO PSÍQUICO DO TÉCNICO DE SEGURANÇADO TRABALHO FRENTE À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PÓS-FORDISTA	
ROBERTO HELOANI E SÉRGIO HASS	60
TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
LETÍCIA APARECIDA MARTINS E ELISABETH BAROLLI	91
OS PROFESSORES DA EPT E SUA FORMAÇÃO: DOS MESTRES DAS OFICINAS A PROFESSORES - PESQUISADORES	
NELDA PLENTZ DE OLIVEIRA E ANA LÚCIA GUEDES-PINTO	121
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO PRESENCIAL: CONVERGÊNCIA DE TECNOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	
LUIZ ANTÔNIO DA ROCHA ANDRADE E ELISABETE MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA	143
CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DO IFSC (2009-2010)	
SÉRGIO RODRIGUES LISBOA E PEDRO GANZELI	164
SURDOS E OUVINTES EM CONTEXTO BILÍNGUE NO ENSINO MÉDIO: SOBRE AS (IM) POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO	
ROSIMERI SCHUCK HAHN E REGINA MARIA DE SOUZA	186

**EFEITOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DE
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CONFIGURAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA**

MARIA ALICE SENS BREZINSKI 213

POSFÁCIO..... 234

APRESENTAÇÃO

Percorremos um caminho e atingimos a meta! Apresentar as *Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica*, como uma publicação, significa para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e para todos nós, professores, pesquisadores, funcionários e autoridades, a culminação, com sucesso, de um ciclo de trabalho conjunto que demandou um inestimável esforço pessoal e institucional. A culminação com sucesso, de um percurso que se iniciou no encontro de vontades institucionais dispostas a participar das políticas nacionais de cooperação interinstitucional e da criação de condições para efetivá-la.

O desenho do projeto de cooperação interinstitucional, a participação do Edital CAPES/SETEC para Mestrados interinstitucionais (MINTER) em 2007 se articulou com uma das políticas institucionais do IFSC cujo foco é: capacitar seus quadros para atingir padrões de qualidade institucional. A parceria com a Faculdade de Educação da UNICAMP viria ao encontro destes objetivos que constituem as bases de sustentação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC. A parceria com a UNICAMP e a implementação do PDI estavam em sincronia com as transformações que se verificavam já na economia do Brasil e que se traduziram na intensificação da demanda por qualificação de trabalhadores com elevado impacto na demanda de qualificação no interior das instituições de formação do país.

Valorizamos muito especialmente o esforço institucional e pessoal pois a implementação do MINTER significou que, funcionários e professores do IFSC estudaram e moraram em Campinas para desenhar uma pesquisa de Mestrado que os colocaria frente ao desafio de fazer uma *trajetória* que, até então, parecia uma rotina difícil de alterar no funcionamento institucional do IFSC. Pesquisar, estudar, escrever... foi uma trajetória difícil de transitar no terreno da academia porque significou um salto desde a experiência de cotidiano e prática intensas na formação de jovens no interior do Instituto Federal para uma (re)leitura desse cotidiano, desta vez integrando visões mais abrangentes, compreendendo processos macroeconômicos, históricos, político, social, cultural e educacional em cada uma das suas pesquisas.

Disseminar as pesquisas das defesas do Mestrado Interinstitucional como um Livro de dois volumes com o título *Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica* significa trazer para o público parte desse percurso de orientadores e orientandos, agora autores, para que os leitores possam participar dessas trajetórias lendo, discutindo e entrecruzando olhares e perspectivas. O volume I das trajetórias traz os textos de: ATHAYDE COSTA, Flora Maria de e GAMBOA SANCHEZ, Silvio A.; EVANGELISTA, Eduardo e ZAN Dirce; HASS,

Sérgio e HELOANI, José Roberto; MARTINS, Letícia Aparecida e BAROLLI, Elisabete; PLENTZ DE OLIVEIRA, Nelda e GUEDES PINTO, Ana Lúcia; ROCHA ANDRADE, Luiz Antônio da e PEREIRA, Elisabete; SCHUCK SCHMIDT HAHN, Rosimeri e SOUZA, Regina de; SENS BREZINSKI, Maria Alice e AGUILAR, Luis E.; RODRIGUES LISBOA, Sérgio e GANZELI, Pedro. O volume II apresenta os textos de STROISCH, Adriane e PEREIRA BORGES, Zacarias; MOREIRA, Alexandre e MEGID, Jorge; RABELLO, Amilton Luiz e JEFFREY, Débora C.; CARBONI CREMONESE, Baltazar e BRYAN, Newton A.P.; SCHMITZ, Girlei e BRYAN, Newton A.P.; LOSSO FILHO, Eloy João e AGUILAR, Luis E.; MATTOS AVILA, Mariângela e GOES, Karine; LOPES GUIMARÃES, Sandra e ARCANGELO Ana.

Percorremos um caminho de sucesso, que encerramos com muita alegria e plena satisfação pelos resultados atingidos, pelos significados institucionais desta parceria e pelos significados profissionais e pessoais que esta experiência interinstitucional deixou em cada um de nós.

Luis Enrique Aguilar
Maria Clara Kaschny Schneider

Organizadores

ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO: FORMAÇÃO DA JUVENTUDE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS PERSPECTIVAS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Flora Maria de Athayde Costa¹

Silvio Ancisar Sanchez Gamboa²

RESUMO

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009 revelou 50,9% na taxa de escolarização líquida da juventude em formação no Ensino Médio. Alcança-se apenas a metade populacional etária de 15 - 17 anos, refletindo-se na nota 3,6 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2009 o baixo desempenho. Desinteresse pela escola, desigualdades, desemprego são fatores que desvelam a exclusão. No meio estudantil público, o maior contingente configura-se nas classes de baixa renda. Demandas do crescimento científico-tecnológico, mercado de trabalho e expectativas juvenis imperam mudanças no Ensino Médio e relevância nas definições estratégicas político-educacionais para o segmento. Sob este foco educacional básico, desenvolveu-se no Programa Minter da Universidade Estadual de Campinas e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina a pesquisa que, em 2011, resultou na defesa da dissertação *Escola pública e Ensino Médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009)*. Abordou-se a temática juventude em formação no Brasil nas diversidades e trajetórias histórico-sociais e político-educacionais. Estruturado em três capítulos, o estudo objetivou a escolarização de jovens, recortando-se da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996 a 2009 com o programa Ensino Médio Inovador da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Análises documentais e bibliográficas possibilitaram os nortes metodológicos dos nexos contextuais histórico-educacionais do objeto de estudo. Dentre os resultados destacam-se os avanços metodológicos nos desdobramentos curriculares, não sem um olhar para as diversidades regionais e sociais. A aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais é um avanço significativo; todavia, indicam-se limites nas perspectivas quando possibilidades inovadoras do princípio educativo do trabalho perpassam lutas e diferenças de classes. O estudo abre para reflexões na implementação de políticas públicas compromissadas, de fato, com qualidade na formação da juventude.

Palavras-chave: Ensino Médio. Escola Pública. Juventude. Flexibilização Curricular.

1 Técnica em Assuntos Educacionais desde 1985, atuou na DEMEC/RJ, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Colégio Pedro II e atualmente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Mestra em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP (2011). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes / RJ (2008). Professora de Matemática do ensino médio regular e EJA do Estado do RJ (1985 a 2009) e do ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro (1965 a 1990). Email: florathayde@bol.com.br.

2 Prof. titular e Chefe do Deptº de Filosofia e História da Educação da UNICAMP. Coordenador do Grupo de Pesquisa PAIDEIA - FE-UNICAMP. Mestre em Educação pela UNB. Doutor em Educação pela UNICAMP. Livre docência em Filosofia da Educação pela UNICAMP.

INTRODUÇÃO

Os rumos do Ensino Médio e as discussões acadêmicas no âmbito político-educacional acerca de definições para o segmento terminal da educação básica na formação da juventude têm evidenciado não poucos dilemas e conflitos pedagógico-ideológico-administrativos materializados no cotidiano das gestões e práticas pedagógicas.

Reflexões e debates dão conta das transitoriedades de ações políticas voltadas à implantação de um sistema educacional comprometido com a inclusão social, comprometido com o fazer pedagógico na formação da juventude e qualidade do Ensino Médio.

A implantação de mudanças político-educacionais tem sido, desde sempre, o maior desafio, materializado nos conflitos das gestões/ações administrativo-pedagógicas que ganham corpo no âmbito da escola pública.

Acredita-se que o maior desafio é a prática de uma “pedagogia democrática” (ADORNO, 2006, p. 45) vivenciada na comunidade da Escola de Ensino Médio.

O objeto desta pesquisa foi a formação da juventude, mormente o jovem cursando o ensino médio público nos desdobramentos oficiais das gestões político-educacionais. A investigação realiza-se no recorte de 1996 (LDB) a 2009 (Ensino Médio Inovador).

Urge a articulação de um sistema educacional que revitalize a escola pública, possibilitando, no presente cenário, um renascer de episódios de exclusão, direcionando uma formação humanística e regeneradora para a juventude, pois,

Nem nós somos meros espectadores da história do mundo, transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo frequentemente assemelha-se ao catastrófico, parece possibilitar aos seus sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo. Isso remete diretamente à pedagogia democrática. (ADORNO, 2006, p. 45).

Em meio a situações de diversidades e banalização da vida e sendo a escola o espaço democrático de reconhecimento do outro em sua legitimidade - função primordial na formação humanística - o presente estudo induz às reflexões e indagações:

- Que jovens queremos formar?
- Quais finalidades do Ensino Médio para a formação dos jovens do Brasil?

- Qual a definição e os desafios de um currículo ideal inovador para a juventude?
- Que valores são realizados entre os proclamados na atual legislação de implementação de políticas públicas para o Ensino Médio?
- Que ações políticas contribuem para a “erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País”, como apreendido no Art. 214 da Constituição Federal-CF?
- Como atender a clientela da escola pública?
- Quais rumos e estratégias para o Ensino Médio, dimensionadas pelas políticas públicas, que abrem os caminhos para o futuro da juventude contemporânea?

A falta de uma identidade para o ensino médio no país suscita as inovações inseridas pelo Ministério da Educação com o Programa Ensino Médio Inovador. O ponto de partida para o caminho metodológico buscou construir a resposta desses e outros questionamentos, tendo sido o problema de pesquisa sintetizado na pergunta: Como se projeta a formação escolarizada no Ensino Médio público, como se representam as concepções de juventude e adolescência e quais os desdobramentos nos currículos na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996 – 2009)?

Na busca das respostas examinamos inicialmente alguns indicadores, dentre eles os resultados decorrentes de exames nacionais para a juventude em formação – Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tais dados foram analisados na construção metodológica do estudo bibliográfico e documental.

A Síntese dos Indicadores Sociais 2010 (SIS) com a divulgação dos resultados estatísticos do IBGE na PNAD 2009 aponta o “crescimento” em relação aos últimos cinco anos: 50,9% de estudantes brasileiros cursam regularmente esta etapa de escolarização básica, ou seja, dentro da idade certa. Por onde andam os 49,1% atrasados nos estudos? Alcançarão seus sonhos de juventude?

A mesma pesquisa aponta os jovens na categoria de 18 a 24 anos: 33,8% ainda cursavam o Ensino Médio em 2009 com distorção idade-série.

Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre as condições de juventude e adolescência no Brasil publicado em novembro de 2011 revela a segregação: 20% dos jovens e adolescentes na faixa de 15 a 17 anos estão fora da escola. Entre outros dados, o relatório apresenta desigualdades sociais na análise a partir de indicadores no recorte 2004-2009:

Além de menos escolarizados do que deveriam ser conforme a legislação que rege a educação no Brasil, os adolescentes são mais pobres do que o conjunto da população. Segundo o Unicef, a pobreza afeta 29% dos brasileiros e a extrema pobreza afeta 11,9%; entre os meninos e meninas de 12 a 17 anos esses percentuais são 38% e 17,6%, respectivamente.³

A PNAD 2009 apontou ainda o contingente populacional de analfabetos maiores que 15 anos que ainda existem no país: 9,7%. Sem saber ler nem escrever, 14,1 milhões de pessoas, portanto, se encontram ainda marginalizadas. Uma realidade que os planos nacionais de educação não conseguem reverter, conforme proclamado no Art. 214 da Constituição Federal quando estabelece a “erradicação do analfabetismo”.

Reflexões acerca destes problemas têm sinalizado desigualdades sociais que afetam sobremaneira trajetórias da juventude, em especial os jovens que deveriam estar cursando o ensino médio e se encontram em situações de exclusão, como evidenciado nas estatísticas.

Neste sentido, o objeto do estudo desta pesquisa – *Escola pública e Ensino Médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009)* – é a formação da juventude. Visa reflexões para estudos e debates concernentes à elevação da qualidade e especificidades do ensino em consonância com os rumos de desenvolvimento científico-tecnológico no contexto sócio-econômico atual. Justifica-se a relevância do estudo perante as dificuldades históricas e contextuais, frente à perspectiva de mudanças no Ensino Médio regular do país com foco na educação pública.

Estatísticas da PNAD 2009 dão conta que o atendimento à juventude do Ensino Médio só é extensiva aos 50,9% de alunos que estudam regularmente nesse segmento, na idade condizente com a série cursada. É uma população reduzida, considerando-se os destinos da outra metade de jovens brasileiros excluídos desta amostragem líquida de escolarização, distante, por conseguinte, de

³ Disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,O15496314-El8266,00-Unicef+dos+brasileiros+entr e+e+anos+estao+fora+da+escola.html>. Acesso em dezembro de 2011.

oportunidades de realização de sonhos pessoais e emancipação por meio de uma educação de qualidade, consoante com o ciclo etário de seu desenvolvimento bio-psico-social.

Atualmente, as alternativas de formação da juventude brasileira por meio de uma educação de qualidade para o jovem do Ensino Médio público parecem convergir para a obtenção de uma certificação – tão somente – como vã esperança de melhorias de qualidade de vida e condições viáveis de sobrevivência, inserção social e realização pessoal.

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são perspectivas oficiais nacionais que se pretendem eficazes nas possibilidades das mudanças, devendo chegar às Secretarias de Estado de Educação de todo o Brasil e Distrito Federal - DF para direcionar métodos de ensino-aprendizagem que possibilitem a identidade do Ensino Médio, ensejando a compreensão do mundo do trabalho inserido na coletividade cultural, científica e tecnológica.

Entretanto, é pela via da luta contra a segregação social, questão prioritária da escola, que a compreensão do mundo do trabalho poderá delinear os primórdios de uma mudança realmente eficaz para a juventude em formação.

Com foco nesta etapa da educação básica e no objeto de pesquisa - a formação da juventude de Ensino Médio no Brasil – buscou-se o seguinte objetivo geral: identificar as concepções de juventude e adolescência nos documentos oficiais da educação, considerando-se mudanças curriculares, aprovação das novas Diretrizes Curriculares e a complexidade dos problemas de formação humanística perante os desdobramentos curriculares e conflitos político-pedagógico nas gestões e práticas educativas.

Na sequência, a pesquisa teve como eixos os objetivos específicos: - caracterizar as concepções de juventude, considerando a complexidade das mudanças bio-psico-sociais na faixa de formação humanística no momento atual; - analisar o processo histórico constitutivo do Ensino Médio no Brasil; - interpretar as perspectivas para a formação da juventude da escola pública, segundo os documentos oficiais para o ensino Médio no recorte 1996 – 2009 e a implementação de atuais diretrizes inovadoras.

Como resultados esperados, considerou-se, primordialmente, a relevância da temática na implementação de ações pedagógicas consubstanciadas em inovações de atividades curriculares integradoras na educação não só para o Ensino Médio, mas

para todo o segmento básico; contribuir, com a implementação de inovações curriculares, para a melhoria gradativa da qualidade da educação visando ao cumprimento da meta prevista no PNE 2010-2020 – universalização do ensino Médio no Brasil. A pesquisa preveu ampliar as discussões sobre políticas públicas para a juventude em formação para a aproximação com o mundo do trabalho e a construção da autonomia dos excluídos dentro e fora da escola.

1. CONDIÇÕES DE JUVENTUDE E SUA FORMAÇÃO

A compreensão dos processos de formação da juventude implica entender a complexidade da formação humana em todos os aspectos internos e externos ao seu desenvolvimento.

Os ciclos etários do desenvolvimento humano não podem ser rigidamente determinados. Existem os dois limites: nascimento e morte. Assim, entre esses dois marcos da vida, desenvolvem-se as fases de crescimento, amadurecimento e transformações corpóreas e emocionais que vão caracterizando todos os períodos da existência.

A dificuldade para um conceito unívoco para a juventude é devida à complexidade do ciclo de desenvolvimento humano dadas às circunstâncias históricas, sociais, culturais, familiares e pessoais inerentes ao conceito. Alguns autores utilizam o termo *juventudes*, caracterizando o período em consonância com as atividades humanas do mundo econômico nas diversidades dos aglomerados humanos de espaços geográficos e culturais, étnicos e religiosos.

Adolescência e juventude são períodos de tensões. Ciclos de desenvolvimento humano entre a infância e idade adulta, caracterizam-se por alguns fatores determinantes, quais sejam: alterações de humor e de comportamentos, conflitos, dúvidas, incertezas, medos, inseguranças, irreverências, autocríticas, entre outros, além de mudanças bio-psico-sociais (ABRAMO, 2005).

Neste sentido, a formação da identidade para o jovem passa a constituir – utilizando-se a metáfora de Ferreira Gullar, uma clivagem entre tendências opostas configurando um *Traduzir-se* em si mesmo, num conflitante, e até, por assim dizer, dramático duelo entre os opostos: - o que é *permanente* (valores, tradições, cultura, família) e o que *sabe de repente* (grupos jovens, modismos, Internet, linguagens); -a parte que é *todo mundo / multidão* (a coletividade, a sociedade, responsabilidades da vida adulta) e a que é *ninguém, fundo sem fundo /*

estranheza e solidão (sua própria insegurança por medos ou situações de exclusão, por não ser aceito no seu grupo, autoimagem negativa, etc.).

Essas dualidades opostas retratam também as tensões na insegurança dos jovens que estão cursando o Ensino Médio, por este não atender-lhes as demandas, ou ainda os jovens estigmatizados em situação de risco, violência e exclusão pelos preconceitos e marginalização social.

Diversidades pela complexidade da inserção na divisão do trabalho e desigualdades pela estratificação social, pelas diferenças histórico-geográficas, culturais, de linguagens, religiões, costumes e raças ampliam a historicidade do conceito de juventude.

O conceito também pode ser entendido como o período de conflitos bio-psicológicos e transitoriedades, situado entre a afetividade (nem sempre) familiar da infância e as responsabilidades da idade adulta. Tal período delinea-se linearmente com o tempo necessário à formação humanística do jovem até o momento de sua autonomia e cidadania social, vivenciadas nos contextos relacionais de seus espaços de auto-produção e de participação político-social, crítica, produtiva e transformadora.

Todavia, numa sociedade em que o mundo do trabalho é segmentado na divisão de classes, em que o lucro plasma inexorável sobre toda a ordem econômica inculcando estilos de vida, ideologias, relações sociais, culturas e valores dominantes, a compreensão do mundo do trabalho, via pedagogia escolar, distancia-se diametralmente dos desvalidos. O triunfo tem destino certo: os filhos da burguesia. A sociedade de classes origina a escola de classes.

Sob este enfoque, um olhar para a juventude brasileira é relevante quando estatísticas educacionais apontam na PNAD 2009 que apenas a metade dos jovens de 15 a 17 anos cursava o Ensino Médio naquele ano sem distorções (na idade correta com a série cursada); portanto, é a formação educacional da juventude que está na vanguarda dos desafios perante diversidades e descaminhos no campo educacional para a formação de jovens.

O relatório da Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) 2010 revelou com os dados da PNAD 2009 os índices da evasão: 15,2% concluem o Ensino Médio no Brasil. Entre os países do Mercosul (Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela) o Brasil tem o índice mais alto: 10% não completam o Ensino Médio.

A divisão da sociedade em classes ocorre em benefício da classe dominante, assim como nos mecanismos de funcionamento da escola. A culpa do fracasso escolar é do próprio aluno. O filho de um “Pedro pedreiro” como nos versos de Chico Buarque, por não triunfar na escola, não tem inteligência, é aluno fraco, não poderá mesmo ir adiante...

Como a escola opera e perpetua veladamente este papel segregativo? O artifício é simples:

Para chegar a semelhante efeito discriminatório e conservador, basta que o sistema escolar deixe agir os mecanismos objetivos da difusão cultural, que dê livre curso à seleção natural – natural numa sociedade essencialmente desigual. Ele age por uma sutil abstenção, fingindo considerar cada criança como igual ao seu vizinho – e o filho do pedreiro como identicamente preparado, tão apto quanto o filho do engenheiro a saborear a ementa escolar. E estes silêncios cúmplices permaneceram muito tempo difíceis de decifrar (SNYDERS, 2005, p. 25)⁴.

Atribui-se quase sempre à educação o discurso reformador das crises da humanidade, como se não fossem os problemas gerados pelas tensões econômico-sociais do capitalismo exacerbado da ordem econômico-social vigente.

A escola precisa formar o jovem atual para a ousadia da luta contra a desigualdade social. A escola de classes segrega na ideologia de uma escola única e democrática, contudo para a minoria que utiliza seus critérios de escolha para o sucesso em detrimento dos filhos das classes desfavorecidas.

O Ensino Médio Inovador prevê um espaço de transformação da escola pública para atender a juventude e, como fênix, renascer das cinzas para recriar este segmento da educação básica no Brasil, distante dos anseios e sonhos da juventude.

No caso específico, o ensino médio no Brasil registra, ao longo de sua história, o delineamento de matrizes entrelaçadas sob o traçado de interesses políticos e contradições nos pilares sociais regulação-emancipação, conforme interpretação de Santos (2010).

Os estudos históricos possibilitam a compreensão dos eventos relacionados à educação no Brasil, priorizando-se a formação da juventude para o trabalho numa sociedade de classes sob a égide capitalista. Novas Diretrizes Nacionais já aprovadas pelo CNE para o Ensino Médio e a articulação do programa Ensino Médio Inovador constituem

4 Ver texto completo em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf, acesso em 15/12/2011

eventos relacionados ao devir no momento atual de formação de jovens e adolescentes para a inserção na vida adulta⁵. Políticas educacionais para implantar as mudanças em atendimento às demandas do mercado e dos jovens na escola são os maiores desafios nos desdobramentos cotidianos da escola pública no segmento terminal da educação básica.

Um problema crucial da educação brasileira na implementação de políticas públicas voltadas às melhorias dos padrões escolares e gestão pública do sistema é a interrupção de cada modelo pelo término da vigência do período de gestão anterior. A descontinuidade de projetos político-educacionais tem que ser meticulosamente avaliada antes da implementação, sobretudo pensada pelos protagonistas que articulam e dinamizam todo o processo, ou seja, docentes, alunos, gestores e comunidade escolar. O problema desses ajustes, interceptando o curso da generalização na regulação dos projetos iniciais, mormente provoca rupturas no curso dos desdobramentos do processo. O ideário político-partidário na vanguarda do “ideal-típico”, utilizando-se o conceito weberiano, materializa-se em consensos e ajustes legais que quase sempre descaracterizam o projeto inicial. Os efeitos dessas distorções certamente são desafios a superar para o estabelecimento de metas qualitativas nos planejamentos educacionais.

Desde o tempo do Império, a definição de um possível sistema educacional brasileiro pautou-se nos ditames de uma organização elitista, privilegiando tão somente as camadas de uma sociedade agrária, já predestinada à ocupação de posições hegemônicas de vanguarda no âmbito político-econômico-social da realidade brasileira.

No momento atual, o foco é o Ensino Médio e a adequação de políticas educacionais no atendimento às necessidades voltadas à formação da juventude brasileira no seu contexto das relações sociais. Reforçar o ensino Fundamental? Acesso à Universidade? Ensino técnico? A crise circunstancial, de raízes históricas, impera o estabelecimento de decisões num momento de transição e mudanças.

Santos (2010) explicita o que vem a constituir-se em crises paradigmáticas, crises essas que resultam nas mudanças - como os imperativos de inovações no sistema educacional com relação à formação da juventude do Ensino Médio no Brasil.

O Ensino Médio público se volta para o trabalho.

5 Ver texto completo em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf, acesso em 15/12/2011

Mesmo com o ensino técnico-profissionalizante em expansão histórica desde 2003 por iniciativa do governo Lula, com o crescimento da Rede Federal de ensino técnico e a transformação, em todo o país, do Centro Federal de Educação Tecnológica em Instituto Federal a partir de 2008 e a conseqüente expansão da formação técnica em nível médio e superior, presencial ou na modalidade à distância, acrescentando-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e ainda outros caminhos que vêm sendo abertos à juventude brasileira para a formação técnico-profissionalizante - ainda assim é mínimo o atendimento diante dos elevados índices de pobreza no Brasil.

O primeiro desmonte traz ainda hoje graves conseqüências nos palcos atuais da formação da juventude do Brasil.

Dois séculos e uma década, inicialmente, delinearam caminhos e descaminhos, desde a formação humanística introduzida pelos jesuítas em 1549, estruturada sob a égide da doutrina religiosa e Reforma Católica do século XVI no velho mundo, até 1759, quando de sua expulsão do Brasil pelo Marquês de Pombal.

Durante 210 anos em que os jesuítas estiveram no ápice da única medida existente de metodologias e práticas para a formação humana, muitos benefícios foram alcançados, a despeito da inexistência da educação sob as diretrizes de um sistema centralizado.

O Brasil ficou atrasado na construção de sua história educacional.

No regime imperial, o Colégio Pedro II, fundado em 1837 e hoje tombado como “um patrimônio de nossa nacionalidade” foi o modelo oficial das doutrinas político-educacionais prescritas exclusivamente para o ensino secundário. Tal modelo, contudo, era excludente, pois, segundo Ghiraldelli Jr. (2006),

Um elemento de destaque da época imperial foi, sem dúvida, a criação do Colégio Pedro II, em 1838. Seu destino era servir como modelo de instituição do ensino secundário. Mas ele nunca se efetivou realmente como modelo para tal nível, tomado em si mesmo, e vingou como uma instituição preparatória aos cursos superiores. (GHIRALDELLI, 2006, p. 31-32).

A República veio trazer movimentos de ideias renovadoras com aberturas e aperfeiçoamentos de escolas, apregoados no “otimismo pedagógico” e “entusiasmo pela educação”, tendo sido reorganizados o ensino secundário, primário e a Escola Normal, ainda no período denominado “Primeira República”.

Neste contexto social hierarquicamente politizado a favor da elite, a educação escolar brasileira, paulatinamente, consolidava-se, sem embargo, num sistema discriminatório, sutilmente *preparando para o trabalho* (alheio) no processo de desenvolvimento e de transformações nas relações capitalistas da sociedade.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1932, a organização de um sistema educacional universal começa a delinear-se, consolidando os postulados prescritos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶.

As reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942) deram continuidade à dualidade ensino propedêutico e profissionalizante, caracterizando aquele como a preparação para o vestibular e acesso ao curso superior e o técnico-profissionalizante para atender a economia urbano-industrial.

Com as mudanças econômico-sociais, na modernidade, do regime agrário para o industrial, a educação básica, notadamente o ensino secundário no país, foi regido por várias vertentes no campo educacional.

A lei de 1961 estabeleceu aberturas à iniciativa privada desde a educação infantil, com a qual o governo central não se comprometia.

O ensino médio era ministrado em dois ciclos: ginásial e colegial, abrangendo, “entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Art. 34).

A profissionalização foi entendida como uma forma de atender, através da educação escolarizada, uma parcela da juventude que não teria acesso ao ensino secundário, tendo em vista a sua formação deficitária no segmento elementar e a camada da estratificação social à qual pertencia.

A escola capitalista exclui na inclusão, tentando atender à emancipação (contida) de seletas *juventudes*.

Evidencia-se ainda hoje a fragilidade de um sistema educa-

6 O movimento renovador da educação nos anos 30 foi introduzido com o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Discorrendo sobre princípios filosóficos da educação, o documento, publicado em 1932, representava tendências de diversas correntes, entre elas as do filósofo americano John Dewey e do sociólogo francês Émile Durkheim. Composto as bases filosóficas, didático-pedagógicas e políticas da educação, ostentava o significativo subtítulo: A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo. Apesar do modelo de “escola única” apregoado no documento – com o ideário “escolanovista” voltado à iniciação dos alunos em atividades manuais e motoras de acordo com seu desenvolvimento biopsicológico – o “plano de reconstrução” era tendencioso: no modelo educacional para o trabalhador, adaptava a “escola do trabalho” aos moldes da “escola profissionalizante”, sem que permanecesse o sentido de unicidade em termos de educação geral. Não obstante o Manifesto fosse contrário à idéia de um sistema dual de ensino, estabelecia a “escola tradicional”, voltada para interesses de classe e a “escola socializada”, para “fins de determinados grupos sociais”. (GHIRALDELLI Jr., História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 2006).

cional historicamente consubstanciado na dualidade estruturante dos dois mundos: um elitizado e outro excluído.

Seriam hoje esses mundos passíveis de fusão pelas novas diretrizes educacionais nos desafios da implementação de políticas públicas para o Ensino Médio? Seria a *flexibilização* do currículo, como proposto no Programa Ensino Médio Inovador, o caminho da inclusão e da justiça social?

Portanto, o desafio, em educação, ainda que configure momento de caos, não traduz negatividade. Santos (2010) pontua ser o embate um movimento “dramaticamente ampliado de possibilidades” para o desafio na implementação de mudanças no enfrentamento das resistências, o que poderá luzir a possibilidade de superação na “crise paradigmática”.

A segunda lei de Diretrizes e Bases da educação. Lei 5.692 de 1971, da Ditadura Militar, acarretou prejuízos até hoje contabilizados na educação brasileira.

A nova lei viria atender aos “desfavorecidos” da classe média que podiam arcar com as mensalidades dos colégios particulares, obter a devida certificação para o ingresso na universidade e pagar os “cursinhos” vestibulares para o acesso às vagas.

A lei 5692, portanto, seria,

Não somente uma lei que procura corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, face a uma nova realidade (antes de mais nada econômica), mas também uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino (FREITAG, 2007, p. 160).

Assim foi o advento da nova lei - uma das mais drásticas nascentes nos cursos das águas do cenário educacional brasileiro.

Eclodindo em torrente vertiginosa, a cascata desabou sobre os rumos da escola pública, arrastando na avalanche todo um desmonte educacional da educação básica. As consequências até hoje permanecem arraigadas no declínio abissal da qualidade da educação.

A lei 5.692 de 1971 reformou a educação básica e a superior para ajustamentos estrategicamente ideológicos, constituindo o mais grave desmonte na educação brasileira pela decadência vertiginosa da escola pública no Brasil, sucutada e anarquizada ao extremo com a feição tecnicista.

Desencadeando profundas clivagens no mundo do trabalho (alienado) pela “liberdade ao patronato para impor maior subordina-

ção do trabalhador à empresa” (idem, ibidem), a ação *miraculosa* do governo militar acentuou as desigualdades sociais, tirando o pão da boca de muitos “Pedros pedreiros” Brasil verdejante afora... “Inaugurou-se uma nova política salarial, pela qual a repressão às greves, a proibição da negociação coletiva e a suspensão do regime de estabilidade no emprego foram utilizadas a fim de combater a inflação” (GHIRALDELLI Jr., 2006, p. 123). Nesta perspectiva, quem mais sofria as pressões e desequilíbrios pelo arrocho salarial eram, evidentemente, os trabalhadores das classes mais baixas.

Nesta perspectiva, segregaram-se os caminhos da formação humana pelas escolhas de *algumas juventudes*: aquelas que teriam direito à educação propedêutica ao ensino superior estariam protegidas da reforma. As *outras juventudes* mais pobres (a maior parte) teriam *opções* e não mais precisariam correr para o vestibular: poderiam sair *formadas* pela educação tecnicista profissionalizante – todavia, nos moldes do *sabe lá Deus como* fazer para cumprir a lei numa escola pública completamente desprovida de recursos estruturais de toda natureza que, da noite para o dia, teria que, por força de lei, virar profissionalizante, pois, “não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante” (GHIRALDELLI, 2006, p. 125).

Cunha (2005) também corrobora as graves consequências que a lei da Ditadura Militar acarretou para a educação nacional de ensino público, porquanto a rede particular continuou com os estudantes de classe média que pretendiam as vagas do ensino superior:

A diretiva de profissionalização universal e compulsória no 2º grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em qualificar sua “clientela” para o ingresso nos cursos superiores, para o que desenvolveram formas de ajustamento entre os ditames do Conselho Federal de Educação e os interesses imediatos de educação geral. Já as escolas públicas ficaram à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo “profissionalizante” (CUNHA, 2005, p. 474).

O projeto educacional da Ditadura Militar resultou em mais um fracasso na tentativa da formação humana da juventude. “Em 1986, o governo do General Figueiredo, com apenas um ato de caneta, derrubou a profissionalização obrigatória no Segundo Grau. Não matou, apenas sepultou o que já estava morto” (idem, ibidem).

Atualmente, o foco no ensino técnico é o movimento que está sendo realizado, no momento, pelo governo federal com a transforma-

ção dos Centros Federais de Educação em Institutos Federais em todo o Brasil.

Contudo, a persistência de um sistema discriminatório e dual que doutrinou o ideário político-educacional no Brasil ao longo de gerações imprimiu profundas lacunas no sistema educacional, hoje consubstanciadas nos desafios a transpor perante o atual crescimento das Escolas Técnicas Federais em todo o Brasil.

No estado de Santa Catarina, tomando-se como exemplo esta pesquisa ampliada pelo convênio da CAPES no curso de Mestrado Interinstitucional IFSC/UNICAMP, é presumível que muitas foram as barreiras a vencer para que se atingisse tais conquistas.

Acompanhando o grande salto pelo avanço do conhecimento em meio a tantos caminhos na história da educação brasileira, a instituição comemorou seu centenário em 23 de setembro de 2009, pois desde 1909 iniciava na capital com a criação da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. Hoje, o *paradigma emergente* (SANTOS, 2004) impõe mudanças na prestigiosa instituição de ensino para a formação da juventude.

O mundo se expande nos avanços científico-tecnológicos. Da observação e experimentação no século XVI aos avanços da microfísica, da química e biologia, os projetos cognitivos se atomizam e se transformam nos,

temas que são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. [...] [O conhecimento] avança à medida que o seu objeto se amplia [...] pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 2004, p. 76).

A formação da juventude, acompanhando o salto científico-tecnológico no mundo, integra também a história do CEFET/SC: pela lei federal 11.892 de 2008, os centros federais de educação no Brasil são transformados em institutos federais. Donde o nome, desde então, haver mudado para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Contudo, não só o nome mudou.

As escolas técnicas, em todo o Brasil, ampliam assim as “galerias por onde os conhecimentos progridem”, corroborando com o autor. Em meio aos desafios, implantam-se novos cursos na área científico-tecnológica intercambiados com o ensino médio regular para a formação de jovens, alargando-se não só os espaços físicos da instituição. Ampliam-se também os espaços virtuais com a expansão da oferta dos mais variados cursos EaD, modalidade a distância.

Hoje a inversão do *apartheid* histórico profissionalizante – propedêutico é o imperativo nos maiores desafios para a formação da juventude do Ensino Médio. A inovação no currículo requer mudanças disciplinares politécnicas com a prática antes ou simultaneamente à teoria e – principalmente - ao alcance de todos, independentemente de posições na estratificação social, para a compreensão do mundo perante os avanços científico-tecnológicos nas aplicações do dia-a-dia e dele participar ativamente por um mundo mais humano.

2. ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: MUDANÇAS E DESAFIOS

Desigualdades pautadas na injustiça social permeando relações de convivência plasmam-se, em muitos casos, pelas incúrias e veleidades um tanto quanto presentes em processos de exclusão política na relação público-privado.

Segundo Aguilar (2000, p. 44),

A exclusão política acontece à medida que progressivamente os espaços públicos, que caracterizam a democracia vão sendo reduzidos, os serviços públicos degradados com a rapidez com que o Estado é reduzido e levado a abandonar (deserção), gerando assim um vazio que é preenchido pelo setor privado. Este setor só ingressa onde os espaços são rendosos. Caso contrário ocorre o abandono, onde os ganhos econômicos estão ausentes ou oferecem riscos.

Da análise precedente, conclui-se que a formação humana, em especial da juventude que frequenta a escola pública, poderá estar seriamente comprometida, posto que a escola não constitui um espaço “rendoso” sob a ótica do pilar regulador da sociedade.

Nesta perspectiva, a deserção a que o autor se refere aplicada ao espaço social de formação escolarizada desses jovens estará bem mais próxima de produzir um esvaziamento e abandono, não só dos alunos - evidenciados nas altas taxas de exclusão – mas, sobretudo, de atitudes políticas comprometidas com a formação humana.

A deserção estatal é legitimada no conflito entre valores proclamados nos documentos legais e os valores reais de seus desdobramentos em âmbito escolar. Intencional e ideologicamente velada na expressão da *letera* oficial, a escola funciona, contudo distante de compromissos políticos que equacionem, efetivamente, escola pública e qualidade.

Para a compreensão da problemática atual do ensino médio, percorremos a seguir os ditames da legislação oficial no que concerne à formação escolar no Ensino Médio do Brasil, no recorte da LDB de 1996 ao Programa Ensino Médio Inovador, aprovado no Parecer 11/2009.

Boaventura Santos (2010) remete à “utopia da transformação” em sua análise da “construção da vontade” na ação libertadora para as mudanças, não obstante sejam “os nomes das utopias sempre semicegos, porque só veem por onde se caminha e não para onde se caminha” (idem, *ibidem*, p. 44).

As políticas educacionais têm direcionado os focos para os debates acerca de Ensino Médio e trabalho.

Há décadas persiste a dualidade histórica na formação da juventude: acesso ao curso superior ou profissionalização. Intentando-se definir o segmento terminal da educação básica em cumprimento ao preceito constitucional, leis e decretos têm norteado os rumos do segmento médio no Brasil sem que se chegue ao “ideal-tipo”, segundo o conceito weberiano, que supere a dúvida e o conflito com intencional vontade política.

Com a meta do PNE 2010-2020 estabelecendo a universalização até 2016 do Ensino Médio no Brasil, a escola básica dos 4 aos 17 anos tornar-se-á obrigatória. Pode-se afirmar que ainda há interesse na “utopia da transformação”. Como expressou Santos (2010), acredita-se em tal possibilidade, ao menos sob a ótica da educação progressista, para imprimir mudanças, uma vez mais, na história do Ensino Médio atual e a conseqüente formação de jovens para o trabalho, emancipação e cidadania.

Em 2007, a lei 11.494 de 20 de junho substituiu o FUNDEF pelo FUNDEB, com vigência prevista até 2020, estendendo a aplicação do recurso para o Ensino Médio e aumentando de 15 para 20% a vinculação instituída pelo fundo anterior. Foi um avanço por ter sido considerada a importância do segmento médio da educação básica para recebimento de recursos. Porém, torna-se uma medida inversamente proporcional à quantidade de alunos, pois com a participação do Ensino Médio no recebimento do recurso o número de alunos aumenta, permanecendo, portanto, dificuldades a serem superadas no atendimento ao segmento terminal básico e à educação, de uma maneira geral.

Por Ensino Médio Inovador, compreende-se o segmento terminal da educação básica renovado pela invenção ou criação de novida-

des introduzidas em seus desdobramentos, os quais se materializam no desenvolvimento teórico-prático de seu currículo para a formação da juventude.

Criatividade - considerando a emergente situação do Ensino Médio do Brasil - seria o desafio na estratégia das mudanças, ainda que seja “uma tarefa crucial no tempo presente”, na análise de Santos (2010).

As escolhas de *juventudes* que possam triunfar para pensar ou que possam fracassar para trabalhar e manter a desigualdade é perversa. Mas afinal, segundo reflexões do autor, é no caos que reside a instabilidade da “utopia de transformação”.

Na sinergia mútua dos pilares sociais, natureza humana e evolução da ciência caminham juntas. O Ensino Médio terá que articular tecnologia ao currículo e preparar para a compreensão do mundo pela utilização racional da natureza com o trabalho. A identidade deste segmento da educação básica visa à superação do dualismo entre ensino propedêutico e profissionalizante. Mas para que seja universal e concorrente com a realidade do país, não basta, tão somente, assumir diversas configurações com o currículo flexibilizado nos eixos Ciência, Tecnologia, Trabalho e Cultura. Mais importante é a compreensão da luta de classes na consecução de objetivos que imensionem o currículo sob a ótica do princípio educativo do trabalho.

CONCLUSÃO

[...] Quero falar sobre esse fato inexplicável de vivermos justamente hoje, quando dispomos da extensão infinita do tempo para nascer, quando não possuímos senão o curto lapso de tempo de um hoje e quando é preciso mostrar nele por que razões e para que fins, aparecemos exatamente agora. Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como os verdadeiros timoneiros desta vida e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento. Nietzsche, Friedrich (1874).⁷

Quando Nietzsche escreveu há quase um século e meio a *III Intempestiva*, *Schopenhauer como educador*, buscando, na inspiração de seu mestre evidenciar a importância da auto-formação da juventude,

7 NIETZSCHE, F. III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador. In: SOBRINHO, N. C. M. Escritos sobre Educação. (Tradução, apresentação e notas). 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2007, p.140.

já dizia: “Teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores” (p. 157).

A “educação para a contestação e para a resistência” nos moldes da “pedagogia democrática”, conforme Adorno (2006), tem esta conotação do papel do educador-pesquisador diante dos problemas que transformam os rumos da escola pública em trajetórias de exclusão e, por conseguinte, a formação da juventude e adolescência no Brasil.

Nietzsche aprendera com seu mestre a valorização do homem na elevação da alma pelas virtudes. Seus escritos, bem como de outros filósofos que o mundo conheceu, hoje retornam nas reflexões para os profissionais do ensino e políticos envolvidos com a formação da juventude na contemporaneidade.

As reformas que ora vêm sendo implantadas no segmento médio, diante da complexidade competitiva no mundo do trabalho, precisam conduzir à auto-formação dos egressos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de potencialidades perante um mundo em constante ebulição e velozes transformações. A Filosofia educacional é importante via de formação da juventude na medida em que leva a refletir sobre a história da humanidade, as desigualdades sociais, a escola, as classes e lutas de classes.

A perplexidade do mundo que emerge na fase de transição pelo avanço da ciência tem sido rotulada nos diversos campos como era pós – moderna. Hoje a planificação dos conhecimentos em nível planetário acaba por desestruturar a formação da juventude em face de muitas inversões que se pretendem funcionais e utilitárias na atualidade.

A escola pública precisa ser verdadeiramente democrática abrindo-se para as reformas; contudo não só as constantes nos documentos orientadores da inovação. Formação no Ensino Médio demanda preparação para a vida; portanto, a possibilidade da compreensão, antes, de si mesmo, das potencialidades e de valores éticos imanentes para as relações de convivência, como sujeitos ativos e críticos na transformação da sociedade.

Arena das lutas, constitui-se a escola pública como o palco dessas mudanças. O poder tem interesse na formação de *certas juventudes*, cada qual no seu espaço de atuação profissional. Aos favorecidos – o menor contingente – o triunfo e os louros da vitória para galgar aos patamares mais elevados na estratificação social e assim - quem sabe? Alcançar as cúpulas do poder opressor. Aos excluídos, a derrota,

a submissão e as culpas pelo seu fracasso. Todavia, serão de utilidade para a manutenção das relações de desigualdades... Para eles, a lei defende a tão decantada “preparação para o trabalho”... alienado! Seus destinos estarão traçados, pois integram a grande massa de trabalhadores e certamente terão mais-valia nas relações produtivas – não de si mesmo – a autopoiese – mas sim da manutenção das desigualdades e da divisão de classes no trabalho.

O iluminismo trouxe para o mundo os conhecimentos em diversos campos, abrindo os caminhos da humanidade às grandes descobertas que alargaram fronteiras geográficas e horizontes nas trajetórias do avanço da ciência.

Assim se processa hoje a necessidade de um *novo iluminismo* para direcionar inovações na educação - mormente para definir os rumos da formação da juventude do Ensino Médio - perante à lógica dominante do capital e o avanço da ciência.

O Admirável Mundo Novo proposto por Huxley em 1931 e seu retorno em 1957 assoma hoje mais uma vez. Desta feita com a necessidade de integrar a formação científico-tecnológica para um mundo admiravelmente transformado no encurtamento das distâncias pela compressão espaço-tempo e planificação de conhecimentos em dimensões planetárias.

Tal conclusão demanda reflexões sobre estas perplexidades, emergindo com os problemas da formação da juventude e adolescência para o enfrentamento das relações de trabalho e convivência na sociedade capitalista.

Portanto, é preciso que a identidade do Ensino Médio Inovador seja voltada para a consciência crítica das desigualdades que se processam no âmbito da escola pública. O seu papel maior não tem sido o social diante da miséria do mundo, mas sim segregador nos seus critérios de escolhas – triunfo ou fracasso!

Mudanças curriculares tendo o trabalho como princípio educativo, como expresso no programa do MEC Ensino Médio Inovador, deverão incluir a tecnologia ao currículo regular como possibilidade de superação dos desafios. A indispensável formação técnica integrada ou concomitante ao nível médio - como já vem sendo implantado nos institutos federais – será determinante. Porém, o que já vem sendo realizado nesse campo com as escolas técnicas integrantes do Sistema “S”, o PRONATEC e os Institutos Federais ainda é muito pouco. A lei estabelece os preceitos. Todavia, os “tipos-ideais” dos consensos prevalecem conforme a realidade de cada cultura e espaço geográfi-

co do verdejante Brasil. E promovem, ainda, a seletividade nas suas escolhas de *juventudes* para o fazer e para o pensar.

Portanto, a superação das contradições entre educação e trabalho terá que inverter esse papel da escola, pois toda a educação não terá sentido sem a prática. Fazer e pensar se aglutinam na ação intencional do homem constituinte de si mesmo, de sua história e da história da humanidade através de gerações!

Nesta perspectiva, a formação no ensino técnico terá que integrar o regular e assim o Ensino Médio poderá identificar-se com maiores oportunidades de trabalho para a juventude em formação na construção de si mesmo e de sua história no seu tempo-espaço. A suposta ordem científica proposta na fábula de Huxley desordenou-se na circularidade da história, retornando hoje com questionamentos acerca da formação humana.

Perante as catástrofes na banalização da vida, na degradação do planeta e na perpetuação da miséria humana, a escola pública, pelas suas contradições e antagonismos, é o campo minado das lutas para que se possa “agir como verdadeiros timoneiros desta vida” e, portanto, não sucumbir à opressão nas relações dominante-dominados dentro e fora da escola capitalista. Paradoxalmente, a situação caótica é a “utopia de transformação” sugerida por Santos (2010), dada a possibilidade criadora e inovadora. A filosofia educacional poderá remodelar esses caminhos na escola pública.

Portanto, a proposta inovadora do MEC embasada no Ensino Médio Inovador e os pressupostos legais da LDB e PNE deverão estar articulados com valores reais dentre o que se proclama para a identidade do Ensino Médio no Brasil. Por conseguinte, projetos, ações e metas no campo político-educacional não poderão desconsiderar a estratificação social dimensionada pelas desigualdades regionais, processos de divisão de trabalho e aumento do contingente populacional nas últimas décadas.

Conclui-se serem estes os maiores desafios a serem superados.

A diretiva da flexibilidade curricular proposta na pluralidade do Ensino Médio Inovador terá que avaliar estas questões em amplos espaços abertos a discussões e reflexões nos meios políticos e sócio-educacionais. Sendo o trabalho o resgate da condição humana de sobrevivência, a relação com a educação é formar o jovem para autonomia e libertação. Contudo, sem critérios de escolhas, pois a juventude é uma só.

Se a etapa final da educação básica no Brasil só atende a metade da população jovem na faixa 15-17 anos, conforme evidenciaram as pesquisas do IBGE com os resultados da PNAD 2009, que destino se dará à outra – atrasados nos estudos – 33,2% - ou fora da escola – 15%? A escola capitalista certamente não terá respostas para estas questões.

Pesquisas têm revelado que as maiores dificuldades de aprendizagem concentram-se entre os estudantes de condições socioeconômicas mais baixas.

Portanto, a meta para 2020 proposta no PNE da década vigente terá que reverter esse quadro para a universalização do Ensino Médio no Brasil e os valores proclamados nos pressupostos legais deverão, por conseguinte, se aproximar, tanto quanto possível, da reversão desta realidade evidenciada nos resultados da PNAD 2009.

Com os egressos do Ensino Médio na população economicamente ativa da faixa 18-24 anos apresentando apenas 7,2 anos de escolaridade, abaixo, portanto, do ensino fundamental, conforme revelado na SIS 2010, há que se considerar essas dificuldades na implementação de políticas educacionais inovadoras. A remodelagem do Ensino Fundamental é condicionante para a integração das bases que alicerçam o Ensino Médio.

A formação no Ensino Médio Inovador tendo o “trabalho como princípio educativo” da orientação, só ganhará relevância na escola pública se for para imprimir-lhe mudanças radicais. Desde as organizações didático-pedagógicas estruturais e estruturantes, todas as mudanças deverão ser feitas “tendo em vista a realidade brasileira”, como pressupõe o programa da SEB/MEC. Maior aproximação com país, comunidades e – essencialmente – com os alunos mais pobres é condição para a implementação do programa para que se adentre ao contexto social dos que, contraditoriamente, estão excluídos do processo.

Portanto ainda restam esperanças na “utopia de transformação” deste novo - contudo ainda admirável mundo contemporâneo - pela esperança dos jovens em formação no Ensino Médio e revitalização da escola pública. Se não igualitária, ao menos com ensino de qualidade e inserida, permanentemente, na luta de classes, posto que é do caos da desordem e das contradições que emergem as possibilidades criativas e criadoras das transformações sociais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Org). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- AGUILAR, L. E. **Estado desertor**: Brasil- Argentina nos anos de 1982 – 1992. Campinas – SP: FE-UNICAMP, 2000.
- ALENCAR, C. **Manifesto Comunista** (MARX e ENGELS): comentado por Chico Alencar. Rio de Janeiro. Editora Garamond, 1998.
- ALVES, D. F. **Educação Imagética em Platão**. Projeto de Pesquisa do Curso de Doutorado. Grupo de Pesquisa PAIDÉIA do Departamento de Filosofia e História da Educação. FE- UNICAMP, 2011.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: 1998.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento orientador. Brasília: 2009.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da UFRJ; Brasília (DF): FLACSO do Brasil, 2005, 5ª edição.
- CURY, C. R. J. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: **Ministério da Educação**: Coletânea Seminário Internacional: Políticas Públicas do Ensino Médio. Brasília: CONSED, 1998.
- FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2007.
- FREITAS, M. V. (Org). **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- FREITAS, N. G. **Pedagogia do Amor**. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

FURTADO, O; BOCK, A. M. B.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA. (Org). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2009.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI, Jr. P. **História da Educação Brasileira**. S. Paulo: Cortez, 2005.

GOUVÊA, F. **A educação pelos fundos**: do subsídio literário ao Fundo de Valorização do Magistério. Curitiba: IESD, 2003.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**, São Paulo: Edições Loyola, 2010. Brasília, 1974.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 4ª ed., São Paulo. Cortez, 1995.

MURUETA, M. E., **Educacion em cuatro tiempos**: Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche: Interpretador para el sigli XXI. México: Amapsi Editorial, (2007).

NIETZESCHE, F. **Escritos sobre Educação**. SOBRINHO, N. C. M (Trad). São Paulo: Loyola, 2007.

SACRISTÁN, J. C. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o Social e o Político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

SNYDERS, G. **Escola, classe e lutas de classe**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo.. In. NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs). **Juventude e Sociedade**: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo & Instituto Cidadania, 2007.

TORRES, R. Financiamento da Educação é um dos focos da Conae.(Artigo). In: Conferência Nacional de Educação. **Revista Poli Saúde, Educação, Trabalho**. Ano II, Nº 9, Rio de Janeiro: Cátia Guimarães Editora, Jan/fev 2010.

WEBER, M. **A gênese do capitalismo moderno**. SOUSA, J. (organização, apresentação e comentários). DOMSCHKE, R. (tradução). São Paulo: Ática, 2006.

LEGISLAÇÃO / RELATÓRIOS:

Constituição Federal – 1988

Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009

Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069 de 13 de julho de 1990

Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996

Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001

Lei 11 494 de 20 de junho de 2007

Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997

Resolução CEB/MEC nº 3 de 26 de junho de 1998

Plano Nacional de Educação 2010-2020

Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) 2010

Relatório UNICEF 2011

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO IFSC (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA) O CASO DO PROJETO INTEGRADOR

Eduardo Evangelista¹
Dirce Djanira Pacheco e Zan²

RESUMO

Este artigo resulta de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado no programa de pós-graduação da FE/UNICAMP que teve por objetivo compreender o processo do surgimento do componente curricular denominado Projeto Integrador no ensino profissionalizante do IFSC, com enfoque na Unidade de Jaraguá do Sul (SC). Para tanto, nos utilizamos da metodologia da História Oral, com o objetivo de compreender as circunstâncias e os motivos que levaram a escola técnica federal de Santa Catarina a inserir no currículo a unidade disciplinar Projeto Integrador. O trabalho abordou a reforma curricular ocorrida no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, que reorientou os currículos dos cursos técnicos para o modelo de competências em todo país, numa articulação com o movimento mundial para o ensino naquele momento. Concluiu-se que o Projeto Integrador, apesar de ter surgido e expandido nesse contexto acima descrito, pode também ser compreendido como a concretização de iniciativas já anteriormente experimentadas nesse Instituto.

Palavras-chave: Ensino Profissionalizante. Currículo Integrado. História Oral.

1 Engenheiro Eletricista pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná. Mestre em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: eduardo@ifsc.edu.br

2 Professora da Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação (UNICAMP).

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de dissertação de mestrado que teve por objetivo compreender o contexto do surgimento da disciplina Projeto Integrador na Escola Técnica Federal de Jaraguá do Sul (SC). Buscou-se, através da metodologia da História Oral, reconstruir o momento histórico vivido pela instituição entre os anos de 2005/2007 e a proposta pedagógica que levou a criação dessa disciplina. Acredita-se que elucidar esses aspectos torna mais clara a compreensão acerca das finalidades dessa inovação curricular e o modo como ela tem sido implementada na escola investigada. Pretendeu-se, desta forma, estudar a experiência vivida nesta instituição escolar articulada ao contexto de orientações políticas e curriculares que estão fundamentadas num determinado projeto político, econômico e social. A proposta desta dissertação foi, portanto, reconstruir a experiência da escola de Jaraguá do Sul, no que se refere à reestruturação curricular, no contexto brasileiro do final dos anos de 1990.

Para tanto, foram realizados estudos de documentos oficiais do final dos anos de 1990, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e outros documentos que nos possibilitaram compreender as mudanças e reformulações dos cursos técnicos nesse período. Também foram analisados documentos relativos às modificações curriculares efetuadas na educação profissional do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) de Jaraguá do Sul, desde os anos 2000 até os anos de 2007.

A opção pela metodologia da História Oral se deu pela potencialidade que ela nos apresenta no sentido de valorizar as memórias e os relatos orais dos sujeitos envolvidos nesse processo. Desta forma, ela possibilita que, através dos depoimentos dos diferentes sujeitos, uma aproximação da percepção e do sentido que cada um produziu conforme sua maneira de ser, de perceber e interagir no processo investigado. Segundo Guarinello (1998), a História Oral pauta-se por um processo investigativo voltado para o passado, para a produção de memória a partir de vestígios vivenciados no passado, ainda existentes no presente. É, segundo esse autor, uma metodologia que contribui para a reconstrução da memória e que procura estruturar seus pressupostos e suas argumentações com a finalidade de torná-la científica.

1. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL DOS ANOS 1990

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, o ensino técnico passou a ser ministrado de forma concomitante ou posterior ao Ensino Médio, compreendido como de caráter propedêutico. Segundo a lei em seu Capítulo III, parágrafo único: *O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional* (LDB, 1996). Essa nova direção para o ensino profissional resultou numa grande movimentação nas instituições que tradicionalmente ofereciam essa modalidade de ensino. Os professores e equipe gestora buscavam compreender essa nova orientação para o ensino técnico, bem como adequar os cursos à nova deliberação. Essas mudanças impactaram também a instituição foco desta pesquisa, ou seja, a partir de 2001, entraram em funcionamento os novos cursos técnicos na Escola Técnica Federal (ETF) de Jaraguá do Sul, contemplando apenas o ensino profissional em seus planos de curso.

O ensino técnico passou então a ser oferecido como Pós-Médio, seguindo a nova política de educação implantada pelo governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), através de orientação do Ministério da Educação (MEC). Também era orientação desse governo que as escolas técnicas federais industriais e as escolas técnicas federais agrícolas se transformassem em Centros Federais de Educação e Tecnologia. Essas escolas ficaram mais conhecidas como “CEFETs” e passaram a oferecer cursos superiores de tecnologia e pós-graduação *lato sensu* (especialização).

A lei federal que transformava automaticamente as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação e Tecnologia data de 1994 (Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994). Entretanto, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) somente se transformou em CEFET-SC no ano de 2002. Esse fato aconteceu porque, para serem transformadas em CEFETs, as escolas deveriam se submeter às reformulações determinadas pelo governo federal para o ensino profissionalizante, conforme prescrito na LDB de 1996. Em Jaraguá do Sul, os cursos também foram reformulados e, em 2001, foram oferecidos cursos técnicos somente na modalidade pós-médio. Até essa época, eram ministrados apenas dois cursos, o Curso Técnico em Eletromecânica e o Curso Técnico em Têxtil. A partir dessa

configuração de cursos denominados pós-médio, observou-se que a matriz curricular dos cursos foi elaborada na perspectiva da aprendizagem fundamentada na pedagogia por competências, da forma como estava expressa nos parâmetros curriculares do final da década de 1990. Procurava-se explorar as articulações existentes entre a educação profissional, o mundo do trabalho e as tecnologias do sistema produtivo. Segundo o MEC (2001, p. 31), “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” Essa necessidade de aproximar o sistema educacional, e principalmente a educação profissional, ao sistema produtivo fez com que as escolas federais discutissem seus currículos com o propósito de formar cidadãos preparados para o novo modelo de produção exigido pelo mundo globalizado.

Em 2004, um novo curso pós-médio foi oferecido à comunidade escolar: o Curso Técnico de Moda e Estilismo. No ano de 2005, iniciou-se um processo interno na escola com a intenção de elaborar a reestruturação dos outros dois cursos oferecidos até então.

A reestruturação dos cursos, embora tenha sido elaborada pelo corpo docente e pedagógico da escola de Jaraguá do Sul, acompanhou as diretrizes e tendências curriculares que orientavam os cursos técnicos da capital, como a inserção da disciplina denominada “Projeto Integrador”. Vale lembrar que o curso Técnico de Produção Mecânica da escola de Florianópolis já trazia, em 2001, uma proposta de matriz curricular orientada pela concepção de pedagogia por projetos. Em cada módulo do curso desenvolvia-se um projeto intitulado “Integrador”, com a intenção de articular conhecimentos e saberes das unidades curriculares distintas ministradas durante cada módulo. Em Jaraguá do Sul, essa disciplina também tinha por proposta trabalhar esta integração curricular entre unidades distintas, embora essa proposta tenha se efetivado com cargas horárias e momentos próprios em cada curso. A reestruturação curricular dos cursos efetuada em 2005-2007 também levou em consideração as demandas emergentes na época para o setor industrial de Jaraguá do Sul e região. Para esse propósito ouviram-se sugestões de alunos, ex-alunos e dos empresários do ramo. A reestruturação curricular que ocasionou em novas ementas para os cursos aprovados em 2007 fora elaborada tentando acompanhar o contexto nacional de reorientação curricular.

Neste sentido, a escola que se tem hoje não serve sequer aos interesses do capitalismo, que busca superar concretamente as dificuldades que a aplicação rigorosa da divisão técnica do trabalho

impõe ao seu desenvolvimento. Hoje, para o capital, o “gorila amestrado” não tem função a desempenhar. O capital precisa, para se ampliar de trabalhadores, capazes de desempenhar sua parte no acordo social, imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento de seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto a mera educação profissional já não é suficiente. Por isso o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica. Da mesma forma como não dá mais para separar a função técnica, também para os dirigentes será necessária uma formação científico-tecnológica, que inclua estudos sobre novas formas de organização e gerenciamento, mais compatíveis com pressões da sociedade pela democratização. Neste sentido a velha escola clássica já não serve nem mesmo para a burguesia. (KUENZER, 2007, p. 37)

É neste momento de construção curricular dos novos cursos que em 2007 surge na matriz curricular dos cursos técnicos de Jaraguá do Sul a disciplina “Projeto Integrador”, tema central deste estudo.

1.1. O CURRÍCULO INTEGRADO E O CONTEXTO DOS ANOS 1990

Na década de 1990, o tema da interdisciplinaridade ganhou destaque no debate curricular brasileiro. Em especial, a obra de Fernando Hernández (1998), era referência nesse debate. Para o autor, a interdisciplinaridade é apresentada como uma tentativa de organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo-se da perspectiva disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas, vistos a partir de múltiplos ângulos e métodos. Neste sentido, podemos dizer, até certo ponto, que o objetivo maior é o da integração curricular.

Para Zan (2005) o currículo integrado se faz através de um trabalho coletivo, pois o tema não é exclusividade de nenhuma área, e através do diálogo entre diferentes visões. Pautada pelo pensamento freiriano, a autora defende que o professor não se abstenha de participar contribuindo na ampliação do universo de conhecimento de seus alunos, instigando-os à reflexão crítica e profunda acerca da realidade compartilhada pelos diversos olhares. Zan (2005) acredita que uma proposta de organização do currículo de forma integrada possibilita uma mudança de postura do indivíduo com relação a si mesmo e ao mundo em seu redor. Mas atenta que se deve indagar por que e para que queremos trabalhar a partir de projetos ou eixos temáticos

que busquem a integração do currículo, pois esse caminho exige que se redefina a relação ensino-aprendizagem, a escola, a sala de aula e a nossa visão acerca do conhecimento.

É importante criar situações em que os alunos possam defrontar suas ideias, reverem suas hipóteses. É importante ainda criarem-se propostas de trabalho que levem os alunos a saírem da escola, a utilizarem a biblioteca, a trazerem pessoas para falarem com eles. Finalmente, todo o projeto precisa prever um momento de síntese do trabalho em que se tenha por preocupação maior a socialização do resultado e a reflexão sobre as relações estabelecidas pelo grupo e destes com os saberes. (ZAN, 2005, p. 9)

Frigotto (2002), aponta que a (re)construção de conhecimentos na escola está relacionada aos fundamentos do currículo integrado, uma vez que todo novo conhecimento implica em um conhecimento anterior. Esse movimento se realiza na possibilidade de se perceber as múltiplas relações entre conhecimentos. Se o processo de (re)construção do conhecimento exige que sejam dados a conhecer os conceitos já construídos sobre a realidade, a escola cumpre sua missão de difundi-los, em benefício da própria ciência e em benefício dos indivíduos. O currículo escolar resulta, de certo modo, da seleção desses conhecimentos, organizando-os em disciplinas, que possuem como referência os campos da ciência. Segundo o autor, o currículo tem sido influenciado pelo racionalismo positivista-empirista e pelos princípios fordistas-tayloristas dos sistemas de produção e, na visão dialética, a integração de conhecimentos se faz com o propósito de reconstruir totalidades pelas partes. Uma vez que o currículo não pode compreender o real em sua integralidade, deve selecionar conceitos que reflitam as múltiplas relações que definem o real. O currículo integrado que o autor defende é aquele que considera a Educação como meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos, construindo sua existência pelo enfrentamento constante da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cuja cultura possua ação criativa.

Bernstein (apud MORAIS, 2004), se pauta na teoria de Piaget ao defender que a pedagogia tem que ser não apenas relevante, mas também significativa. Para esse autor, o desafio da pedagogia é conseguir unir relevância e significância, e que isso só se torna possível quando o discurso regulador que a gera se tornar explícita. O autor faz oposição à pedagogia quando esta é utilizada como uma ferramenta, uma tecnologia pedagogizada utilizada na tentativa do controle do

conhecimento. Essa oposição de Bernstein se faz pelo fato de se tentar construir um discurso teórico no qual se faz uso da pedagogia como uma tecnologia para se conseguir produzir conhecimentos e competências individuais de forma bastante mecânica. O discurso do modelo pedagógico de Bernstein nos permite uma análise sociológica abrangente dos processos e relações que caracterizam o desenvolvimento curricular aos níveis micro e macro. Nessa perspectiva, Bernstein (apud MORAIS, 2004) identifica a autonomia dos professores, que não são apenas reprodutores do currículo, mas também constroem o currículo.

1.2. O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS E O CURRÍCULO

Segundo Pacheco (2003), a noção de pedagogia por competências se assemelha à de pedagogia por objetivos, ou seja, são formas de conjugar saberes e conteúdos de aprendizagem com estratégias cognitivas. Essa pedagogia surgiu, segundo Pacheco (2003), da emergência de uma tendência de eficiência para o currículo escolar, principalmente em sua articulação às mudanças no processo produtivo.

A seguir abordaremos o contexto histórico, especialmente no que se refere às mudanças no processo produtivo e que, de certa forma, influenciou na mudança curricular, gerando um processo significativo de padronização na construção do currículo nos anos de 1990.

A partir dos anos 1980, transformações tecnológicas se intensificaram e proporcionaram uma interdependência das cadeias produtivas nos países desenvolvidos, ocasionando mudanças nas filosofias de produção e consumo em diferentes partes do mundo. Iniciava-se um processo econômico, social e cultural conhecido como “globalização”. Nesse contexto surgiram novos conceitos que passaram a fundamentar os processos de produção, comercialização e consumo, tais como competitividade, flexibilidade e eficiência. Segundo Pinto (2011), a lógica das competências no plano pedagógico não é inocente, pois ela surge com um caráter de adaptabilidade à rapidez, flexibilidade e produtividade do mercado, sem preocupação com reflexões críticas sobre a hegemonia da lógica do mercado e suas repercussões na sociedade e na constituição das pessoas. Conforme essa pesquisadora, a autonomia passa a ser uma competência valorizada, na qual os termos flexibilidade e produtividade se tornam atributos importantes para que o trabalhador seja capaz de tomar iniciativas, de execu-

tar funções complexas, não sendo apenas um cumpridor de ordens e executor de tarefas. A lógica das competências surge num contexto de profundas alterações nas formas de gestão e da força de trabalho e que, naquele momento, foi importante nas empresas para sustentar uma nova ordem na gerência do trabalho que se fundamentava na Gerência da Qualidade Total (TQM – *Total Quality Management*). Essa concepção de gestão e organização do trabalho é constituída de programas, métodos e ferramentas que têm por objetivo principal a redução de custos e a melhoria da qualidade para atender as exigências de um mercado globalizado.

Ramos (2003) identifica que as mudanças organizacionais e tecnológicas do trabalho, pelas quais passaram os países capitalistas no final da década de 1980, como uma tendência fortemente marcada pela flexibilização da produção, integrações de setores, reestruturação das ocupações, polivalência dos operários, multifuncionalidade, valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao conhecimento formalizado. A autora questiona até que ponto essas transformações econômicas e sociais não aprisionam a subjetividade do trabalhador aos interesses de produção e reprodução do capital, face às relações, embora renovadas de trabalho, mas conservadoras em seu conteúdo, configuradas agora como *neofordismo*. Segundo a autora, o significado e a institucionalidade da competência estão no centro da disputa entre as visões de dimensão social e conceitual da qualificação.

Através da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a UNESCO definiu quatro pilares para a educação a serem trabalhados por todos os países membros da Organização das Ações Unidas (ONU). Esses pilares - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser - notariam o desenvolvimento educacional, redesenhando uma educação básica de qualidade, favorecendo uma maior relação com o sistema produtivo e, conseqüentemente, com o trabalho. Essa meta deveria ser seguida principalmente pelos países subdesenvolvidos, onde se garantiria uma elevação de níveis instrucionais de seus habitantes. Desde a aprovação do relatório da UNESCO nos anos de 1990, observa-se que os objetivos vão muito além da transmissão de saberes ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Os quatro pilares ali definidos tem por função abranger a formação individual e social, pautada por uma educação que trabalhe comportamentos, saberes, conceitos, valores éticos, habilidades, saber fazer, conhecimento integrado com o mundo contemporâneo e, em especial, às

inovações do processo produtivo. Há nesse sentido uma direção de enfrentamento à educação tida como disciplinarizada, segmentada, conteudista, desconexa com os outros saberes e com o mundo, enfim, buscaram-se novas perspectivas para alcançar essa nova visão da Educação.

Para Lopes e Macedo (2008), o discurso pedagógico oficial trazido pela UNESCO para a Educação do século XXI que valoriza uma abordagem de currículo na perspectiva da integração pelos temas transversais e pela interdisciplinaridade também foram defendidos na Espanha e na Inglaterra, países cujos discursos curriculares influenciaram diretamente o Brasil. Para Lopes e Macedo (2002), a integração curricular se faz devido ao entendimento de que o contexto do paradigma pós-fordista trouxe a necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, paralelamente ao mundo do trabalho, que trouxe processos de produção cada vez mais integrados. Assim se faz necessário formar indivíduos que irão trabalhar nessa forma mais integrada. Também,

[...] é possível identificar a integração das disciplinas relacionadas muito mais com uma atitude diante do conhecimento do que uma concepção diversa desse mesmo conhecimento. A preocupação não é questionar o processo de especialização, muito menos relacioná-lo com a divisão social do trabalho e/ou com os processos de classificação de diferentes categorias sociais. Importa centralmente defender um sujeito – cientista ou profissional – que se relacione de maneira diferente com os saberes e que esteja disposto a cooperar nos processos de produção de conhecimento e de tecnologia, os quais hoje exigem essa cooperação. [...] essa orientação bastante geral foi incorporada pelas propostas curriculares de diferentes países, com diferentes recontextualizações. No caso brasileiro, o foco na integração curricular está presente nos níveis fundamental e médio de ensino. (LOPES; MACEDO, 2008, p. 163).

A introdução da pedagogia por competências nos currículos dos cursos das escolas de educação básica e profissional tomou força e se expressou nos documentos oficiais dos anos de 1990. Exemplo disso está expresso no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) divulgado em setembro de 2000.

É essencial que se concentrem esforços na instauração de um processo de contínua melhoria da qualidade da educação básica, o que se significa, sobretudo, preparar crianças e jovens para um mundo regido, fundamentalmente, pelo conhecimento e pela mudança rápida e constante. Importante, portanto, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no

que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto no tocante às competências profissionais. O momento, portanto, é o de se investir prioritariamente na educação básica, ao mesmo tempo, diversificar e ampliar a oferta de educação profissional. ALDB e o decreto 2.208/97 possibilitam o atendimento dessas demandas. (MEC-SEMTEC, 2000, p. 19).

A pedagogia das competências, segundo Frigotto (2005), está fundamentada no pressuposto de que os saberes são constituídos pela ação. A competência então se caracteriza por uma mobilização de saberes, conteúdos ou recursos, através de esquemas mentais adaptados ou flexíveis, por meio de analogias, associações, formulações, sínteses, entre outros processos mentais. Nessa perspectiva, a prática pedagógica das competências teria por objetivo propiciar um movimento contínuo e contextualizado dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares a base dos recursos para o desenvolvimento das competências. Por isso mesmo, ainda segundo Frigotto (2005), o currículo não mais se orientará pelos conteúdos a ensinar, mas será agora orientado pelas competências que se quer desenvolver. Em tese, essa pedagogia estaria favorecendo um enfoque maior na aprendizagem, ao invés de centralizá-la no ensino, o que proporcionaria espaço para uma construção significativa do conhecimento.

Segundo Lopes (2002), o ensino por competências tem por fundamento um saber-fazer associado ao mundo produtivo e por isso regulamenta um conhecimento específico. Nessa condição faz com que as habilidades e os comportamentos ligados às relações sociais e às práticas culturais tendam a ser substituídos por competências técnicas oriundas dos saberes produtivos. Desse modo, o autor defende que o currículo por competências atua diretamente no ensino como um discurso regulador, que, ligado ao currículo disciplinar, tem a finalidade de controlar os conteúdos a serem ministrados nas escolas.

1.3. O PROJETO INTEGRADOR EM FLORIANÓPOLIS E EM SÃO JOSÉ

O componente curricular do Projeto Integrador surge de forma concreta no currículo do IFSC no início dos anos 2000 no curso Técnico em Metal Mecânica. Segundo a Professora P1 - Florianópolis, essa disciplina surgiu no movimento de reestruturação que os cursos técnicos sofreram no final dos anos 1990. Para ela, essas mudanças nas matrizes curriculares na rede federal de ensino técnico aconteceram por consequência do Decreto nº 2208/97, que proibia no Brasil

o desenvolvimento dos cursos de Ensino Médio como equivalente ao ensino técnico. Até então o ensino de nível médio propedêutico ocorria conjuntamente com o ensino profissional, e este decreto governamental separava os dois. Essa imposição governamental, vinda por orientação do Ministro Paulo Renato, fez com que toda rede de escolas técnicas federais do Brasil se movimentassem na direção de (re)construir os cursos técnicos profissionalizantes agora separados dos cursos de ensino médio propedêutico. Na fala da professora, isso é explicitado:

[...] Então os cursos técnicos foram enxugados e a partir do momento que foram separados, ficou o ensino médio de um lado e o ensino técnico do outro. As instituições se organizaram, a nossa instituição se organizou, criou grupos de trabalho pra esse grupo de trabalho reestruturarem os cursos e era assim, algumas palestras eram feitas, algumas pessoas da instituição saíram e foram fazer cursos, preparações pra trazer depois pra instituição, pra poder depois orientar a reestruturação dos cursos, mesmo assim foi uma coisa muito ineficiente, porque é uma coisa muito nova, o ensino por competência era uma coisa muito nova que as pessoas não entendiam bem que não ficava claro e não está claro até hoje. (PROFESSORA P1 - Florianópolis, 2011).

Os movimentos de reforma curricular que se sucederam nas escolas técnicas da rede federal no final da década de 1990 se deram em consequência das reformas políticas e econômicas do governo FHC. Para a professora P1 - Florianópolis, essas reformas estavam ligadas a um contexto maior, que envolvia toda a América Latina, no qual organismos internacionais de financiamento vinculavam a Educação com o novo contexto econômico. A professora P1 – Florianópolis também comentou que essas reformas na Educação trazidas pelo MEC, se davam seguindo orientações do Banco Mundial, visando adaptar a Educação ao novo mercado de trabalho, na tentativa de ajustar a economia dos países em desenvolvimento, vinculando cada vez mais a Educação à questão econômica. Essa constatação está em consonância com o que Gouveia (2006) comenta:

Embora se justifique que essas transações tenham como objetivo resolver os problemas educacionais através de intervenções nas distorções estruturais é sabido que o intuito, na verdade, é alocar o país no contexto da globalização, “integrando-o” ao mercado global [...] No que se refere à educação profissional na década de 1990, o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) foi a agência responsável por esse tipo de financiamento. Nesse sentido foi criado o PROEP. Seus recursos são originários de dotações orçamentárias

do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação, 25% dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% de empréstimos da União com o BID, assinado em 27 de novembro de 1997, com vigência até 2006. Esse programa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho, visava desenvolver ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, estas articuladas com a sociedade. (GOUVEIA, 2006, p. 50).

Foi nesse contexto que as escolas profissionais federais foram orientadas para que seus cursos se reestruturassem seguindo o modelo de competências, de cursos modulares, que possibilitassem certificações intermediárias e inserções diretas no mercado de trabalho. Foi nesse momento, como já visto no Capítulo III, que se desenvolveram fortemente na educação profissional os currículos voltados para os conceitos da educação por competências, competências estas que demandadas pelo mercado de trabalho. É o que é relatado pela professora:

[...] Na nossa instituição a construção dos novos currículos se deu por meio de uma ferramenta chamada bacon, era uma ferramenta utilizada para a construção de currículos nos cursos dos Estados Unidos. Então se marcavam alguns momentos, encontros, com ex-alunos, alunos, professores e representantes do mercado de trabalho. Todos eles participavam e daí se tirava os pontos positivos e negativos, o que um técnico, por exemplo, um técnico em eletrotécnica, o que ele deve fazer; o que ele precisa saber; o que ele não precisa saber. Porque daí tudo teria de ser muito estreito com o mercado de trabalho e o governo federal exigiu que as instituições fizessem uma pesquisa de mercado. Aqui existia uma pesquisa chamada PAER (Pesquisa da Atividade Econômica Regional). Então a partir destas pesquisas é que eram determinadas as ocupações que se precisava ou não na região, e a posição do bacon era bem estreita com o mercado de trabalho, pois se chamava o pessoal do mercado de trabalho, trabalhadores e principalmente empresários que vieram aqui ajudar na construção dos currículos. (PROFESSORA P1 - Florianópolis, 2011).

Verificou-se que nessa etapa de desenvolvimento curricular, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina trabalhou na criação dos novos currículos dos cursos técnicos numa tentativa de adequá-los a essas exigências. Esse fato também foi descrito no Capítulo III e apresentado neste através da documentação bibliográfica (PPP-ETF/SC, 1997).

De certo modo, é possível concluir que havia um objetivo claro de alinhar os currículos dos cursos técnicos com o sistema produtivo

vigente da época. As questões das competências estavam impregnadas nas diretrizes para a educação profissional daquele momento. Nessas noções de competências a autonomia passa a ser almejada, segundo os documentos, mas como competência importante para que o trabalhador tenha mais iniciativa diante da necessidade de executar funções complexas, demandada pelo novo momento. Essa adaptação se configura no depoimento a seguir:

[...] Sim, nós, principalmente na implantação dos cursos de tecnologia, usávamos uma metodologia que tratava desta articulação entre o setor produtivo e a escola, eu me lembro, esta metodologia foi muito importante, eu acredito nisto porque ela trazia o meio produtivo para a instituição. Para dizer que assim sim, assim não, não adianta formar assim porque assim não vai ter retorno. Então a gente teve uma articulação boa no meio produtivo. Acho sim que tem muitas críticas a isso, de simplesmente fazer uma formação para atender o mercado de trabalho, mas eu vejo que também conseguimos fazer uma opção de dizer não, nós temos que articular com o mercado de trabalho numa perspectiva mais ampla, eu acho que a gente passou por isso e amadureceu e hoje nós temos uma visão neste sentido, de olhar para o mercado de trabalho numa visão de formação integral, não só naquele mero repetidor de tarefa. (PROFESSORA P2 - Florianópolis, 2011).

Percebe-se que nesse momento da escola IFSC os professores e pedagogos envolvidos se debruçaram para desenvolver e criar novos currículos que contemplassem as competências necessárias para o meio produtivo da região, de modo que promoviam então esse diálogo com empresários e representantes dos setores de produção. É visível, a partir dos depoimentos conseguidos nesta pesquisa, a compreensão dos educadores daquela instituição sobre o importante diálogo que a escola precisa manter com o mercado. Uma compreensão que trata o setor produtivo como um dos interlocutores do projeto educativo almejado.

Essa reforma curricular foi elaborada num contexto de muita movimentação política no interior das escolas. Foi possível observar, através desta pesquisa, que houve forte pressão para que as instituições aderissem a essa orientação para os cursos técnicos. Como constatado no material de pesquisa, é possível afirmarmos que o governo se utilizou da redução de custeio para o ensino profissional federal como mecanismo de coerção para que as escolas federais aderissem à REP/90 (Reforma da Educação Profissional). Segundo a Professora P1-Florianópolis, essas reformas e suas consequências geraram muito tumulto nas escolas técnicas federais, daí se deram di-

versos movimentos de resistência. Mas, na sua avaliação, esses movimentos não tiveram êxito em Santa Catarina porque as escolas que não aderissem a essa reestruturação, não se adequando ao modelo proposto pelo governo, sofreriam retaliações, inclusive financeiras.

No entanto, quando os entrevistados são perguntados acerca das mudanças curriculares e metodológicas produzidas através desta reforma, tais como a inserção do Projeto Integrador, são unânimes em considerá-las positivamente. Alguns destacam as dificuldades trazidas para o trabalho cotidiano, para a prática pedagógica, uma vez que proporcionar a integração curricular, exige maior disponibilidade de tempo do professor, além do fato desta proposta ainda não ter sido completamente esclarecida por muitos professores e pedagogos, conforme a fala dos professores relatadas a seguir.

[...] As instituições se organizaram, a nossa instituição se organizou, criou grupos de trabalho pra esse grupo de trabalho reestruturarem os cursos e era assim, algumas palestras eram feitas, algumas pessoas da instituição saíram e foram fazer cursos, preparações pra trazer depois pra instituição, pra poder depois orientar a reestruturação dos cursos, mesmo assim foi uma coisa muito ineficiente, porque é uma coisa muito nova, o ensino por competência era uma coisa muito nova que as pessoas não entendiam bem que não ficava claro e não está claro até hoje. (PROFESSORA P1 - Florianópolis, 2011).

[...] Sim, Florianópolis convidava, mas não dava para todos ir, eles também vieram de lá pra cá a gente convidou pessoas do próprio instituto federal para falar sobre competência, projeto integrador as experiências que estava tendo lá, eles vinham dividir as experiências conosco, só que o Projeto Integrador já faz parte dessa tecnologia que se cria com essas competências então a postura do professor seria diferente não se fala mais em grade curricular passa a falar matriz curricular não se fala mais em objetivo se fala em competências essa foi uma parte boa porque antes tinha o ensino tradicional tanto nas avaliações como na dinâmica de aula. (PROFESSORA P6 - Jaraguá do Sul, 2011).

[...] Embora seja uma prática pouco diferente, até o professor tem ouvido comentários de dificuldades de se trabalhar com ela, por ser uma prática com uma metodologia diferente das outras, que tem sua disciplina fechada [...] eu quero acreditar que isso seja uma resistência ao novo, a partir do momento que você faz parte do grupo que está engajado no desenvolvimento do projeto. (PROFESSOR P7 - Jaraguá do Sul, 2011).

Mudaram-se as formas de apresentação dos currículos para as questões de ensino e aprendizagem a partir dos novos cursos em 2000, que passaram a ser modulares, subsequentes, e separados do Ensino Médio. Os cursos, a partir de então, foram moldados sob os conceitos de competências, habilidades e atitudes. Nota-se também que todos os cursos técnicos do IFSC, reconstruíram suas matrizes curriculares na perspectiva do currículo por competências, entretanto muitos cursos inicialmente fizeram apenas uma adaptação para o sistema modular e reescreveram suas disciplinas em função das exigências que se faziam para trabalhar no ensino por competências, embora na verdade pouca coisa tenha mudado efetivamente.

A questão do ensino e aprendizagem por competências já era trabalhada nas escolas francesas no início da década de 1990, segundo o Professor P4 - São José, Essa concepção francesa foi primeiramente apresentada ao ministro de Educação da época, que ao visitar as escolas francesas conheceu o modelo de ensino por competências que eram desenvolvidos em 1993 nas escolas profissionalizantes daquele país. Segundo o professor, o Governo do Presidente Itamar Franco, através do MEC, promoveu um programa para que professores de escolas profissionalizantes francesas viessem para o Brasil e visitassem nossas escolas técnicas, e uma das escolas contempladas foi a de Florianópolis. Esse mesmo intercâmbio entre as escolas profissionalizantes foi proporcionado aos professores brasileiros que também estiveram na França para conhecer o modelo de ensino profissional deles.

[...] Eu acabei tendo a oportunidade e fui para lá (França), na verdade fui eu e outro professor de Florianópolis, o Sérgio Haas, mais três professores da Escola Técnica de São Paulo, mais três de Pernambuco e mais um do SENAI. Nós ficamos 45 dias lá, foi superinteressante. Teve Formação, Cursos que eles deram e teve visita a várias escolas profissionais, vários locais na França. Eles trabalhavam lá com modelo de competência, e na época me impressionou bastante, gostei muito do modelo de competência deles. Para se ter uma ideia a gente visitou uma escola automobilística, tudo com oficinas, oficinas que eles chamam de oficinas mesmo, para nós seria oficina de carros, mas as oficinas que atende clientes, clientes externos. Era uma escola, mas atendia clientes externos, eles tinham desde a recepção ao setor de autopeças, diagnóstico, as avaliações, caixa de direção então o cara tinha que abrir a caixa, montar a caixa tudo por competência. (PROFESSOR P4 - São José, 2011).

Ainda segundo o Professor P4 - São José, o curso profissionalizante na França era desenvolvido numa matriz de correlação, essa

matriz trabalhava individualmente os temas dos conteúdos que se previam para determinado curso e ia se assinalando os conteúdos desenvolvidos, os conteúdos se faziam num conjunto de tarefas nas quais cada tarefa desenvolvia determinada competência. As competências eram distintas entre si, ou seja, cada conteúdo deveria abranger determinada competência, depois de conseguir desenvolver aquela competência passava para outro tema com novas tarefas, e nessas novas tarefas se desenvolviam novas competências, embora uma tarefa também pudesse embarcar várias competências. Depois de ter assinalado todos os conteúdos se fazia a avaliação de competência.

Para o Professor P5 - São José, o momento em que surge o primeiro projeto integrador na escola de São José foi na época, em que a escola fez a separação dos cursos integrados (Ensino Médio e profissional) , tentando a formação da educação pelo ensino por competências. O professor também afirma que não houve resistência, mas sim muita desinformação quanto ao ensino por competência. Na sua pesquisa de doutorado ele ouviu muito dos professores dizerem que não sabem o que é ensino por competência, nem como esse ensino se processa. Sabiam apenas que os conteúdos deveriam ser desenvolvidos por projetos.

[...] Para mim a resistência nossa foi a de ser contra a separação dos cursos integrados e nesse bolo veio o ensino por competência, mas ninguém entendeu isso, é algo que a pedagogia das competências não realizou e não vai ser efetiva. As diretrizes de engenharia eles já trabalham isso, mas não são as mesmas pessoas que estão falando, são os outros, mas também não explicam o que é o currículo por trabalhos, o que é currículo politécnico. Pois agora é assim que tem de ser por politécnico, mas para mim é uma contradição básica, não é viável, vai ser a mesma coisa, quando implantar isso ninguém sabe e ninguém vai fazer. A reforma só houve no sentido da reforma, mas a casa continua desarrumada. (PROFESSOR P5 - São José, 2011).

Ainda segundo o Professor P5 - São José, quando se montou o curso de refrigeração, iniciado em 2000, o fizeram na perspectiva do trabalho por projetos, pois eles já tinham experiência nessa prática nos cursos anteriores. A prática pedagógica desenvolvida no currículo desse curso trazia no final das primeiras fases uma dinâmica com alunos e professores que proporcionavam no final de cada semestre trabalhar o currículo de forma integrada, como o desenvolvimento de um projeto na área. Nessa prática os professores se reuniam de 15 em 15 dias para verificar o andamento desse projeto. E embora não tenha se pensado em criar ou nomear essa atividade como disciplina,

o Professor P5 - São José acredita que daí surgiu o primeiro Projeto Integrador na escola de São José.

Para a Professora P3 - Florianópolis, a necessidade de se elaborar um currículo por competências trouxe consigo muitos questionamentos, muitas dúvidas sobre as questões das competências, de como seria elaborar um currículo nesse formato. Então surgiu a ideia de fazer algo diferente para dar conta dessas novas exigências: a ideia do Projeto Integrador. Foram feitas reuniões sobre esse tema, constituídas comissões, pois o corpo docente almeja compreender esse processo. Entretanto, o grupo de professores do curso de mecânica atravessou essa barreira em seu árduo trabalho na construção de um curso que separasse o ensino técnico profissional do Ensino Médio e que abordasse as questões de competências, pedagogia por projetos e interdisciplinaridade. Eles, então, criaram um novo curso balizado num sistema de currículo transversal, que traria as questões das competências interligando os saberes de outras áreas, ou disciplinas do curso.

[...] A gente tinha diversas unidades curriculares e o projeto integrador deveria reunir tudo isso, paralelo a isso tinha os temas que chamamos de temas transversais, por exemplo: a gente deixou de ter relações humanas, segurança no trabalho e português, ou seja, essa pessoa que agora ingressaria na escola era muito diferente daquele aluno que a gente tinha no curso técnico integrado. Então a gente tinha de trabalhar isso de outra forma. Essa foi a grande revolução, porque deixamos de ter aula e concentrava as unidades curriculares (as disciplinas) em função do que ele iria aplicar no projeto integrador [...] Esse projeto integrador vinha responder também tanto a questão do eixo temático, como a transversalidade dos tempos dos cursos, além do ensino por competências, mas isso veio por meio da interdisciplinaridade e da contextualização que também eram trazidos pelos pareceres. (PROFESSORA P3 – Florianópolis, 2011).

A professora P1 - Florianópolis relata que a partir do momento em que o pessoal se viu obrigado a concretizar a reforma, o grupo de professores da Mecânica em Florianópolis se uniu em prol de fazer algo diferente, de realmente transformar o curso para essa nova modalidade. Debruçaram-se em um novo curso no qual as aulas fossem pensadas em conjunto, num trabalho focado nas competências, também em conjunto, buscando alcançar as competências necessárias para um profissional que atuasse na área Metal-Mecânica. Então foi lançado o Projeto Integrador nesse curso técnico, o Técnico em Mecânica, e segundo a Professora P1 - Florianópolis, esse trabalho não era algo

totalmente novo, pois já existia uma experiência do projeto integrador no Ensino Médio, com as disciplinas de História, Inglês e Arte. Entretanto, a novidade desse Projeto Integrador estava na proposta de trabalhar todas as disciplinas do módulo do curso e trabalhá-las na perspectiva do ensino por competências.

Como as aulas no curso de Mecânica foram planejadas para serem ministradas em conjunto, cada unidade curricular possuía dois professores trabalhando ao mesmo tempo, e para atender as questões de competências impostas pela nova legislação educacional, eles propuseram um trabalho, um projeto, a ser desenvolvido ao longo do curso, ao que chamaram de Projeto Integrador. Esse projeto agregava várias unidades curriculares, várias disciplinas do curso da Mecânica que convergiam para a produção demandada. O desenvolvimento do Projeto Integrador no curso de Mecânica se dava utilizando-se de algumas horas-aula de diversas disciplinas do curso. Nesse caso, não se distribuíam os tempos dessas aulas de forma uniforme, pois em determinados momentos havia a concentração de atividades de determinada disciplina para favorecer o desenvolvimento do projeto. O Projeto Integrador, mesmo sendo trabalhado em disciplinas distintas, trabalharia paralelamente todos os temas transversais que tinham por objetivo reunir, integrar todas as disciplinas do curso.

A primeira experiência com o Projeto Integrador foi o desenvolvimento de uma máquina de extrusão de macarrão. Conforme relatado nas entrevistas, todas as disciplinas contribuíam para que no final do semestre os alunos dessem conta de fabricar essa máquina. Essa atividade desenvolvida no curso técnico de Mecânica tornou-se, segundo a Professora P3 – Florianópolis, referência para as escolas técnicas da rede federal, e o trabalho foi apresentado nos CEFET Amazonas, em Manaus, Bahia e no CEFET Espírito Santo. Os coordenadores do curso também foram chamados a Brasília, para divulgar o que o CEFET Florianópolis estava fazendo, para divulgar esse novo modelo de curso.

Para a professora P3 - Florianópolis, o desenvolvimento do Projeto Integrador foi uma construção coletiva na época, na qual se tinha o propósito de integrar conhecimentos, o que o fez ser um instrumento pedagógico muito interessante uma vez que veio somar ao processo de aprendizagem. Ela relata que hoje se tem experiências já consolidadas e bem sucedidas e que esse instrumento está em todos os cursos da escola em que ela atua. Para a professora P3 - Florianópolis, o Projeto Integrador é uma experiência extremamente rica, e quando o professor atua como articulador/orientador, aproxima-se

muito dos estudantes. Diz ser verdade que dá mais trabalho para os professores, entretanto afirma também que dá muito mais prazer, muito mais vontade.

O Professor P4 - São José identificou que o Projeto Integrador, no momento do curso em que ele se desenvolve, torna-se interessante, porque cada professor acaba fazendo seu trabalho. No seu entender, o Professor P4 - São José afirma também que o Projeto Integrador propicia aos alunos colocarem em prática um conjunto de saberes, de competências necessárias para se ver o produto/projeto funcionando.

Nesse contexto, Lopes (2008) vem nos mostrar que os trabalhos referentes à integração curricular têm encontrado respaldo nos discursos relacionados à educação crítica.

A positividade conferida pela inter-relação dos discursos de mudança, de flexibilidade curricular e de integração via temática é incorporada às DCNem. O apelo à criatividade dos professores e o estabelecimento de uma liberdade para a organização de estruturas de trabalho por projetos – especialmente na parte diversificada do currículo do ensino médio (25% da carga horária prevista) – encontram eco no discurso educacional mais crítico. (LOPES; MACEDO, 2008, p. 112).

Para o Professor P4-São José, o Projeto Integrador possibilita colocar em prática, em ação o aprendizado. Entretanto, a questão de se planejar um currículo com algumas ideias integradoras é muito “fácil” apenas no momento de se projetá-lo, porque na prática, no momento de implantá-lo, ele se torna difícil e trabalhoso, pois envolve muito a questão da participação do professor, e só se consegue êxito se todos os professores envolvidos tiverem vontade. Rosa (2007) traz essa relação de envolvimento e movimento exigidos dos professores e agentes envolvidos em experiências interdisciplinares, pois todos são submersos num processos de descentralização de suas ações e colocados à mercê de inter-relações e identidades que se cruzam, se conectam e se fragmentam nas propostas de integrações curriculares e interdisciplinares.

1.4. O PROJETO INTEGRADOR NA ESCOLA DE JARAGUÁ DO SUL

No ano de 2007 uma nova unidade curricular passou a fazer parte do currículo dos cursos técnicos no campus de Jaraguá do Sul . Vale ressaltar que essa disciplina surgiu no currículo do IFSC de

Jaraguá do Sul nos cursos técnicos em Eletrotécnica e em Mecânica no momento em que fora feito o desmembramento do curso de Eletromecânica. O desmembramento e a posterior criação dos novos dois cursos ocorreu entre 2005 e 2007, e essa disciplina surgiu como parte de um movimento inovador para as metodologias e didáticas trabalhadas nesses cursos. Uma vez que essa disciplina se fundamentava na proposta de trabalhar a integração de conhecimentos desenvolvidos nas diversas unidades curriculares, a proposta era vista pelos professores como interessante, mas a forma de concretizá-la não estava clara, houve muitas dificuldades para se entender como seria o desenvolvimento prático dessa unidade curricular.

Os trabalhos com essa disciplina tiveram início no curso técnico em Eletrotécnica, sendo ofertada na segunda etapa do curso, ou seja, na fase de execução de projetos. O Projeto Integrador se executa em dois momentos no curso de Eletrotécnica: no terceiro e quarto semestres. No terceiro semestre, trabalha-se com uma introdução teórica dos conceitos de pesquisa e de metodologia de pesquisa através da disciplina intitulada Metodologia de Projeto. No último período, trabalha-se com o desenvolvimento teórico e prático do projeto a ser desenvolvido com a disciplina intitulada Projeto Integrador. O projeto em si se refere ao desenvolvimento da pesquisa e da construção de um equipamento, ou artefato, que trouxesse uma solução tecnológica para um determinado problema ou demanda. Esses equipamentos seriam desenvolvidos sob a teoria e os saberes já estudados em outras disciplinas da área de Eletrotécnica.

Em Jaraguá do Sul, a disciplina de Projeto Integrador do curso Técnico em Eletrotécnica a princípio seria trabalhada apenas na área de automação. No início dos trabalhos com essa disciplina, havia uma orientação clara sobre a sua finalidade no curso, explicitada nos objetivos expressos na ementa: Fazer com que os alunos desenvolvessem estudos e projetos para demandas na área de Eletrotécnica.

Unidade Curricular: PROJETO INTEGRADOR; Período letivo 4º módulo; Carga Horária: 40h; Competências: Executar um projeto de controle industrial na área de Eletrotécnica. Habilidades: 1. Trabalhar em equipe no desenvolvimento de um projeto; 2. Elaborar um texto descrevendo as etapas do projeto desenvolvido; 3. Dimensionar os componentes industriais presentes no projeto desenvolvido; 4. Efetuar cálculo de custos industriais; 5. Descrever as ferramentas e equipamentos utilizados para a melhoria da qualidade e da produtividade necessárias para o projeto; 6. Apresentar o projeto segundo as normas de apresentação de trabalhos. Bases

Tecnológicas: 1. Criação de textos técnicos; 2. Dimensionamento de componentes e dispositivos eletroeletrônicos; 3. Custos Industriais; 4. Ferramentas da qualidade; 5. Apresentação de trabalhos. (PLANO DE CURSO PARA O CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA, 2007, p. 46).

Entretanto, ao procurar entender melhor a função e a intencionalidade dessa disciplina, percebeu-se que a ementa inicial não atendia a principal expectativa esperada, a da integração dos saberes e conteúdos teóricos já trabalhados em outras disciplinas. E dessa forma essa unidade curricular foi trabalhada na prática, na qual o curso se fez considerando trabalhar com a possibilidade de conexão com tantas outras áreas da Eletrotécnica já vistas pelos alunos, em outras disciplinas cursadas até esta etapa do curso. Como exemplo, podemos destacar as disciplinas das áreas de: Eletromagnetismo, Eletrônica, Medida Eléctricas, Automação, Transformadores, Motores Eléctricos, Projetos Eléctricos Prediais e Industriais, Eletricidade, entre outras.

Os primeiros projetos integradores desenvolvidos na turma do quarto módulo de Eletrotécnica do período vespertino de 2008 tratavam de um sanitário ecológico e de uma maquete de uma casa com indicadores de consumo de energia. O sanitário ecológico, formado por um sistema de automação, tinha o objetivo de economizar a água utilizada no tratamento de esgoto. Seu funcionamento se dava em função de uma descarga de água automática que liberava uma determinada quantidade de água conforme a necessidade do uso. Para o despejo de sólidos abria-se uma válvula eletropneumática que liberava 5 litros de água no vaso sanitário; e para despejo de líquidos se abria uma válvula pneumática de 2 litros no vaso.

O outro projeto era de uma casa com medidores de energia, para o qual se fez uma maquete de uma residência com diversos aparelhos eletrodomésticos, como, por exemplo; geladeira, rádio, televisão, condicionador de ar, torneira elétrica, computador, chuveiro, lâmpadas, entre outros aparelhos utilizados em um ambiente residencial. Essa casa possuía um medidor de energia instantâneo que mostrava o consumo de energia para cada equipamento ligado, sinalizando também quando ocorria um consumo de energia baixo (econômico) ou elevado. Esses projetos foram ao encontro de soluções ligadas a conceitos ambientais de sustentabilidade e utilizaram tecnologia da área de Eletrotécnica para tal objetivo.

O trabalho nessa disciplina é ancorado pela mediação de um professor orientador, além de um professor que ministra aulas

sobre o tema ou área com que o projeto a ser desenvolvido se identifica, já que muitos projetos envolvem diversas áreas de saberes, eletrônica, eletricidade, automação, que são ministradas por professores respectivos dessas áreas. Eis aí outro desafio encontrado, porque muitos alunos encontram dificuldade em conseguir respostas aos seus anseios e dúvidas em tempo adequado ao desenvolvimento do projeto. Nem sempre o professor orientador está disponível para atender aos alunos no momento em que surgem as dúvidas específicas das áreas envolvidas nos projetos, e estas dúvidas surgem no momento em que trabalham seus projetos, ou seja, nas aulas previamente estabelecidas no calendário escolar, e muitas vezes o professor responsável não está na escola ou não está disponível naquele horário. O professor orientador faz o acompanhamento do desenvolvimento dos projetos uma vez por semana, em uma das duas aulas semanais de 50 minutos e pode encaminhar o grupo de alunos para que apresentem seu projeto aos professores de áreas específicas referentes ao tema central apresentado. No início do primeiro módulo, na tentativa de envolver mais docentes, ficou acertado com o grupo de professores que para essa unidade curricular seria feito um revezamento entre os professores da área técnica a cada ano letivo.

A disciplina Projeto Integrador, apesar das dificuldades, tentava articular saberes e conhecimentos adquiridos em outros momentos do curso, estabelecendo pontes entre esses saberes, numa perspectiva de integração curricular. Com esse viés se colocavam proposições e metas para serem trabalhadas durante o curso. Entretanto, o principal objetivo era o de desenvolver um projeto de equipamento com uma solução tecnológica que atendesse a uma determinada demanda.

A grande questão para o sucesso da Pedagogia de Projetos que se percebe nas falas dos professores das três unidades do IFSC está na escolha dos professores que trabalham nessa metodologia. É preciso que seja uma opção do professor, ele tem que estar convencido da importância e da riqueza de se trabalhar dessa forma, visto que os conteúdos e o momento em que esses conteúdos se farão presentes já foram planejados no desenvolvimento do programa da disciplina.

É possível observar que as diversas disciplinas da matriz curricular dos cursos técnicos estão pautadas pelo conceito de competências explicitadas já nas ementas. Nessa configuração, as disciplinas trabalham seus conteúdos prevendo a construção de conhecimento através dos conceitos de ensino e aprendizagem pela pedagogia das competências, na qual se busca um uso prático daquela determinada

ciência, explorando trabalhar algum saber ou um conjunto de saberes para atingir uma determinada competência.

Segundo a Professora P6 - Jaraguá do Sul, entender o que é competência não foi uma tarefa fácil. De acordo com ela, existem vários autores que falam sobre esse tema, mas sabia que se deveria buscar a aproximação do mercado de trabalho, havia essa necessidade de atrelar o conhecimento com a vida humana e com a vida produtiva. Segundo a professora, naquela discussão de competências, em Jaraguá do Sul não havia muito domínio e foi preciso buscar alguém para esclarecer sobre esse conceito. A unidade curricular do Projeto Integrador entrou com uma função de promover a interdisciplinaridade nos cursos técnicos, de tentar integrar os conteúdos de outras disciplinas, e nesse contexto ela se torna muito diferente do sistema de ensino tradicional, atribuindo ao aluno um papel ativo nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificou-se que no momento em que se deu o processo de reestruturação dos cursos profissionalizantes (início dos anos 2000) surgiram também os projetos pedagógicos que buscaram promover a integração desse currículo moldado na lógica das competências. Esse projeto pedagógico se consolidou na oferta da disciplina “Projeto Integrador”, que se desenvolveu no sentido de explorar a prática pedagógica por projetos. No entanto, foi possível compreender que o debate acerca do ensino por competências foi um dos fundamentos para a criação desta disciplina. Mas, ao mesmo tempo, essa proposta disciplinar possibilitou o desenvolvimento de um trabalho que contribuiu para a interação entre alunos e professores, a interação entre diferentes assuntos e temas estudados ao longo do curso.

Importante ressaltar que processos de ensino que buscavam promover a interdisciplinaridade e a integração curricular já eram trabalhados no IFSC há muito tempo, antes deste processo de reestruturação curricular que se instalou no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 e que introduziram de forma definitiva os conceitos de interdisciplinaridade nos currículos dos cursos técnicos. Conforme mostraram os depoimentos dos professores P1 - São José, é possível identificar trabalhos com essa perspectiva interdisciplinar já em 1993; e também no relato da professora P1 - Florianópolis, que identificou esse movimento anterior aos cursos técnicos pós-médios, no qual se desenvolviam atividades interdisciplinares para o Ensino Médio.

[...] Já existia na nossa instituição uma experiência do projeto integrador no ensino médio, quem começou na nossa instituição com o projeto integrador foi o pessoal do ensino médio, com a professora de história, professora de inglês, professora de artes. [...] O primeiro momento do projeto integrador foi delas, tanto que elas foram pra alguns lugares no Brasil mostrar esta experiência, elas foram selecionadas e depois continuou isso e foi vista na reforma, na construção curricular dos cursos novos, dos subsequentes. (PROFESSORA P1 - Florianópolis, 2011).

[...] Em 1993 eles já trabalhavam na França com essa questão de competência, aprendizagem por ensino de competência. Daí mudou o ministro acabou o Governo Itamar Franco então entrou Fernando Henrique dentro da escola uma da coisa a gente tinha que fazer multiplicar as ideias, que eu organizei junto com o Sergio aqui em São José mais fortemente assim, foram feitas varias atividades, apresentações do que a gente viu leitura de estudo, na época a Nilva estava aqui com a gente, ela ficou muito parceira minha nessa discussão e a gente tentou trabalhar em cima dos nossos currículos, mas na época era muito difícil. (PROFESSOR P4 - São José, 2011).

Ainda nesse aspecto é interessante atentar para os estudos de Zan (2005), sinalizando que a construção da concepção de currículo por projetos surgiu em diferentes momentos da história, e nessa trajetória temporal a autora mostra que diversos autores propuseram estudos diferentes, fazendo referencia à articulação entre o conhecimento escolar e as questões da vida cotidiana. (ZAN, 2005).

Os currículos do IFSC se reestruturaram a partir das demandas do ensino por competências amplamente difundido no Brasil nos anos 2000. Essa concepção de ensino impactou fortemente a reorganização dos currículos brasileiros. Observou-se ainda neste estudo que as disciplinas das matrizes curriculares dos cursos técnicos profissionalizantes foram reescritas no conceito de competências e desde então trazem, em suas ementas, objetivos que visam o desenvolvimento e alcance de determinadas habilidades e competências voltadas para o mundo do trabalho. Nessa nova perspectiva, a das competências, o processo de ensino busca trabalhar os conteúdos previstos para cada disciplina através do uso prático da ciência que essa disciplina aborda. Conforme Lopes e Macedo (2008), Frigotto (2002) e Ramos (2003), esse modelo de ensino se baliza na construção de conhecimentos através do ensino por objetivos, trabalhando algum saber ou um conjunto de saberes que possibilite atingir determinada(s) competência(s) relacionada(s) com o sistema produtivo.

Constatou-se através dos depoimentos dos entrevistados que esse processo de reestrutura curricular nos moldes do ensino por competências foi desencadeado por um programa de governo neoliberal que, de certo modo, objetivava baratear os cursos profissionalizantes e alinhá-los para o mercado de trabalho, o que, por muitas vezes, aligeirava a formação de mão-de-obra profissional. E segundo pesquisa de campo e bibliográfica, ficou identificado que os processos de secionamento e reestruturação dos cursos técnicos se deram por meio de muita resistência interna nas escolas. Essa resistência não se fazia somente quanto à proposta de separação entre o ensino profissionalizante e o Ensino Médio, mas também quanto à mudança pedagógica que se propunham para o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido até então. Além disso, as ações governamentais para tal propositura foi efetivada de forma muito dolorosa para muitos professores e gestores, pois elas se deram num contexto de redução dos investimentos em educação profissional. Além disso, o processo se deu de forma impactante tanto no que se refere à velocidade de sua implementação quanto ao que se refere a pouca clareza acerca do que se entende por pedagogia de competências, sobre o qual o governo discursava e, através de imposições legais, ditava como o leme a ser seguido para as escolas técnicas federais profissionalizantes.

Outra questão importante evidenciada neste trabalho é a falta de concepção comum que os profissionais de Educação do IFSC têm em relação aos conceitos e metodologias trabalhadas nesse processo de ensino por competências. A pesquisa de campo não identificou concepção comum entre o grupo de profissionais da Educação no IFSC com relação às questões desses termos, mesmo passados quase quinze anos do início das primeiras discussões a respeito dessa modalidade de ensino nos três câmpus mais antigos do IFSC (Florianópolis, São José e Jaraguá do Sul). Esses câmpus vivenciaram esse processo de mudança e construção de currículos nessa concepção. Recentemente foram instaladas quatorze novas escolas do IFSC: Araranguá, Florianópolis Continente, Joinville e Chapecó, em 2006 e Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Geraldo Werninghaus, Lages, Itajaí, São Miguel do Oeste, Urupema e Xanxerê, a partir de 2010. Essas escolas inauguraram seus cursos nesse mesmo modelo. Nesse sentido, entendemos ser necessária a continuidade das pesquisas que busquem evidenciar de que forma essas novas unidades têm se articulado e organizado seus currículos.

REFERÊNCIAS

- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 1ª Edição.
- _____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo, Cortez Editora, 1996, 1ª Edição.
- _____. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998, 7ª Edição.
- GOUVEIA, Karla Reis. **A Questão do Financiamento e Precarização do Ensino na EAFB-PE na Década de 90**. Rio de Janeiro Biblioteca Técnica SENAC, 2006, V. 32, N. 3.
- GUARINELLO, Norberto. Breve arqueologia da história oral. In: História Oral – **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, número 1, 1998.
- KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo, Cortez Editora 2007, 4ª Edição.
- _____. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**, São Paulo, Cortez Editora 2007, 6ª Edição.
- LOPES, Alice Casimiro. **Disciplinas e Integração Curricular**. História e Políticas. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002, 1ª Edição.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008, 1ª Edição.
- MORAIS, A. M. Basil Bernstein: Sociologia para a educação. In: A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). **Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.
- PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referências para análises**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PINTO, Rosângela de Oliveira. **Educação Profissional: a avaliação da aprendizagem e a lógica das competências**. Dissertação de Mestrado, Campinas, PUC-Campinas, 2011.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Professor(a) de... – **fragmentos de identidades nos campos disciplinares**. Trabalho apresentado como pôster na 29ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>, 2007>.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? Campinas: Papyrus, 2003, 1ª Edição.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. **Currículo em Tempos Plurais**: uma experiência no ensino médio (Tese Doutorado). Campinas: Editora Universidade Estadual de Campinas, 2005, 1ª Edição.

Documentos Consultados:

O Plano Político Pedagógico da ETF/SC. Educação Profissional no século 21, Florianópolis, IFSC, 1997, 1ª Edição.

Educação Profissional, Legislação Básica, Ministério da Educação MEC-SEMTEC, Brasília, Janeiro/2001, 5ª Edição.

Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional de Nível Técnico, Ministério da Educação MEC-SEMTEC, Brasília, Setembro/2000, 5ª Edição.

LEI Número 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Profissional, Legislação Básica, Ministério da Educação MEC-SEMTEC, Brasília, Editora do Brasil, 1997, 1ª Edição.

O SOFRIMENTO PSÍQUICO DO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO FRENTE À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PÓS-FORDISTA

Roberto Heloani¹

Sérgio Hass²

RESUMO

O sofrimento psíquico do técnico de segurança do trabalho frente à organização do trabalho pós-fordista. 2012. 106 p. Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2012.

A presente pesquisa visa investigar a atuação do técnico de segurança do trabalho nos ambientes das organizações que contratam, por força de lei, este profissional prevencionista e por extensão, identificar os obstáculos por eles encontrados nas ações inerentes à profissão. Os referenciais teóricos que se utilizou são encontrados na literatura de autores que analisaram as relações de trabalho com ênfase nos transtornos mentais e sua estreita ligação com a organização do trabalho. A estratégia metodológica buscou reunir os elementos coletados em categorias temáticas que identificam óbices de profissionais cuja prevenção contra acidentes seria o elemento fundamental da atividade do trabalho do técnico de segurança. Para buscar essa categorização, utilizou-se a técnica de análise temática a partir da fala de dezoito entrevistados, todos técnicos de segurança do trabalho, a maioria em atividade em empresas da região metropolitana de Florianópolis. Os resultados constatados evidenciam claramente a questão do custo econômico como perturbador das ações de prevenção de acidentes; revelou a priorização da produção em detrimento da capacitação e, com muita preocupação, trouxe à tona a questão da fragilização da identidade que pode trazer sérias consequências à saúde mental desses profissionais.

Palavras-chave: Segurança do Trabalho. Saúde no Trabalho. Técnico de Segurança do Trabalho. Prevenționismo. Educação.

1 Professor Titular, Doutor em Psicologia(PUC/SP), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
E-mail: rheloani@gmail.com

2 Engenheiro de Segurança do Trabalho, Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: hass@ifsc.edu.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga a atuação do técnico de segurança do trabalho nos ambientes das organizações que contratam este profissional prevencionista³ e, por extensão, identificar os obstáculos por eles encontrados nas ações inerentes à profissão.

No período compreendido entre os anos de 1993 e 2001, conforme dados do Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS, as estatísticas⁴ de acidentes de trabalho⁵ no Brasil vinham registrando pequenos percentuais de regressão dos totais de acidentes, mas, sobretudo, diminuições sempre animadoras, embora se perceba que entre os anos de 1976 e 1993 a diminuição foi bem mais expressiva. São indicadores que retratam uma das realidades da segurança dos empregados nas suas jornadas de trabalho. De alguma forma, esta redução foi possível.

Surpreendentemente, numa tendência oposta, a partir do ano de 2002 em diante, até 2008, as estatísticas apontaram para um crescimento gradativo no total de acidentes de trabalho. Em 2009, comparado ao ano anterior, houve no país uma redução de 4,4% nesses números. Por região, constatou-se que as diminuições ocorreram somente no Sudeste, Sul e Centro-Oeste do país. Na região Norte o quadro manteve-se praticamente inalterado e, na região Nordeste, a exemplo dos anos anteriores, ainda se evidenciou a continuação do índice de crescimento do total de acidentes de trabalho. As manchas de destaque de diminuição de ocorrências envolvendo trabalhadores no último ano de apuração pelo MPAS, não ameniza em hipótese nenhuma, o elevado infortúnio que atinge uma parcela do contingente laboral. As consequências atingem o trabalhador, a sua família, o empregador, a sociedade e o país. Aspectos emocionais ocorrem apenas no seio familiar; os outros segmentos estão imunes e não liberam emoções.

Os números da primeira década do século XXI trouxeram inquietações, principalmente por se atuar como professor na formação de discentes com a habilitação profissional de técnico de segurança

3 Profissional prevencionista – trata-se de profissional que busca a implementação de práticas de prevenção de acidentes no ambiente de trabalho, seja através de sistemas operacionais de proteção, ou através de equipamentos de proteção, individual ou coletiva, ou ainda na conscientização dos trabalhadores para a adoção de atitudes pró-ativas de segurança no trabalho.

4 Disponível em: <http://www.mpas.gov.br/conteudoDinamico.php?id=989>

5 Vidal (1989, pg 4-5), em A evolução conceitual da noção de acidentes do trabalho (1989, p. 4-5), apresenta a definição científica do acidente de trabalho como “o resultado de todo um processo de desestruturação na lógica do sistema de trabalho que, nessa ocasião, mostra suas insuficiências ao nível de projeto, de organização e de modus operandi”.

do trabalho. O aluno é preparado para exercer a profissão – é possível concluir o curso em três semestres letivos – que, entre outras tarefas, tem a responsabilidade de zelar pela saúde e pela integridade física e mental dos trabalhadores. A dúvida residia quanto ao verdadeiro êxito desse profissional na sua atuação. Decidiu-se então, iniciar um processo investigativo que revelasse informações escondidas, pouco visíveis para o público, talvez não reveladas por medo, ou até por vergonha de si mesmo, das condições de trabalho a que estão expostos, e o que estes efetivamente conseguem executar quanto à prevenção de acidentes.

Os cursos que conferem a respectiva habilitação não deixaram de ser ofertados⁶; isso garante profissionais disponíveis no mercado. E o mercado vem absorvendo esses profissionais? Ou melhor, o mercado precisa desses profissionais? Por força de lei, sim.

Em verdade, após várias publicações sobre o desconfortável número de acidentados no trabalho e, baseado em relatos de alunos referente a um período de estágio curricular obrigatório em empresa ou instituição que utilize processos que contenham riscos ao trabalhador, buscou-se ouvir os egressos em atividade na profissão. Percebeu-se no decorrer das entrevistas que alguns pressupostos iniciais foram confirmados. Entretanto, outra característica veio à tona, relacionada à identidade do indivíduo, na função de técnico de segurança do trabalho.

A identidade desse técnico se configurou como o foco primordial da pesquisa realizada. O seu Eu mostrou-se muitas vezes sufocado pela falta de autonomia, impedindo-o, por exemplo, na implementação de medidas de prevenção de acidentes; em alguns depoimentos percebeu-se nitidamente a sua insatisfação, principalmente ao cotejar os conhecimentos adquiridos na escola com a realidade existente no mundo do trabalho. Ressalta-se ainda a responsabilidade do técnico, ciente da obrigatoriedade, por parte do empregador, do cumprimento das normas regulamentadoras relativas à segurança e medicina do trabalho. Também os empregados devem se adequar às exigências desses textos normativos. Nestes aspectos, principalmente “do não cumprimento da lei”, é que são identificados os óbices e, a repetição desses, acaba gerando sofrimento. O sofrimento mental resultante da organização do trabalho que recusa a realização do que é legalmen-

6 Como fato histórico e particularizando para a região metropolitana da capital catarinense, em 1990 a primeira instituição a ofertar o Curso Técnico de Segurança do Trabalho foi a escola de ensino profissionalizante da rede federal de ensino. A partir de 2003, outras escolas passaram a oferecer o referido curso na região.

te considerado obrigatório revela o duelo entre a vontade e o desejo do técnico versus a vontade, o comando da chefia, por extensão, do empregador. Também os empregados, em muitos casos, por não terem a consciência de que as medidas de proteção são destinadas para o seu próprio bem-estar, instalam um clima de desconforto. Assim, o profissional prevencionista, por não conseguir aplicar os seus conhecimentos, inicia um processo de internalização de impotência e tenta de várias formas fazer o que dele se espera e assim, superar a contradição entre o que é certo e quer fazer, mas é impedido de fazê-lo. Muitas vezes, não percebe que a insatisfação e o conseqüente sofrimento é fruto da reposição sistemática de impotência.

Dejours (1992, p. 52; 1994, p. 29) relata em suas obras que:

o sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada, quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação e acha como resposta apenas sua insatisfação. Não são somente as exigências psíquicas do trabalho que fazem surgir o sofrimento, mas também a certeza de que o nível exigido de insatisfação não pode mais diminuir.

1. AS TRANSIÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

A evolução histórica da sociedade se deu e se dá pelo confronto entre diferentes classes sociais decorrentes da “exploração do homem pelo homem”. Dada à complexidade da relação entre os homens que compõem uma sociedade, optou-se por destacar algumas das características das relações de trabalho que envolvem o empregador – representante do capital – e o trabalhador – representante da força de trabalho, necessária para o trabalho em si. Isto permitiria aos leitores uma oportunidade de compreender a realidade do ponto-de-vista em que o trabalho é submetido aos mandos do capital. Em outras palavras, o capital apropria-se do saber e do fazer e como fazer do trabalhador que deve unicamente pensar e agir para a produtividade.

O início do processo de surgimento do homem fica constatado no momento em que é obrigado, para existir, produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si, agindo sobre ela e transformando-a e, assim, ajustando a natureza às suas necessidades. (SAVIANI, 2007, p. 154). Numa primeira análise, na época do homem primitivo ainda não havia o trabalho no sentido o qual se entende

hoje, onde alguém trabalha para produzir, mesmo sendo autônomo, ou seja, quando trabalho significa produção. De fato, nos primórdios, somente a ação de caçar, pescar e “pegar” na natureza era uma ação exclusiva para a sua sobrevivência; pode-se entender então que, nesta situação, o seu trabalho era única e instintivamente sobreviver. E para poder viver, era necessário produzir diariamente os meios para satisfazer as suas necessidades a fim de se manterem vivos e, isso, já o fazem há milênios. Tribos, clãs e comunidades foram se constituindo; algumas nômades, em contínua busca de alimentação e da instintiva reprodução dos seus pares. Foi nesse turbilhão de movimentos de desbravamento e de ocupação de territórios que se moldou o que hoje se conhece como um “povo”.

Durante essa evolução do *homo sapiens*, da luta pela sobrevivência, ocorreram descobertas de grande importância para a época como, por exemplo, o manuseio de materiais da natureza para a confecção de ferramentas para uso doméstico, mas também outras utilizadas nos combates. Mais descobertas se sucederam, por vezes justificadas pela ação de divindades; outras, pela constatação das interferências do próprio ser humano sobre essa natureza. As relações de convivência, incluindo as tarefas de rotina e as formas de trabalho conseguem mostrar a evolução da história da humanidade.

Os modos de produção têm seu início nas organizações tribais onde os integrantes da tribo executavam as tarefas determinadas por seu líder. Nesta época, as guerras entre tribos já se faziam presentes e muitas vezes o vencedor escravizava a tribo derrotada. O modo de produção escravista tem sua origem, portanto, no início da civilização e, se consolida na Europa ocidental, primeiramente na sociedade grega considerado como o momento de transição para uma futura comunidade dita civilizada.

No século XVII, o senhor feudal exercia sua dominância sobre um grupo de camponeses típicos que dedicavam parte do seu tempo ao trabalho forçado na terra do senhor, além do que deviam fidelidade e gratidão em troca de proteção e por um lugar de trabalho. A transição do regime escravista para o regime feudal, em verdade, é outra forma de utilizar a mão-de-obra de indivíduos desprovidos de posses por senhores donos de terras; como diz Gallo (2009, p. 140): “o sistema feudal nada mais é do que uma variante do escravismo”. Os escravos viraram servos, ganharam direito à vida, mas ainda não tinham direitos sobre a própria força de trabalho.

A Inglaterra, ainda no mesmo século, vivia um período de transformações sociais e políticas; como consequência, entre

outras, os proprietários de feudos expulsavam as famílias camponesas de suas terras e, essas para sobreviver, passaram a buscar emprego nas cidades, nas manufaturas e nas pequenas indústrias. O período de turbulências entre 1640 e 1688/1689, que ficou conhecido como “A Revolução Gloriosa”, culminou com um golpe de Estado. Essa revolução reuniu condições favoráveis aos ingleses para iniciar a Revolução Industrial. Entretanto, a sua fase inicial foi dolorosa e sombria para a humanidade. O grande salto tecnológico deu-se com a utilização do vapor e com a invenção da máquina de fiar. Além disso, caracterizou-se pela passagem da manufatura à indústria mecânica com a introdução de *máquinas fabris*. Enquanto na manufatura o trabalhador produzia uma unidade completa e conhecia todo o processo, no século XIX a produção estava organizada de forma que o trabalhador fazia apenas parte dela limitando seu domínio técnico sobre o próprio trabalho. O novo sistema industrial transforma as relações sociais e cria duas novas classes: os proprietários dos capitais, das máquinas e da matéria-prima (capitalistas), e os operários (proletários) agora assalariados que possuem apenas sua força de trabalho e a vendem aos empresários para produzir mercadorias. Instaura-se definitivamente o capitalismo. Para se enquadrar na rígida disciplina imposta, o proletariado foi submetido às condições ultrajantes. Apesar dos protestos, os proprietários da riqueza acumulada estendem seus empreendimentos em outros territórios. O capitalismo se espalha pela Europa, Estados Unidos e Japão, e finaliza no século XX a sua fase de expansão.

Apesar de bons resultados, um novo padrão pôs fim a essa forma de organização do trabalho e substituído por um processo proposto por Taylor. Esse novo modelo visava aumentar os lucros através de ajustes aos métodos de produção, agora mais acelerado e a introdução de novos instrumentos de trabalho. Outra mudança, com mais revolta, foi a introdução de cronometristas no processo de produção para a padronização de tarefas. Era o início de uma forma sutil de modelização do inconsciente, de influir na subjetividade do trabalhador buscando mudanças na sua percepção segundo os interesses do capital (HELOANI, 2000, p. 18). A ideia de Taylor é induzir o trabalhador a pensar que se trabalhar mais ou melhor, se cooperar com a organização, haveria a cooperação recíproca da administração. Instala-se assim, a administração científica que envolve a adoção de novas atitudes mentais e novos hábitos relacionados ao trabalho.

Com o fim da primeira grande guerra, o modelo de Taylor se consolida tanto nos Estados Unidos como na Europa. Nessa mesma

época, Ford propõe a linha de montagem como nova forma de gestão da produção; este novo processo ficou conhecido como *fordismo* e, com ele, juntamente com o *taylorismo*, permitiu um aumento percentual do volume de produção e com uma diminuição percentual de trabalhadores assalariados; estava criado o que ficou denominado de “desemprego tecnológico”.

Em 1929, com a quebra de Bolsa de Nova York seguida da grande crise da economia americana, a opção adotada como solução foi a intervenção do Estado com investimentos na indústria e em programas sociais. Com o esgotamento destes e a redução do poder norte-americano no sistema financeiro internacional e a contestação dos países industrializados, ressurgem os princípios do *liberalismo* de Adam Smith agora sob o título de *neoliberalismo*. No final dos anos de 1960, com o declínio da produção e a saturação de mercados de consumo, o modelo *fordista* entra em crise.

É largamente difundido que o capitalismo sempre viveu período de estabilidade seguido de período de crise, um fato considerado como inerente a esse sistema que gera crises que, por sua vez, desencadeia a busca por novos mecanismos de estabilidade.

A rigidez das relações trabalho-capital-Estado associada à crescente ociosidade das máquinas nas fábricas forçou as organizações do trabalho a uma racionalização e reestruturação do controle do trabalho, a busca de novas estratégias e mudanças tecnológicas, a criação de novos produtos, a construção de fábricas em outras regiões e continentes, com mão-de-obra mais barata e controle de trabalho mais fácil. Dessas ações, resultaram na reestruturação da economia e no reajustamento social e político e as novas experiências representaram a passagem para um novo modelo de acumulação capitalista, denominado por Harvey (2008, p. 140) de “regime de acumulação flexível”, identificada por um sistema contrário à rigidez do *fordismo* e apoiado na flexibilidade dos processos de trabalho. Recebeu vários rótulos; *toyotismo*, por exemplo; hoje o termo *pós-fordismo* (HELOANI 2007a, p. 101) pareceu ser o mais apropriado e aceito.

Além da ordem anti-rigidez, uma nova estrutura na organização do trabalho provocou o fim do pleno emprego e fez surgir a figura do trabalhador temporário, a subcontratação, a terceirização, a diminuição dos salários e o enfraquecimento dos sindicatos trabalhistas. Esse processo desencadeou uma profunda precarização das condições de trabalho incluindo o trabalho que oficialmente não existe – sem contrato, desprovido de direitos e sem vínculo empregatício.

Castel (1998, p. 516-18) considera a precarização do trabalho como toda forma de contrato que não é estável nem homogêneo, que “se inseriram na dinâmica atual da modernização em consequência dos novos modos de estruturação do emprego dada as reestruturações industriais empreendidas em busca de mais competitividade”. Após a substituição dos empregos estáveis por formas instáveis de contratação consolida-se efetivamente a disseminação das terceirizações. Hoje já se pratica a terceirização da terceirização.

2. CONSIDERAÇÕES DA HISTÓRIA DA SEGURANÇA DO TRABALHO

O trabalho e o acidente caminham juntos desde os primórdios. A ocorrência de acidentes e o adoecimento dos trabalhadores e outras formas de agravo à sua saúde têm registros a partir do século IV a.C.; portanto, sua origem está relacionada com o surgimento do trabalho. Como exemplos, os registros de Hipócrates que associou o manuseio do chumbo como causador de envenenamento e, mais adiante, no século I d.C., Plínio menciona a iniciativa de escravos que, para se proteger das poeiras, cobriam o rosto com panos conseguindo assim atenuar a inalação destas (MATTOS, 2011, p. 7).

Outras investigações, nos séculos XVII e XVIII, buscavam relacionar a manipulação de materiais com a saúde dos trabalhadores nas suas ocupações de trabalho, derivando daí a expressão “saúde ocupacional”. No século XVIII, no ano de 1700, o médico italiano Bernardino Ramazzini ofereceu uma sistematização de todos os conhecimentos das doenças da época relacionadas às ocupações nos ambientes de trabalho, numa obra intitulada “*De morbis artificum diatriba*”. A publicação desse livro é considerado como o marco inicial na história da segurança e da medicina do trabalho.

Estudos de métodos e técnicas mais aprofundados de sistemas de prevenção para a segurança dos trabalhadores no trabalho, ocorrem somente no início do século XX. Um marco significativo na história do mundo do trabalho, foi a criação da Organização Internacional do Trabalho. No Brasil, registra-se em 1919 a promulgação da primeira lei sobre acidentes de trabalho, com caracterização e associação ao risco profissional - Lei nº 3724, de 15 de janeiro de 1919. Esta lei estabelece a obrigatoriedade de indenização do operário acidentado no trabalho e, desta forma, configura-se a existência do risco profissional. Esta Lei de Acidentes de Trabalho é submetida

a uma reforma pelo Decreto-Lei N° 7.036, de 10 de novembro de 1944. Sua redação, incluía oficialmente a obrigatoriedade da CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.

Em 1943, é aprovada, através do Decreto-Lei N.º 5452, de 1º de maio de 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, que estatui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, nela previstas. Ressalte-se que o seu capítulo V refere-se à Segurança e Medicina do Trabalho.

Em 1932, o governo cria os *órgãos de fiscalização*, hoje denominada de Superintendência Regional do Trabalho e Emprego e, em 1966, cria a Fundacentro, um *organismo de desenvolvimento de pesquisas* de atividades no ambiente laboral.

No ano de 1978, através da Portaria N.º 3.214, de 08 de junho, o Ministro de Estado do Trabalho com redação dada pela Lei N.º 6.514, de 22 de dezembro de 1977, aprova as Normas Regulamentadoras – NR – do Capítulo V, Título II, da CLT, relativas à Segurança e Medicina do Trabalho. Portanto, se está diante de uma legislação específica a ser cumprida por qualquer estabelecimento que, para seu funcionamento, possua empregados registrados no regime celetista.

No ato de sua implantação, tal legislação específica era composta por vinte e oito normas – atualmente são trinta e cinco – e acredita-se que outras mais se juntarão a estas, dado que estudos em diferentes setores produtivos já comprovaram a necessidade de legislação específica, que permitirá a consolidação da obrigatoriedade em oferecer aos trabalhadores condições de trabalho decente. Tanto no jargão popular quanto no discurso profissional, são denominadas simplesmente pelas suas iniciais: NR.

Dentre essas normas regulamentadoras, a NR-4, de título “Serviço Especializado em Segurança e Medicina do Trabalho” – SESMT – estabelece a relação de profissionais que podem integrar esse órgão; entre estes, *o técnico de segurança do trabalho*, objeto de nossa pesquisa. Essa norma, além de estabelecer as atribuições e competências dos profissionais integrantes do SESMT, também determina a sua composição, de acordo com o número de empregados e de acordo com grau de risco⁷ da atividade econômica do empreendimento; esta atividade é definida na Classificação Nacional de Atividade Econômica (CNAE), onde lhe é atribuído um código. Para definir a composição do SESMT, utiliza-se o Quadro I, anexo da NR-04.

7 Entende-se por grau de risco, a graduação de risco de acidente, atribuída pelo Quadro I, da NR 4, à atividade econômica principal da empresa, que por sua vez, é estabelecida pelo CNAE.

Em razão do presente estudo, há o interesse de se investigar o universo do técnico de segurança do trabalho. Quem é esse profissional? Quais são as suas atribuições? Em que condições ele desenvolve as suas atividades? Quais os obstáculos que ele encontra em sua jornada, e como lida com estes?

3. SOBRE O TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO

A regulamentação da profissão de técnico de segurança do trabalho ocorreu em 27 de novembro de 1985, pela Lei N.º 7.410; a regulamentação da lei se deu através da publicação no Diário Oficial da União do Decreto N.º 92.350, de 09 de abril de 1986.

O exercício da profissão é permitido exclusivamente ao portador de certificado de conclusão de Curso Técnico de Segurança do Trabalho, ministrado no país em estabelecimentos de ensino profissional de nível médio. Estes cursos, para serem oferecidos no país, seja na modalidade presencial ou à distância, obrigatoriamente devem incluir o respectivo Plano de Curso no SISTEC/MEC⁸.

Quanto às suas atribuições, buscam-se as publicações do Ministério do Trabalho; tanto na redação da NR-4 como também na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO e na Portaria N.º 3.275, de 21 de setembro de 1989, encontram-se descritas as atividades previstas para o técnico de segurança do trabalho.

Para exemplificar, apresentamos alguns trechos de cada legislação citada:

Da NR4 – dentre as 11 competências atribuídas aos profissionais integrantes do SESMT (itens a a l), destacamos:

- item d) responsabilizar-se pela orientação quanto ao cumprimento do disposto nas NR aplicáveis às atividades executadas pela empresa.
- item g) esclarecer e conscientizar os empregadores sobre acidentes de trabalho e doenças ocupacionais estimulando-os em favor da prevenção.

Da Portaria N.º 3.275 – dentre as 18 atribuições do Técnico de Segurança do Trabalho, destacamos:

8 SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Esse sistema disponibiliza informações sobre cursos técnicos de nível médio, respectivas escolas e alunos desse nível de ensino. Todas as unidades de ensino credenciadas para oferta de cursos técnicos de nível médio, devem se cadastrar no SISTEC.

- analisar os métodos e processos de trabalho e identificar os fatores de risco de acidentes do trabalho e a presença de agentes ambientais agressivos ao trabalhador, propondo sua eliminação ou seu controle;
- executar as atividades ligadas à segurança do trabalho utilizando métodos e técnicas científicas, observando dispositivos legais que objetivem a eliminação, controle ou redução permanente dos riscos de acidentes do trabalho e a melhoria das condições do ambiente, para preservar a integridade física e mental dos trabalhadores;

Da CBO – “... este profissional (técnico de segurança do trabalho) deve participar da elaboração e implementação de políticas de segurança do trabalho, entre outras funções”.

Na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, editada pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE – é atribuído o código 3516-05 ao técnico de segurança do trabalho e, no caput registra que estes profissionais:

Elaboram, participam da elaboração e implementam políticas de saúde e segurança do trabalho (SST); realizam auditoria, acompanhamento e avaliação na área; identificam variáveis de controle de doenças, acidentes, qualidade de vida e meio ambiente. Desenvolvem ações educativas na área de saúde e segurança no trabalho; participam de perícias e fiscalizações e integram processos de negociação. Participam da adoção de tecnologias e processos de trabalho; gerenciam documentos de SST; investigam, analisam acidentes e recomendam medidas de prevenção e controle.

Nesta mesma seção do MTE encontram-se disponibilizados sob o título “condições gerais de exercício”, detalhes relacionados às suas funções, à sua atuação e a presunção de possíveis adversidades na execução de suas atividades. Leia-se o seu teor:

Exercem suas funções em empresas dos mais diversos ramos de atividades. São contratados na condição de trabalhadores assalariados, com carteira assinada. Em geral, atuam de forma individual, sob supervisão permanente, em ambientes fechados, no período diurno, exercendo o trabalho de forma presencial. Algumas de suas atividades podem ser desenvolvidas sob pressão, levando-os à situação de estresse. Os profissionais podem ainda estar expostos à ação de materiais tóxicos, radiação, ruído intenso e altas temperaturas.

Para surpresa, encontra-se nesta declaração do próprio Ministério do Trabalho, que implementa as leis de proteção à saúde

e à segurança de todos os trabalhadores, que algumas das atividades do técnico de segurança do trabalho *podem ser desenvolvidas sob pressão, levando-os à situação de estresse*. Essa declaração remete a uma conclusão de que, em alguma instância, ficou estabelecido que os representantes da categoria trabalho são de uma forma “natural” impelidos a trabalhar sob pressão e, lamentavelmente e também legalmente, serem levados à situação de estresse.

4. A SEGURANÇA DO TRABALHO NO SÉCULO XXI

Coincidência ou não, o cenário de transições e mudanças nas relações de trabalho ao longo do tempo, apesar de toda a tecnologia e aparente evolução da racionalidade do homem, ainda reproduz cenários de trabalho inimagináveis; o trabalhador deste século continua convivendo com as agruras das condições de trabalho já testemunhadas nos anos a.C.. Atualmente os atores são outros, os ambientes são distintos, os processos de trabalho evoluíram, mas em nada diferem dos efeitos danosos e distintos os quais o homem trabalhador continua submetido.

Uma das manchetes do Jornal do Comércio, de 22 de fevereiro de 2010, destaca: “a primeira década do século XXI apresentou consequências negativas para a saúde dos trabalhadores brasileiros”.

De fato, os números estatísticos revelam e expõem a realidade brasileira neste início do século XXI no âmbito das consequências resultantes de falhas de um sistema, processo, operação ou atividade. Ao se avaliar esta realidade urge a ação efetiva da sociedade, dos órgãos e setores competentes na busca de uma efetiva ação preventcionista. É sabido e fato que o homem se emancipa pelo seu trabalho, mas, em hipótese nenhuma, deve ser submetido a condições que o coloquem na condição de ser o possível próximo a ser incluído nas estatísticas.

Com as mudanças dos processos de trabalho, vários fatores de preocupação com a saúde dos trabalhadores trouxeram à tona a necessidade de uma reavaliação do modelo e dos instrumentos de gestão de sistemas de saúde e de segurança no trabalho.

5. AS ESTATÍSTICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Em nosso país, dados do Anuário Estatístico da Previdência Social⁹ – MPAS – divulgado em 2010, mostram que ocorre em média um acidente de trabalho a cada três minutos. Em 2009, foram registrados 723.452 acidentes de trabalho; este número é 4,4% menor do que fora contabilizado em 2008, quando houve 755.980 acidentes. Há variações nos valores percentuais de cada região do país. Embora a região Sul tenha apresentado uma queda de 4,5% entre os anos de 2008 e 2009, o estado catarinense apresentou uma queda de 3,3% (de 51.297 reduziu para 49.598). Nos comentários do citado anuário, a unidade federativa catarinense manteve-se como o estado que mais gera acidente por trabalhador. Tomando por referência a manchete principal das considerações do anuário, exaltando a diminuição do número total de acidentes no país, em nada ameniza a situação catarinense ao registrar novamente a condição de “campeão” de acidentes. O anuário informa que o número de óbitos no país diminuiu 11,4%, de 2.817 em 2008 para 2.496 em 2009. Isso continua significando, em média, sete óbitos a cada dia. Em Santa Catarina, em média, um óbito a cada três dias.

Em outro relatório, agora do governo estadual, disponibilizado a todos os interessados e intitulado “Santa Catarina em dados – 2010” extraiu-se um conjunto de informações sobre a economia catarinense. Entre estes, o número de emprego celetista, a estimativa populacional e a partir destes, o número de empregos por habitante. Como fontes¹⁰, utilizaram-se os dados do MTE – Ministério do Trabalho e Emprego.

Naquele relatório, a primeira informação de impacto positivo é a de que Santa Catarina é o estado brasileiro que apresenta o maior índice de empregos assinados em carteira de trabalho por habitante, ou seja, empregos legalmente registrados e, em conformidade com a CLT, estando inclusive à frente do estado de São Paulo que, estatisticamente vem em seguida. Em Santa Catarina, a microrregião da Grande Florianópolis é a terceira melhor quanto ao número de empregos celetistas por habitante, atrás dos municípios de Blumenau e de Joinville. São disponibilizados ainda os últimos valores do PIB estadu-

9 <http://www.mpas.gov.br/conteudoDinamico.php?id=989>, acesso em 20 de agosto de 2011.

10 RAIS/2008 – Relação Anual de Informações Sociais; CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

al, o saldo da balança comercial, o número de estabelecimentos por atividade econômica e o respectivo número de trabalhadores. Enfim, é um conjunto de informações que conferem certo destaque no cenário nacional e motivo de orgulho para o povo catarinense em geral.

Lamentavelmente, estamos diante de dois cenários opostos: por um lado, o cenário positivo dos resultados econômicos e, por outro lado, o estado que, proporcionalmente ao número de empregos, mais gera acidentes nas dependências dos estabelecimentos que geram produção. Investimentos com a segurança nos ambientes de trabalho e a efetiva preocupação com os que são a força motriz da pujança e que conferem destaque ao parque fabril catarinense devem ser incluídas na pauta de futuras ações do governo, da federação da indústria e de todos segmentos envolvidos.

No caso dos registros anuais dos acidentes, o leitor, ao tomar conhecimento das estatísticas, talvez não percebe – ou percebe com frieza – que a sua unidade dimensional é trabalhador morto ou trabalhador acidentado, inválido, com sequelas ou não, com possibilidade de reabilitação ou não. Para os sobreviventes sempre permanecerá, no íntimo de cada acidentado, o amargo preço da ocorrência que quase lhe custou a vida, ou quase lhe causou – ou causou – a condição de invalidez permanente.

Segundo Dwyer (2006, p. 15-7) os acidentes de trabalho, segundo a Sociologia, são fenômenos especialmente “violentos” que se instalaram simultaneamente ao aparecimento da sociedade industrial. Para reprimir a sua ocorrência, ações foram desencadeadas, seja pela implementação de tecnologias – através de dispositivos técnicos de prevenção – seja pela ação fiscalizadora. Apesar de toda a gama de ações possíveis e postas em curso, várias situações de risco de acidente são constatadas e relatadas tanto pelos profissionais preventivistas como, também, por aqueles expostos a esse risco que, muitas vezes, não veem suas reivindicações atendidas.

Para amenizar o mal-estar instalado com a ocorrência dos acidentes de trabalho, estes, apesar da dor, são justificados como sendo naturalmente inerentes ao trabalho em si, entretanto, para nós, uma clara evidência de uma forma deturpada de considerá-los parte integrante do modo de produção e, assim, justificável. Basta ainda lembrar que a indenização monetária, ainda no início do século XX, foi a primeira forma de abrandamento das tensões que se engendravam nos ambientes de trabalho e, por extensão, nos grupos sociais atingidos por esta situação.

Se as normas regulamentadoras e outras leis vigoram no país e, mesmo assim, os acidentes com ou sem afastamento continuam ocorrendo no mundo laboral, alguém está falhando dentro do processo de prevenção. Será que é o governo, pela falta ou dificuldade de fiscalização dos órgãos incumbidos nesta tarefa? É a atuação do técnico de segurança do trabalho? É o descaso dos empregadores quanto ao cumprimento das NRs? É a falta de comprometimento dos empregados com a segurança do trabalho?

Nesse momento, não se buscará respostas para o questionamento relacionado à atuação dos órgãos de fiscalização do governo, tampouco se debruçará com profundidade sobre o comprometimento dos segmentos que contratam e dos que são contratados. O foco central gerador deste trabalho de investigação fica reduzido ao campo de vivência do profissional técnico de segurança do trabalho, imerso em uma atmosfera ora prazerosa, ora turbulenta. Os prevenционistas idealizam um ambiente sem percalços; entretanto, isto não é a realidade efetiva. As estatísticas já mostradas denunciam e confirmam a fragilidade deste campo que envolve o profissional prevenционista circundado, por um lado pelas chefias e o empregador – os planejadores das ações laborais – e, por outro lado, pelos trabalhadores – os executantes dessas ações. É neste cenário de ações que se vislumbrou a oportunidade de desvelar a realidade do campo de atuação do técnico de segurança do trabalho.

6. A PESQUISA

A pesquisa apresentada neste artigo baseou-se na fala de dezoito entrevistados, todos técnicos de segurança do trabalho, a maioria em atividade em empresas da região metropolitana de Florianópolis. Dentre este total de entrevistados, nove estão no início de sua primeira atuação profissional com no máximo dois anos de experiência; três, com o mesmo tempo de experiência, já conheceram a realidade de mais de uma empresa. Há, entre os dezoito entrevistados, um grupo de seis profissionais que já atuam há mais de cinco anos na profissão; destes, três continuam na mesma empresa onde iniciaram sua trajetória profissional; quanto aos outros três, dois já estão na quarta empresa e o outro na terceira. Constatou-se que os que experimentaram mais de um vínculo empregatício e, portanto, vivenciaram mais de uma realidade de trabalho, trouxeram à tona uma maior gama de relatos de interesse para a pesquisa, principalmente quanto ao aspecto de dificuldades encontradas nas empresas anteriores.

O contato inicial com os profissionais alvos desta pesquisa ocorreu por comunicação eletrônica, na forma de um convite que oferecia esclarecimentos sobre os objetivos do “encontro”. Praticamente todos os contatos eram de pessoas já conhecidas de anos anteriores, quando frequentaram o ambiente escolar. Após a anuência dos convidados iniciou-se a fase de entrevistas; estas se realizaram, na sua maioria, fora do ambiente de trabalho, em horário e local previamente acordado com os entrevistados.

Utilizaram-se entrevistas do tipo semi-estruturadas, consoante Lüdke (1986, p. 33-4), apropriadas para abordagens qualitativas dado que estas preferíveis às estruturadas por não terem um roteiro a ser rigidamente cumprido, numa ordem pré-estabelecida. Essas se desenrolaram baseadas em um rol de questionamentos que serviram para guiar o entrevistador na coleta dos principais tópicos a serem utilizados na construção do objeto de investigação, com a preocupação de não interferir nos seus relatos favorecendo um clima de confiança mútua para que as informações fluíssem livre e despreocupadamente, que permitiria a obtenção de relatos autênticos das experiências por eles vivenciadas no seu ambiente de trabalho.

Vale se relatar que, no início de cada entrevista, o depoente recebeu a garantia do sigilo e do anonimato em relação ao seu nome. Na etapa de transcrição dos depoimentos gravados, para garantir este anonimato, foram utilizados nomes fictícios. As empresas onde trabalham ou trabalharam também não foram identificadas.

Também se informou a cada depoente que ele não seria o único a participar do projeto, e que se almejava reunir, pelo menos, vinte profissionais para fazer parte da amostra. Os entrevistados também foram informados sobre os objetivos da entrevista e que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando sempre o sigilo em relação aos depoentes.

Os depoimentos fornecidos não são de pessoas meramente informantes; são sujeitos que falam a partir de um lugar de trabalho, um espaço social onde convivem em observância a uma organização do trabalho, que inclui: a divisão do trabalho, o sistema hierárquico, as relações de poder, as modalidades de comando e as questões de responsabilidades (DEJOURS, 1992, p. 25; HELOANI, 2003, p. 106).

Assim, ao analisar cada depoimento, foram constatados vários aspectos desfavoráveis à saúde do técnico de segurança do trabalho.

7. SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

Durante o transcorrer das entrevistas confirmou-se a pressuposição do pífio cumprimento da legislação por parte dos empregadores, inclusive com alguns casos de confronto entre o profissional objeto de nossa pesquisa e os níveis hierarquicamente superiores, e a contumaz resistência dos trabalhadores com relação aos procedimentos de segurança inseridos na execução de suas rotinas de trabalho. Constatou-se, com preocupação, os quadros de ansiedade e de angústia dos entrevistados pela dificuldade em implementar as ações de sua atribuição profissional: a segurança do trabalho.

A partir da análise dos depoimentos dos entrevistados, com leituras e releituras das respectivas transcrições, os resultados revelaram o cotidiano dos participantes deste trabalho; destacou-se como categorias: a *identidade* do técnico de segurança do trabalho como sujeito identificado, e o *sofrimento* originário da organização e das relações de trabalho desfavoráveis para o exercício pleno das atividades pré-estabelecidas na legislação e as implicações na saúde mental deste profissional.

Em decorrência dessas categorias, foram reunidas seis subcategorias: 1) *a frustração*, motivada pela desvalorização do profissional; 2) *a falta de autonomia*, dada a ansiedade pelo impedimento, parcial ou total, de atividades propostas pelo técnico; 3) *a impotência*, caracterizada pela ausência de poderes para a execução das atribuições que lhe cabem; 4) *o conformismo*, estágio que se concretiza em situações de impotência, de falta de autonomia e de frustração que, em alguns casos, associada à estratégia do silêncio intencional pela questão relativa à sobrevivência, também pode ser indicador de alienação ou de identidade deteriorada; 5) *a falta de reconhecimento*, mesmo pela sua dedicação e empenho acionados para alcançar metas que lhe confeririam um status e que lhe dariam atributos ou mostras do que ele quer ser perante os outros; assim, seus intentos e projetos não são alcançados e podem desembocar em um quadro de angústia e sofrimento; e 6) *o stress emocional*, identificado em situação de sobrecarga de tarefas com desencadeamento de quadro de exaustão emocional, inclusive com sintomas de *burnout*, que pode motivar como estratégia defensiva, a saída do emprego.

Após estas considerações, constatou-se que o profissional objeto da pesquisa revela um perfil de desencantamento com a sua profissão em razão das várias forças em campo que lutam e impe-

dem a sua atuação tal como deseja. Revela ainda a convivência com o prazer e a dor, o sucesso e o fracasso. Também percebe a sua falta de autonomia e a sua impotência ante o poder hierárquico, às vezes omisso quanto ao cumprimento da lei e, como consequência, a reposição diária desse quadro incidindo de forma perigosa sobre a sua identidade e a sua saúde mental.

8. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Como as pessoas constroem a sua identidade?

Segundo Claude Dubar (2005, p. XXVI), a identidade humana não é dada no nascimento; ela é construída na infância e a partir de então, deve ser reconstruída sucessivamente no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinição; ela é produto de sucessivas socializações.

Percebe-se que, para um melhor entendimento do conteúdo, faz-se necessário esclarecer o significado de uma socialização e o respectivo processo de construção. Na socialização, os indivíduos apreendem e interiorizam conhecimentos; uma vez concluído o processo, dá-se a consolidação da sua identidade social. Ressalte-se que ela não é cristalizada ad eternum, pelo contrário, ela é mutável. É um processo de construção que ocorre durante a história do indivíduo que a vivencia; é correspondente aos vários papéis sociais assumidos em sua vida. Uma vez construída a identidade, naquele momento, esta pode ser entendida como a representação do que seja uma pessoa. O entendimento de Ciampa (1987, p. 143) para a identidade como sendo a articulação de vários personagens, acredita-se que seja permitida uma associação com a obra de Norbert Elias (1996, p. 150-1), quando este considera o sujeito composto por várias “camadas”, produtos de experiências vividas ao longo de uma trajetória de vida.

Berger e Luckmann (1966, p. 173-84) consideram o processo de interiorização da realidade através das etapas de “socialização primária” e de “socialização secundária”. A primeira etapa considera o desenvolvimento da criança, inicialmente na convivência com as pessoas do ambiente doméstico, que é interiorizado com uma profundidade muito significativa e, para ela, de muita coerência; a conclusão dessa primeira etapa ocorre no contato com um mundo externo, geralmente a escola, onde a criança se conscientiza de que há outros mundos, outras realidades e não somente aquela que iniciou a apro-

priação subjetiva de um mundo social e com o qual se identificou. Na segunda etapa, continua a interiorização, mas agora de mundos institucionais, geralmente de trabalhos; é a etapa de aquisição de conhecimentos de atividades específicas e provoca a identificação subjetiva com a função e suas normas associadas. Consideram ainda os autores que esta socialização não é tão profundamente interiorizada na consciência o que permite a sua pronta substituição.

Para Dubar, face à multiplicidade de identidades dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular, dado que uma profissão condiciona a sua construção. Pelo fato de haver mudanças no *fazer*, o trabalho obriga a reconstruções da identidade com mais frequência e, em menor periodicidade, para acompanhar as suas modificações e, assim, permanecer incluído no emprego. “As novas tecnologias são implementadas nas empresas, obrigando o trabalhador a adaptar-se rapidamente a elas e impondo-lhe um novo perfil profissional” (HELOANI, 2005b, p. 149).

Torna-se apropriado buscar mais uma vez Berger e Luckmann (1991, p. 80) e confirmar a supremacia das organizações sobre o ser humano; dizem eles:

As instituições, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que as canalizam em uma direção por oposição a muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis.

Constata-se assim, a total falta de liberdade do trabalhador e o eficiente aparato coercitivo das organizações. As empresas que empregam pessoas para executar tarefas agem como possuidores de realidade própria, colocando-se acima dos indivíduos, realidade com a qual estes se defrontam e lhes é imposta como realidade objetiva.

Dejours aparece como destaque nos estudos das doenças do trabalho – a Psicopatologia do Trabalho – e registra a falta de liberdade e a falta de autonomia na execução do trabalho como causa de sofrimento e de descompensação. O autor, nos seus estudos, observa nas pessoas um grande grau de sofrimento relacionado com o trabalho e, em consequência, dificuldades de relacionamento na esfera afetiva – no relacionamento com a família e com outras pessoas de convívio, amigos e amores. Quando alguém não consegue realizar sua tarefa consoante suas necessidades e desejos psicológicos, resulta em sofrimento. Em contrapartida, o trabalho pode possibilitar uma satisfação sublimatória, contanto que seja livremente organizado ou escolhido, desembocando assim, em prazer e saúde mental – que Dejours deno-

mina de sofrimento criativo, ligado à liberdade e à autonomia (HELOANI; CAPITÃO, 2007, p. 55).

Baseado principalmente nos autores citados, buscou-se analisar o processo de inserção do profissional técnico de segurança do trabalho e a sua ação frente aos obstáculos que se lhe apresentam na sua rotina de trabalho, a sua articulação com o poder da chefia, ao seu relacionamento e a sua argumentação frente à resistência dos executores das tarefas quanto ao cumprimento obrigatório por lei das normas de segurança do trabalho. Diante destas dificuldades apontadas, buscaram-se evidências que permitissem a exposição pública desses obstáculos por ele encontrados em suas ações inerentes à profissão junto ao segmento dos empregados, executantes das tarefas produtivas e junto ao segmento de níveis superiores. Além disso, procurou-se reconhecer as situações de impotência e de frustração nas relações com os segmentos hierarquicamente superiores e ainda identificar alguns sintomas de fragilização da saúde mental do técnico de segurança do trabalho.

Palavras livremente proferidas em momentos e espaços isentos de qualquer tipo de coação evocam realidades que, tanto podem ser surpreendentemente agradáveis quanto espantosamente desagradáveis. O fato de não querer divulgar uma conquista no trabalho pode ser traduzida como natural humildade, mas não querer divulgar fracassos ou ocultar desconfortos no e com o trabalho implica em conviver com sofrimentos. Uma das formas de reconhecer estes sofrimentos é a oportunidade dada ao indivíduo em externar livremente o seu interior, através da sua fala, a alguém que seja da sua confiança. É o que Dejours (1992, p. 138) observa em um dos seus estudos: “é na palavra, e através dos sistemas defensivos que é preciso ler o sofrimento operário”. Assim, se está convicto de que, com os dados coletados e a sua análise, se trará à tona várias situações de sofrimento psíquico do técnico de segurança do trabalho originado no local de trabalho.

9. A DISCUSSÃO DOS DEPOIMENTOS

Na coleta de dados, encontraram-se duas situações de contrato pré-fixado para o período de execução de uma obra na área da construção civil; portanto, com prazo para iniciar e prazo para terminar. No primeiro caso, o depoimento de Joice confirma essa situação do contrato: “trabalhei por tempo pré-fixado de três meses para acompanhamento de uma obra.” No outro caso, o contratante do técnico de

segurança do trabalho Dante também foi contratado para a execução de uma obra, confirmando-se assim, a terceirização de serviços que, de fato, atualmente é largamente aplicada na área da construção civil. Cabe-se relembra que esta é uma das formas de precarização do trabalho instituídas no regime de acumulação pós-fordista. Ao tomar conhecimento da vaga para técnico de segurança do trabalho, com contrato por tempo determinado, em uma obra na área da construção civil, Dante credenciou-se e, foi para ele, o seu *debut* como técnico no mundo do trabalho. No seu depoimento, Dante conta que, além de a vaga ter demorado em ser preenchida, o que indica pouco interesse pela oferta, para ele foi a oportunidade de passar pela sua primeira experiência profissional. Logo percebeu que a segurança do trabalho não era prioritária:

Minha primeira experiência foi na área da construção civil e foi contrato temporário, era uma obra com prazo para iniciar e para terminar; então quando tem prazo pra terminar, notei que as gerências das empreiteiras não estão habituadas com a questão da segurança e isso me decepcionou bastante.

Com esta constatação, sentiu na pele a situação contraditória entre o que se aprende na escola e inclusive está escrito na lei e o que se encontra na prática. No seu relato, comenta: *eu me decepcionei um pouco, por ter feito um curso, onde a gente aprendeu as coisas e ver que, na vida real, a gente encontra essa situação de querer lucro, correr para cumprir o prazo de obra* Além desse impacto, por não conseguir implementar as condições de segurança por ele idealizadas, Dante reconheceu a sua impotência frente às decisões dos seus superiores, como se pode confirmar no seu relato: *bati muito de frente com o engenheiro, com o empreiteiro, e ... meio que queimei meu filme por causa disso por estar brigando por condições.* Além da impotência, também a decepção, como relata: *eu me decepcionei um pouco por a empresa não estar preocupada com a qualificação das pessoas contratadas, nem com a qualidade dos equipamentos e dos materiais.* No seu último relato referente a esta sua primeira experiência profissional, observa: *me mantive até o final da obra porque era exigência da empresa contratante ter um TST lá na obra em tempo integral.* Dante conviveu com a decepção até o final da obra e o fim do contrato.

Acredita-se que em todas as profissões, em qualquer área de atuação, o período inicial de atividades laborais de um indivíduo envolve momentos de incerteza, de imaturidade, de insegurança e de ansiedade pela óbvia falta de experiência, dado que acaba de se inserir no atual concorrido e instável mundo do trabalho.

Irene tinha somente a experiência do período de estágio curricular obrigatório no seu curso e a confrontação da teoria adquirida na escola e a prática encontrada na empresa revelaram a ela a contradição. O impacto inicial foi desconfortável e para chegar na situação de mínimo conforto, Irene precisou conviver com momentos de visível instabilidade emocional: *muitas vezes eu chegava na sala, me escondia e chorava, porque entrava em desespero, uma obra daquele tamanho, inexperiente, tinha quase 200 funcionários lá dentro.*

Os indivíduos reagem de formas diferentes para se livrar de situações de desconforto; são, segundo Dejours, os mecanismos ou estratégias de defesa, geralmente inconscientes, mas são mecanismos mentais que o indivíduo busca para diminuir a angústia e o sofrimento. Segundo Dejours (1992, p. 36), a ideologia defensiva para ser eficaz deve contar com a participação de todos os componentes de um grupo social, que convivem e lutam contra alguma ansiedade a ser contida. Argumenta o autor que os mecanismos de defesa individuais em uma ação solitária são estéreis, impotentes. Ações de defesa coletiva são possíveis, por exemplo, quando todos executam determinadas tarefas especiais, geralmente perigosas, mas que são assumidas como um desafio a ser vencido criando por sua vez a sensação de infalibilidade.

É o caso dos trabalhadores da construção civil. O técnico de segurança do trabalho encontra rotineiramente a resistência destes em utilizar os equipamentos de proteção individuais, previstos em lei como necessários à garantia de sua integridade física. Uma questão pode ser colocada: Por que os trabalhadores da construção civil, de um modo geral, resistem em utilizar os equipamentos de proteção individual? Várias pesquisas, análises e avaliações já foram objeto de estudo e várias respostas e considerações foram oferecidas. Uma delas, na visão de Dejours (1992, p. 27-37), deve merecer a atenção para novos estudos. Trata-se especificamente da questão da infalibilidade, um mecanismo de defesa inconsciente ante algum medo constante que desencadeia a angústia e o sofrimento. A crença de estar imune e protegido ameniza desta forma esse medo constante. Entendendo como desnecessário o uso do equipamento de proteção individual, ele se recusa a usar e, se usar, haverá uma eufemização, uma depreciação do seu brio. Por consequência, a opção coletiva em não usar é justificada individualmente com a expressão “eu me garanto”. Internalizam eles assim, um *fazer* inadequado ao se autotransformar em “super-homens”.

A estratégia defensiva em ocultar o desconforto por repetidas discordâncias ou pelo impedimento em querer e não poder erradicar as irregularidades, pelo menos as mais prementes, pode estar atrelada à questão relativa à sobrevivência. O depoimento de Dante confirma a hipótese: *... eu não podia bater de frente porque eu estava dependendo do emprego; nessa época eu era recém-casado, e tinha que pensar em salário.* Outro depoente, Fred, também externou a sua realidade: *muitos acham que você não faz nada e diante dessa desvalorização pensei em sair da empresa; só não saí na época, por causa do salário.*

As consequências das alterações ocorridas no mundo do trabalho, as repercussões do trabalho e os transtornos mentais correlatos já foram exaustivamente esmiuçados por vários autores. Há, inclusive, uma corrente que vincula o sofrimento do trabalhador ao “não reconhecimento” de seu trabalho.

Pode-se confirmar o sofrimento do depoente Celso quanto ao fato de não ser reconhecido e que desencadeou na tentativa de descarga de emoções, entendendo-se como um mecanismo instintivo de defesa:

Celso: a última empresa que eu fui empregado, eu fazia toda a parte do engenheiro, e quem levava o mérito era ele; ele ganhava o parabéns, ele ganhava um obrigado, ele ganhava um elogio, tipo: ‘gostei!; aí um dia me enchi o saco; ele me perguntou o que era uma APR; aí eu assim ‘olha, para mim chega, se o senhor não sabe, não sou eu quem vai dizer para o senhor.

O iniciante Evair sofreu o primeiro choque ao constatar a realidade na sua empresa. Além da desorganização, enfrentou o descaso e a oposição com a segurança:

O que desanima é que, nem a parte de cima (chefias) nem a parte de baixo (funcionários) estão interessados em segurança. A parte de cima não faz a parte deles de, por exemplo, comprar os equipamentos de proteção, e a parte operacional não se interessa em se proteger; é visível a falta de querer segurança.

Já no depoimento de Dinah, notadamente a falta de autonomia e a sua impotência é demonstrada de forma mais intensa quando ela diz:

[...] até um certo limite eu tenho autonomia para cobrar dos funcionários, [...].

Aguma coisa se consegue; outras, não adianta bater o pé porque eu sei que não vou conseguir [...].

E continua revelando angústia e frustração:

[...] e frente a essa realidade, eu me sinto angustiada, de mãos atadas, eu quero fazer mas eu sei que não tem muito que fazer [...].

Ela já interiorizou estes limites e sabe que estes, por ordens superiores, não devem e não podem ser ultrapassados. Porém, em outra “camada” da sua identidade, construída no campo acadêmico, ela tem a lúcida certeza de que poderia fazer melhor e, internamente questiona essas ordens, dia após dia, configurando-se em uma reposição diária de frustração e, por extensão, em um sentimento de impotência.

Encontra-se outro exemplo de frustração no depoimento de Celso:

[...] a gente se sente como se fosse desnecessário, o que a gente estudou, é como se não tivesse necessidade nenhuma, sei lá, é como se fosse só pra conseguir um diploma; tem horas que eu penso ‘pra quê que eu fiz esse curso, se muitas pessoas não levam a sério a nossa atividade?’

O desconforto de Joice beira o seu limite:

Durante o período de trabalho na profissão, já pensei em abandonar, porque é realmente frustrante; a gente tem o conhecimento, às vezes leio uma reportagem na revista especializada e penso: nossa, vou implantar isso aí; e quando chego na empresa e vejo que nem o básico do básico é fornecido, dá vontade de desistir, sim.

Ao escrever sobre Qualidade de Vida no Trabalho, Heloani (2005b, p. 151) utiliza a conceituação proposta por Walton (1973): a mentalidade capitalista das organizações contribui para a deteriorização da integração social no ambiente de trabalho a ponto de provocar relações desumanas que levam o sujeito a uma sensação de inutilidade seguido de uma progressiva deteriorização da identidade.

Isto ficou confirmado no depoimento de Celso: ... *essa parte de querer fazer alguma coisa, de me sentir, às vezes, inútil; desanima um pouco, e já pensei em abandonar*

Evidenciou-se também o sofrimento gerado na rejeição de sua pessoa, que queria fazer o correto, enquanto outro profissional anterior tinha deixado outra marca no seu trabalho na mesma empresa. Vê-se o seu relato: ... *ele não queria que eu estivesse aqui e sim o outro, o T, que também trabalhou na obra Y, e ele queria que essa pessoa estivesse trabalhando com ele, e não eu.* O dissabor de ser rejeitado e acima de tudo ser comparado com colega de profissão remete a um contexto de desequilíbrio psíquico, uma crise de identidade, em suma, uma deteriorização da qualidade de vida no trabalho; um desconfortante desequilíbrio entre a vida e o trabalho.

Argumenta Dejours (2008, p. 50) que o trabalho pode provocar uma série de sofrimentos e, por várias razões, entre estas, destacam-se os constrangimentos sociais de dominação, a injustiça, o desprezo e a humilhação. Considera que trabalhar é também suportar esse sofrimento e, isso, faz parte do trabalho.

Em várias profissões encontra-se a relação contraditória entre o trabalho prazeroso, útil, positivo e concreto, que traz satisfação, reconhecimento e reposição de estímulos e de certa forma, dá sentido à vida, e o trabalho desagradável, alienado, negativo e abstrato, que não é reconhecido, que traz sofrimento, que destrói a identidade e a saúde mental do indivíduo. O stress relacionado ao trabalho é considerado como um dos elementos desencadeadores de desgaste mental, denominado de stress ocupacional, um estado de tensão do indivíduo relacionado ao trabalho. Se a fonte geradora de stress se tornar frequente, pode levar o indivíduo a um esgotamento profissional – *burnout*.

O técnico de segurança do trabalho, entre as várias atribuições previstas em legislação, deve executar as suas atividades com vistas à eliminação, controle ou redução dos riscos de acidentes do trabalho e à melhoria das condições do ambiente para *preservar a integridade física e mental dos trabalhadores*. Logo, ele trabalha com pessoas e têm responsabilidades para com elas e se inclui no grupo de profissionais susceptíveis a esse estado de tensão. O convívio com a impotência e a frustração tende a desenvolver transtornos mentais. O sofrimento psíquico se instala na vida mental do indivíduo; como defesa, cria mecanismos para que o sofrimento seja menor. Em casos extremos, o sofrimento unido a uma sobrecarga de trabalho, pode chegar

a um estágio de *burnout* ou próximo a este. E como fuga, a opção mais drástica: a saída do emprego.

Estes fatores foram vivenciados por Irene:

[...] foi uma experiência bem legal; quase 3 anos lá dentro; é... depois eu saí, eu comecei a ficar um pouco... cansada de obra; quando eu saí da XYZ, nós tínhamos em média 500 funcionários; ... eu pedi pra sair; chegou a um ponto que eu não consegui mais subir na obra; me dava um desespero; parecia que quando eu chegava na obra, alguém ia sofrer um acidente, era preocupação; cheguei num ponto em que... o corpo cansa, a cabeça estava a mil porque imagina, 10 canteiros de obra, estava em um, e já pensava em outro, eu chegava andando pela rua e já via o cara na fachada sem cinto, um carpinteiro sem cinto também, então, eu entrava em desespero; aí eu pedi pra sair, estava precisando me afastar mesmo; na verdade não conseguia mais nem dormir à noite; eu vi que eu ia entrar em parafuso, e aí decidi ficar um pouco longe.

Lamentavelmente, a falta de consideração com a saúde e com a vida do trabalhador pode ser confirmada pelo testemunho de trabalhadores precencionistas contratados para zelar pela saúde de outros trabalhadores. Esta falta de consideração retrata a impotência e a falta de autonomia do técnico de segurança do trabalho e, repercute negativamente na sua saúde mental. A seguir, alguns testemunhos:

Fred: ... *há muita dificuldade de você conseguir fazer com que eles entendam que investir na segurança não é gasto, e sim investimento ...*

Celso: ... *não estão preocupados com o bem-estar do funcionário; eles querem produção; e isso acontece muito na construção civil; eles ganham por m² construído.*

Eva: *Tem algumas ações que a gente está ainda lutando pra conseguir, mas eles pedem para deixar para depois, ou deixar vir um fiscal para cobrar mais; aí eu penso: ...vão deixar acontecer, e o técnico está aqui pra que?*

Joice: ... *com relação aos proprietários, na empresa que trabalhei, eles conhecem as exigências da lei, e se a gente diz que é preciso fazer uma melhoria no ambiente, eles dizem que sabem disso, mas agora não dá, ou seja, a segurança não é prioridade.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Costumeiramente a primeira reação que se tem diante de uma anormalidade que resulte em lesão ao trabalhador é a indagação do tipo: “o que será que ele fez de errado?”, sem antes se verificar as suas causas ou os fatos antecedentes e contribuintes ao evento trágico. Em outras épocas, era muito comum atribuir ao próprio atingido a responsabilidade quanto à origem das possíveis causas e o ônus de culpa incontestes, como se fosse sempre ele o elemento causador e culpado pela ocorrência e, nunca alguma condição inadequada daquele ambiente.

Mas também há um olhar para as questões de segurança: “ele estava protegido contra os agentes agressores? Havia segurança? Ele estava usando o EPI?”. Sob o ponto de vista técnico, entretanto, pode-se garantir que a segurança falhou. E é irrelevante culpar o empregado ou o empregador. Na visão prevencionista, os elementos antecedentes ao evento trágico é que deveriam ser identificados e neutralizados.

Várias instituições expõem seus dados com a pretensa ideia de repassar ao mundo uma imagem positiva. Entretanto, por razões óbvias, os aspectos negativos, entre eles os acidentes de trabalho, são omitidos, o que não quer dizer ocultados. Para uma análise isenta de tendência a qualquer ordem ou categoria, sugere-se uma reflexão a respeito das notícias e reportagens diárias dos últimos anos. As manchetes mais frequentes e os furos de reportagem, em maior proporção, anunciam assaltos, homicídios, desvios de verbas, CPIs, enquanto acidentes de trabalho, que também se constituem como uma violência, são raramente veiculadas e as verdadeiras causas nem sempre são levadas a esse público para que tivesse uma noção mais próxima dos elementos constituintes de uma ocorrência de consequências severas ao trabalhador, e que permitissem um questionamento sobre a realidade do ambiente de trabalho.

Muitas vezes, uma das primeiras reações a uma ocorrência é o não vazamento do fato para não provocar alarde, para não gerar tumulto, revolta, não só internamente, mas principalmente para não chegar ao domínio público, para não virar manchete de jornal ou caso de polícia, tudo para não “arranhar” a imagem da corporação.

Considerando-se a real existência de riscos à saúde e à integridade física e mental dos trabalhadores que exercem seu *métier* diariamente em uma organização que os contratam, ao profissional técnico

de segurança do trabalho é incumbida a missão de zelar pelo bem-estar dessas pessoas que trabalham. Espera-se dele, prevencionista por ofício, uma *práxis* idealizada no processo de socialização profissional, de comportamento pró-ativo para fazer o que deve ser feito. Entretanto, há o ponto-de-vista da organização do trabalho já instituída e operando o seu modo de reprodução, e esta, inúmeras vezes não ouve o prevencionista; pelo contrário, o ignora. E é esse o fator que desencadeia o sofrimento mental do técnico que não pode, melhor dizendo, não consegue desencadear uma ação que torne sua atuação mais próxima dos seus desejos de querer fazer e, nesse sentido, as condições de trabalho tornam-se desfavoráveis e a relação homem-trabalho é bloqueada.

Todos os obstáculos à execução das suas atividades tendem a levar o técnico de segurança do trabalho a ocultar a sua frustração e a sua impotência dada a sua falta de autonomia. Identificar e expor essa parte oculta tem a pretensão de sustar a reprodução da desconsideração com a segurança das pessoas nos ambientes de trabalho.

No segmento dos empregados, várias respostas e justificativas encontram-se nos ambientes de trabalho no tocante à recusa da prática da prevenção, entre elas, a cultura impregnada na subjetividade dos trabalhadores da aparente inviolabilidade da saúde de seu corpo e, por consequência, a falsa certeza e a equivocada consciência em dispensar as recomendações da prevenção. No segmento dos níveis hierarquicamente superiores, em alguns casos, o termo “desconsideração” não é aceito por estes como sendo a realidade; em vez disso, o discurso é substituído por uma momentânea dificuldade em priorizar investimentos em dispositivos de proteção aos trabalhadores. Reconhecem, eles, que há algo a fazer, mas não agora. E assim, a jornada de trabalho segue convivendo com o inimigo da saúde.

O contexto nacional das ocorrências de acidentes envolvendo trabalhadores nos ambientes de trabalho anualmente disponibilizadas por vários órgãos e instituições especializadas em oferecer informações acerca da saúde e da segurança do trabalho aliado às dificuldades encontradas pelos técnicos e, principalmente, entre estas, honrarem as responsabilidades que lhe são outorgadas em legislação específica prevencionistas em operacionalizar as suas atribuições, encontrou-se como resultado, sintomas de fragilização da saúde mental do técnico de segurança. Os resultados constatados nos seus depoimentos evidenciam a existência de algum tipo de estresse ocupacional, a perigosa ausência de reconhecimento pelo seu empenho e a sua dedicação

e, em alguns casos, a visível impotência e a frustração motivada pela falta de autonomia e pela desconsideração dos segmentos já citados. Tais fatos tendem a desenvolver um quadro de desconforto e que, em alguns casos, desencadeiam um processo de sofrimento. “Cria-se a ilusão de que o sofrimento é sempre temporário e, portanto, suportável; a felicidade é sempre postergada” (HELOANI, 2005b, p. 166).

E é nesse ambiente de trabalho, do pós-fordismo, protagonista das relações de trabalho que tem como destaque a terceirização e a conseqüente precarização das condições de trabalho, que o técnico de segurança do trabalho encontra os seus desafios. E para vencê-los, convive com a gama de sofrimentos psíquicos abordados.

Nas palavras de Heloani (2005a, p. 8): “se o mais forte impõe sua lei ao mais fraco, não há mais contrato possível, encontramos-nos diante da precariedade e da injustiça das sociedades primitivas”.

Para Dejours (2000, p. 34) “a identidade é a armadura da saúde mental do indivíduo”; logo, se a identidade experimenta quadros de fragilização e alcança níveis de deterioração, resta confirmar o diagnóstico já encontrado em outros grupos de indivíduos que se dedicam e se envolvem com pessoas. Ironicamente, técnicos de segurança do trabalho têm por atribuição, entre várias, zelar pela saúde de trabalhadores de uma organização, entretanto, eles próprios, pelas várias razões que se apresenta nesta pesquisa, não estão imunes às doenças. O sofrimento psíquico tem o poder de deteriorar a sua identidade.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento [por] Peter L. Berger [e] Thomas Luckmann; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De15452.htm>. Acesso em 28 jun. 2011.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Normas Regulamentadoras**. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/legislacao/seguranca-e-saude-no-trabalho.htm>>. Acesso em 28 jun. 2011.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário / Robert Castel; tradução de Iraci D. Poletti. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho / Christophe Dejours, Elisabeth Abdoucheli, Christian Jayet, coordenação de Maria Irene Stocco Betiol; tradução de Maria Irene Stocco Betiol ... et al./ São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho / Christophe Dejours; tradução Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. – 5ª ed. ampliada – São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

_____. **A banalização da injustiça social**. São Paulo, FGV, 2000.

_____. **Cadernos de TTO, 2 – A avaliação do trabalho submetido à prova do real** / Christophe Dejours; organizadores: Laerte Idal Sznelwar, Fausto Leopoldo Mascia; revisão técnica científica: Laerte Idal Sznelwar. São Paulo: Blücher, 2008.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais / Claude Dubar; tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DWYER, T. P. **Vida e morte no trabalho**: acidentes de trabalho e a produção social do erro / Tom Dwyer. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro, RJ: Multiação Editorial, 2006.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

GALLO, S. **Subjetividade, ideologia e educação** / Silvio Gallo. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HELOANI, J. R. M. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho / Roberto Heloani. – 1ª. ed. – 2ª. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

HELOANI, J. R. M.; CAPITÃO C. G. A identidade como grupo, o grupo como identidade. In: **Aletheia**, n. 26, jul./dez. 2007b, p. 50-61.

_____. Vivendo no limite: quem são nossos formadores de opinião?. In: **Revista USP, n. 65. São Paulo: USP, março/maio 2005b**, p. 148-168.

_____. **Corpo e trabalho**: instrumento ou destino? *Psicol. hosp.* São Paulo, v. 3, n.2, ago. 2005a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-74092005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2011.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, U. **Higiene e segurança do trabalho** / Ubirajara Mattos, Francisco Másculo (orgs.) – Rio de Janeiro: Elsevier/Abepro, 2011.

OIT. **Organização Internacional do Trabalho. Constituição da Organização Internacional do Trabalho**. 1946. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/document>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

_____. HELOANI, J. R. M.; CAPITÃO C. G. A identidade como grupo, o grupo como identidade. In: **Aletheia**, n. 26, jul./dez. 2007, pp. 50-61.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. São Paulo, jan./abr. 2007, p. 152-165.

VIDAL, M. C. A evolução conceitual da noção de acidentes do trabalho: consequências metodológicas sobre o diagnóstico de segurança. In: **Cadernos da Engenharia de Produção**, v. 13. São Carlos: DEP/UFSCar, 1989, p. 1-29.

TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Leticia Aparecida Martins¹

Elisabeth Barolli²

RESUMO

O tema deste trabalho insere-se no campo da formação de professores, tomando como problemática a constituição da docência no ensino profissional. Buscou como objetivo principal conhecer as referências mobilizadas pelos professores para se desenvolverem profissionalmente no âmbito do ofício do magistério, considerando o fato de que esses não tiveram uma formação inicial voltada para a docência. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, já que investiga a realidade do IFSC, Câmpus Florianópolis-Continente. Por intermédio dos depoimentos colhidos em entrevistas semi-estruturadas com cinco professoras da área de Nutrição foi possível inferir um conjunto de referências que são utilizadas pelas professoras para constituírem seus ideários pedagógicos. Em nossa interpretação, esses ideários abrangem um conjunto de saberes de diferentes naturezas, que, por sua vez, estão relacionados à discussão trazida pela produção acadêmica que trata dos saberes considerados fundamentais para a constituição de um professor, sustentando fortemente o pressuposto de que a docência requer formação e competências específicas.

Palavras-chave: Trajetórias Profissionais. Profissionalidade Docente. Saberes Docentes. Formação Pedagógica. Educação Profissional.

1 Pedagoga – Instituto Federal de Santa Catarina; Mestre em Educação – UNICAMP - e-mail: leticia@ifsc.edu.br

2 Professora – Faculdade de Educação UNICAMP; Doutora em Educação – USP - e-mail: bethbarolli@gmail.com

1. SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE: À GUIA DE INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, a profissão docente foi-se configurando como uma das poucas profissões que, precisamente, não consolidou um conjunto de saberes que lhe seriam próprios. Médicos, engenheiros, arquitetos, sapateiros, advogados, marceneiros, serralheiros, entretantos outros profissionais, parecem sempre ter tido facilidade e objetividade para falar sobre os conhecimentos que caracterizam suas profissões. Mas se perguntarmos a um professor o que de fato caracteriza sua profissão, é bem provável que ele terá dificuldade em explicar.

Entre os anos de 1621 e 1657, Comenius escreveu um tratado sobre a arte universal de ensinar tudo a todos. É uma obra emblemática em vários aspectos, não apenas porque levou 36 anos para ser escrita, mas também pelo fato de fazer referência a diversos elementos que implícita e explicitamente vão contribuindo para caracterizar o que Comenius compreendia sobre o que é ser professor. Numa das passagens de sua obra, *Didática Magna*, podemos ler:

[...] finalmente, serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também porque é que não há-de o professor ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há-de ensinar, o tem escrito como que em partituras?" (In *Didática Magna*, Capítulo XXXII: Da organização universal e perfeita das escolas, p. 519-520 – eBook).

Na sua concepção, o exercício do magistério parece não se caracterizar como uma atividade que requer grandes habilidades ou conhecimentos específicos; ao contrário afirma ser a docência uma profissão relativamente simples que pode ser exercida bastando seguir um manual, como um livro didático, por exemplo.

Porém, em nosso olhar, Comenius banalizou demais as duas profissões. É muito provável que todo organista seja capaz de reproduzir uma peça com grande exatidão, de acordo com a partitura, porém, por diversas razões, nem todos a interpretam da mesma forma.

De modo análogo, uma mesma aula pode ser conduzida por diferentes professores, mas certamente existem diferenças marcantes nessa condução que estão sujeitas às relações que o professor estabelece com o conteúdo, com a aprendizagem dos estudantes, com a própria profissão e com muitos outros aspectos. Isso significa dizer que ensinar está longe de ser um ato que depende exclusivamente de habilidades técnicas, embora essa visão, herdada desde Comenius, atravessou os tempos e foi se impregnando na maneira pela qual a profissão é compreendida por muitos até hoje.

Na contramão desse entendimento, foi sendo gestada em diferentes momentos da história da educação, com base nas elaborações de John Dewey, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Stenhouse, Schön, contribuições teóricas que colocam em destaque a complexidade da profissão docente. Esses autores trazem como centralidade nas suas discussões a ênfase no conceito de reflexão como componente essencial do processo educativo, e buscam superar a abordagem excessivamente técnica que caracterizava a atividade de ensino dos professores em sala de aula.

Na década de 70, tem início, no Brasil, o movimento de profissionalização do ensino. Nessas circunstâncias os pesquisadores da área de educação, em consonância com a produção internacional, também passam a insistir na constituição de um repertório de conhecimentos profissionais para o ofício do magistério. Os estudos, que desde então vêm sendo desenvolvidos nessa perspectiva, carregam, de modo geral, uma visão sobre a profissão docente que, ao reconhecer sua complexidade, busca superar a visão de que basta seguir determinado protocolo técnico para alcançar uma prática exitosa. Como considera Pimenta (2009, p. 18) “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. Mais especificamente, esses estudos apontam para a necessidade da criação de condições para que, em seu desenvolvimento profissional, o professor possa exercitar sua capacidade reflexiva e, desse modo, ganhar consciência do seu fazer pedagógico, problematizando-o e orientando-o a favor da aprendizagem dos estudantes.

É na esteira desse paradigma que, mais recentemente, Sacristán (1995) vai cunhar o termo *profissionalidade*³, noção que se refere ao saber específico da profissão docente, ou ainda à instrumentalização própria do trabalho do professor. Nesse sentido, o

3 O termo *profissionalidade* representa uma derivação terminológica de *profissão*. *Profissionalidade docente* é uma expressão utilizada para designar *profissionalização*, *profissionalismo*, e mesmo *profissão* quando se refere ao conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém professor.

autor (1995, p. 65) define profissionalidade docente como “[...] do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Diversos estudos consonantes com essa perspectiva vêm sendo produzidos com a intenção de inventariar ou dar expressão a conhecimentos de diferentes naturezas que caracterizam a prática docente. Assim, a compreensão sobre as finalidades da Educação, os objetivos do curso em que atua, a elaboração do plano de curso, a reflexão sobre as etapas do processo de ensino, a consciência da intencionalidade educativa, a articulação do conteúdo com os temas da realidade social, a escolha das estratégias de ensino e o desenvolvimento das atividades em sala de aula, os instrumentos de avaliação, a relação professor-aluno-conhecimento e a articulação teoria-prática são exemplos de questões de ordem pedagógica que interferem significativamente no compromisso e na efetivação da aprendizagem do aluno, o que representa questão central, e não secundária, do trabalho do professor. Como alerta Ponte (1999, p. 71-72),

um professor é um profissional multifacetado que tem de assumir competências em diversos domínios. Não basta possuir conhecimentos na sua área disciplinar, dominar duas ou três técnicas para os transmitir a uma classe e ter um bom relacionamento com os alunos. Um professor tem de ter conhecimentos na sua área de especialidade e conhecimentos e competências de índole educacional. Tem de ser capaz de conceber projetos e artefatos – nomeadamente, aulas e materiais de ensino. Tem de ser capaz de identificar e diagnosticar problemas – tanto problemas de aprendizagem de alunos e grupo de alunos, como problemas organizacionais e de inserção da escola na comunidade. A actividade do professor requer uma combinação de conhecimentos científicos e académicos de base na sua especialidade com conhecimentos de ordem educacional.

Diante disso, queremos destacar que a centralidade do debate sobre a profissionalidade da docência reside na consideração de que esse é um processo que exige formação e preparação específicas, superando a concepção do trabalho do professor no polo de um ensino transmissivo de matérias e conteúdos, e resgatando a dimensão pedagógica desse ofício.

Como se nota, vivemos atualmente outros tempos no que se refere à maneira pela qual a comunidade científica caracteriza e valoriza a profissão docente. A esse propósito Nóvoa (2009, p. 10) comenta:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Ou seja, os professores, neste início do século XXI, voltam ao centro das nossas preocupações e também das nossas políticas. Ao mesmo tempo, não poderíamos deixar de notar um descompasso entre o que a comunidade científica e a política educacional consideram constituir a profissão docente e o que vem ocorrendo de fato no âmbito desse ofício. Noutras palavras, é possível apontar para múltiplas ambiguidades neste campo de tensões que é a formação de professores:

- A Universidade aponta para uma formação complexa, mas não parece dar conta de promover as competências delineadas.
- A Sociedade demanda uma educação nova e competente, porém não valoriza o trabalho docente.
- As Escolas pretendem o reconhecimento social, porém poucas conseguem realizar projetos pedagógicos inclusivos com a necessária qualidade de ensino.
- A Política Educacional pressiona para uma mudança moderna, mas não está fornecendo a sustentação necessária.

Além disso, as escolas, de modo geral, parecem não se reconhecer como centros de formação no sentido de oferecer aos professores em início de carreira, ou mesmos àqueles que já se encontram em serviço, condições para que possam desenvolver-se profissionalmente (NÓVOA, 2009).

A questão da profissionalização docente esbarra ou mesmo colide, ainda, com o fato de que muitos profissionais oriundos de áreas diversas assumem a docência sem que tenham tido a oportunidade de uma formação inicial, como acontece em muitas instituições voltadas para a educação profissional. Certamente isso nos chama a atenção, pois também compreendemos a complexidade da profissão docente, e portanto, o fato de que essa profissão carrega conhecimentos específicos. Mesmo reconhecendo os limites de uma formação inicial para o magistério, não podemos deixar de indagar: de que forma esses profissionais se constituem professores? A partir de que condições conseguem eles construir os conhecimentos necessários para tanto?

2. OS INSTITUTOS TÉCNICOS FEDERAIS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE SEUS PROFESSORES

Historicamente, as instituições federais de ensino profissional abrangem, no seu quadro de pessoal, docentes extremamente qualificados em áreas específicas de conhecimento, inclusive com titulações de mestrado e doutorado, e experiências profissionais bastante variadas. Ao mesmo tempo, não se pode deixar de destacar que a formação inicial de grande parte desses não contempla uma formação específica para a docência. Aliado à isso, muitos dos professores que hoje atuam com a educação profissional não percebem a importância de se qualificar na área pedagógica. Há como que uma crença, inclusive por parte da própria Instituição, de que ser qualificado para o exercício de determinada modalidade técnica é suficiente para exercer a profissão de professor.

O processo de seleção de novos professores no Instituto Federal de Santa Catarina, por exemplo, compreende três tipos de prova: a objetiva, composta por um conjunto de questões que tratam da área específica de conhecimento, com ênfase menor nas questões pedagógicas; a de desempenho didático, que se limita a uma exposição oral de determinado assunto, numa simulação de aula à banca examinadora; e a de títulos. Ou seja, a prioridade em termos de conhecimentos está, sobremaneira, focalizada no domínio do candidato em relação ao conhecimento que possui sobre determinada modalidade técnica e muito pouco sobre como esse profissional compreende os processos de ensinar e aprender.

A despeito dessa realidade, muito comum na educação profissional, Anastasiou e Pimenta (2008, p. 37) consideram que, embora os professores

[...] possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante que ingressam em sala de aula.

As evidências da falta de preparo ou não formação específica na área da docência reforçam diversas práticas que há bastante tempo vem sendo questionadas, como: resumir o processo de ensino à transmissão do conteúdo; avaliar a aprendizagem exclusivamente por intermédio de provas; constituir relações verticalizadas e autoritárias

de poder entre professores e alunos; orientar a formação profissional com base nos interesses do mercado, entre outros (FREIRE, 1996; KUENZER, 2002).

Para adensar essa discussão relativa às condições de formação inicial e continuada para o trabalho na educação profissional, encontramos respaldo em Machado, pesquisadora que trata da formação de professores para esse contexto específico. A autora (2008a), ao retratar um levantamento histórico do ponto de vista da legislação sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, situa sua preocupação em relação aos mecanismos de capacitação dos professores, pontuando, criticamente, que todas as iniciativas carregaram o caráter de programa especial ou emergencial, e, portanto, temporário, com um período e carga horária determinada. Assim, a formação docente para a educação profissional esteve marcada desde sua origem pela escassez de propostas, portanto, pela falta de concepções teóricas consistentes e políticas públicas concretas (MACHADO, 2008b).

Minha argumentação é a de que as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica. (MACHADO, 2008a, p. 76).

Kuenzer (2008) na mesma perspectiva, argumenta favoravelmente ao (re)dimensionamento do modelo da formação docente na educação profissional e tecnológica, contrapondo-se aos preceitos da capacitação por disciplina, pensando nessa formação como um campo de conhecimento profissional de modo a não reproduzir a lógica da fragmentação e da dicotomização predominantes nos modelos de formação.

Como já sinalizado, a realidade das instituições de educação profissional da rede federal tem consolidado, via de regra, o pressuposto da supervalorização do conhecimento técnico/especializado em detrimento do conhecimento pedagógico, reforçando um antigo pressuposto de que se você conhece a ciência a ser ensinada, torna-se professor automaticamente.

Sobre essa problemática, discorrem as autoras Anastasiou e Pimenta (2008, p. 104):

[...] os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência [...] como decorrência natural dessas suas atividades e por

razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!

Dessa forma, muitos profissionais desconhecem seu papel como professor da educação profissional, ou orientam sua missão/atuação com base numa concepção de formação que se enquadra e se adapta aos ditames do mercado, sem problematizar o papel do professor no contexto das demandas sociais, nem o compromisso social que carrega a escola pública.

De todo modo, não podemos deixar de considerar que existe uma situação concreta: os profissionais que atuam na educação profissional, mesmo sem uma formação pedagógica inicial, vêm exercendo o ofício do magistério. Assim, precisam encontrar formas de praticar esse ofício, o que certamente vai lhes exigir inventividade para se constituírem professores. Como se dá esse processo, é uma questão que está permanentemente em aberto, até porque cada sujeito relaciona-se com a docência de uma maneira particular.

Neste trabalho procuramos lançar um pouco de luz sobre como profissionais que atuam com a educação profissional compreendem suas trajetórias de constituição docente. Assim, esta pesquisa, com base na experiência de um pequeno grupo de professoras do IFSC, procurou identificar fatores que interagem na constituição da sua profissão docente. Parte daí o interesse em compreender como esse profissional se insere no contexto da educação profissional, como ele vai se construindo professor, que habilidades adquire no exercício dessa profissão, que desafios encontram no decorrer da sua prática.

3. A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Investigar sobre o processo de tornar-se professor, sem que essa profissão tenha sido escolhida no período de formação inicial, representou para nós uma possibilidade de aproximação ao trabalho docente e, ao mesmo tempo, de construção de conhecimentos novos sobre a temática da formação de professores na educação profissional e tecnológica, tão merecedora de pesquisas e investigações, já que se manifesta pouco presente nos estudos acadêmicos.

A questão que orientou nossa investigação de natureza qualitativa foi: como profissionais, detentores primeiro de outra profissão, que assumem a docência na educação profissional, se inserem no ofício do magistério e desenvolvem conhecimentos próprios do ofício de ensinar?

Em acordo com Ludke e André (1996, p. 18-20), constituiu-se num estudo de caso, por representar a pesquisa de uma situação singular em que cinco professoras, da área da Nutrição do IFSC, se dispuseram a nos oferecer entrevistas semi-estruturadas para conversar sobre a maneira pela qual percebiam suas trajetórias de constituição docente. A área escolhida para o estudo foi a de Nutrição, sobretudo por contar com um maior número de professores que se dispuseram à participação da pesquisa.

Essas professoras que aqui serão identificadas pelos pseudônimos Roberta, Isabelle, Julia, Elisa e Laura, atuam nos cursos técnicos da área de Alimentos e Bebidas. Para tanto, fez-se a opção por trabalhar com as cinco professoras da área, procurando pesquisar suas trajetórias.

Todas as entrevistadas cursaram o bacharelado em Nutrição, com Mestrado na referida área ou área afim, realizados na Universidade Federal de Santa Catarina. São efetivas na instituição, com regime de trabalho de dedicação exclusiva, portanto, têm uma carga horária de trabalho de quarenta horas semanais distribuídas entre: atividades de ensino, participação em comissões, atendimento paralelo aos alunos, pesquisa, reuniões, planejamento ... Suas trajetórias profissionais revelam forte atuação como Nutricionistas, com experiências significativas e bastante diferenciadas tanto em relação ao tempo como ao tipo de trabalho que desempenharam, afirmando, a maioria delas, ter paixão pela área de nutrição. A trajetória na área da docência, por sua vez, é marcada por experiências que variam entre um e cinco anos, caracterizando, desta forma, uma vivência recente.

No processo de análise dos depoimentos gravados em áudio e transcritos integralmente, buscou-se amparo em Tardif (2000, 2010), na medida em que este autor explicita os elementos que interagem no processo de constituição de saberes⁴ docentes, identificando a natureza das competências do professor e como estas são construídas ao longo de trajetórias pessoais e profissionais.

4 O termo "saberes" é recorrente no estudo de Tardif (2000, 2010) e de Gauthier (2006) ao tratarem do conjunto de conhecimentos que integram a prática pedagógica dos professores.

Para o autor (2010), pensar sobre o exercício da docência significa reconhecer que tal atividade requer a mobilização de vários tipos de saberes, estando entre eles:

a) saberes da formação profissional: também denominados de saberes pedagógicos, referem-se ao conjunto de saberes veiculados pelas instituições de formação de professores, os quais reproduzem concepções sobre a prática educativa. Na visão do autor (2010, p. 37), essas doutrinas “são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas”.

b) saberes disciplinares: saberes sociais selecionados pela universidade, que se referem aos diversos campos do conhecimento e são expressos na forma de disciplinas.

c) saberes curriculares: saberes que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos anunciados nos programas escolares, que se traduzem em saberes selecionados como modelos da cultura erudita.

d) saberes experienciais: baseados no trabalho cotidiano da docência e no conhecimento de seu meio; esses saberes emergem da experiência e são legitimados nas práticas concretas de sala de aula.

Por sua vez, Pimenta (2009), cujas elaborações também nos serviram de apoio para a análise, ao abordar a discussão sobre a identidade profissional do professor, faz menção aos “saberes que configuram a docência”. No seu estudo, pontua sobre a necessidade de ressignificar os processos de formação docente “a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2009, p. 17).

A autora (2009) resgata a importância de compreender o professor em sua própria formação, num processo de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, justificando que seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

No seu estudo, Pimenta (2009) destaca a acuidade da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional de professor, identificando como saberes da docência: a) a experiência: os professores possuem saberes sobre o que é ser professor, considerando sua trajetória escolar de quando era aluno; além

disso, têm compreensões sobre o que é ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, ou seja, dos significados e representações sociais da profissão, bem como por intermédio do que é produzido na prática, num processo de reflexão e troca com os colegas de trabalho e com a literatura da área; b) o conhecimento: abrange a revisão do trabalho do professor na transmissão da informação, dimensionando para o trabalho que consiste na análise, contextualização e questionamento do conhecimento no cenário das exigências contemporâneas; e c) os saberes pedagógicos: ao tratar da articulação entre os saberes das ciências da Educação, põe em evidência as necessidades pedagógicas assentadas na realidade, ou seja, “o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica” (PIMENTA, 2009, p. 28).

Nessa discussão, enfatiza a autora a importância de superar a fragmentação entre os diferentes saberes, considerando a interação das três dimensões: conhecimento, experiência e saber pedagógico, alertando para o fato de que a produção dos saberes pedagógicos se faz na ação: “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (PIMENTA, 2009, p. 26).

4. TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS

A revisão da literatura em articulação com os elementos trazidos pelas professoras em suas declarações, permitiu-nos inferir um conjunto de referências a partir das quais as profissionais pesquisadas vêm elaborando. Tratam de conhecimentos que consideram necessários ao processo de “aprender a ser professora”, ou ainda, de “tornar-se professora”. Assim, foram identificadas referências mobilizadas pelas professoras em seus desenvolvimentos profissionais:

- a) características, habilidades e competências pessoais;
- b) práticas de ex-professores;
- c) aprendizagens originadas no exercício da profissão de nutricionista;
- d) cultura da escola em que lecionam;
- e) cursos de formação na área da docência;
- f) experiências da própria prática docente.

Em nossa análise, essas referências constituíram-se como alicerces do próprio trabalho docente, e são resultantes de processos formativos variados e de diferentes contextos vivenciados nas trajetórias das professoras. É com base nessas referências que as professoras foram compondo o que aqui denominamos ideários pedagógicos, isto é, um conjunto de conhecimentos, de compreensões e de significados que foram sendo atribuídos por elas à docência e que lhes tem permitido transitar no âmbito do ofício do magistério.

Procuramos a seguir explicitar, para cada uma das referências indicadas pelas professoras, os conhecimentos elaborados, os quais vêm apoiando suas práticas docentes.

A) CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

A constatação de que a docência é autobiográfica, e, por isso, o entendimento de que não se dá separada da pessoa do professor, é pano de fundo para a identificação desta categoria, relativa à associação feita pelas professoras entre os atributos individuais e a maneira como se veem no desempenho de suas atividades docentes.

Ao sinalizarem suas “qualidades”, bem como os motivos apontados pela escolha da profissão docente, as entrevistadas trazem à tona marcas pessoais que caracterizam e compõem seu fazer educativo, relacionando tais atributos à condição da escolha e identificação com a profissão docente. A inclusão pelas professoras dessas habilidades pessoais para integrar o que estamos denominando ideário pedagógico vai ao encontro da visão de Pimenta (2009), quando se refere à identidade profissional docente, cuja constituição se dá, em parte,

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2009, p. 19).

Destarte, podemos observar que o conjunto de habilidades arrolados pelas professoras, que servem para apoiar suas práticas e justificar a afinidade com a docência, está ligado à “qualidades”, como: facilidade de comunicação, dinamicidade, organização, entusiasmo, talento, alegria, dedicação, paixão, envolvimento.

[...] o **porquê** mesmo da **docência** [...] primeiro, a **comunicação é uma característica muito forte em mim**, eu gosto de me comunicar; segundo, eu gosto, **eu sou uma pessoa dinâmica**, eu

gosto de estar num ambiente jovem, onde eu possa estar também me atualizando, me realimentando com aquele público mais jovem e eu acho que o ensino, [...] eu sentia em mim um certo talento para ensinar, para transmitir, para trabalhar com as pessoas conhecimentos, eu sentia isso (Profª. Isabelle – grifo nosso).

Na mesma linha, outra professora menciona características pessoais consideradas próximas e ligadas ao trabalho docente: eu acho que é **nato** meu **essa coisa do explicar**, do querer **falar em público**.

[...] não é todo mundo que nasceu para ser professor, eu tenho isso bem claro dentro de mim, [...] tu consegues perceber a pessoa que nasceu com o dom, da pessoa que não nasceu com o dom. Então assim eu não sei, porque o professor ele é uma mistura de tudo, e isso que eu acho o mais encantador na pessoa do professor porque ele tem que seduzir os alunos, ele tem que cativar os alunos, ele tem que fazer com que a turma preste a atenção nele, então ele tem que trazer a concentração dos alunos, tem que ser interessante, não pode ser uma coisa monótona, entendeu, então é uma coisa muito dinâmica, ser professor é muito dinâmico, [...] mas como que eu, como que nasceu, ou como que eu aprendi a lidar em sala de aula? Eu não sei [...] Aconteceu, talvez pelo fato de eu ser muito expansiva, [...] extrovertida, alegre, então talvez isso tenha me ajudado mais (Profª. Roberta - grifo nosso).

As professoras aliam as “qualidades” que compõem suas personalidades à *performance* da condução de suas aulas, considerando-as como um dos elementos-chave para o seu agir na docência. Como apontou Pimenta (2009), a identidade profissional é construída em parte pelo significado que o professor confere a tal atividade, de modo que, no caso das professoras entrevistadas, permeia o entendimento de que para o desempenho da profissão docente é necessário possuir um “jeito”, um “talento”, algumas “habilidades”, ou seja, compor um conjunto de características pessoais ligadas à *performance* do ensino como: desenvoltura, capacidade comunicativa, entre outros aspectos.

Assim como Gauthier (2006), também consideramos que ensinar não é apenas uma questão de talento. Certamente, em qualquer profissão é importante, senão imprescindível, que o talento seja acompanhado de preparação para o ofício, de possibilidade de desenvolvimento profissional e de reflexão. Por sua vez, as características pessoais apontadas pelas professoras podem ser entendidas no âmbito do que Tardif (2000, 2010) considera **saberes personalizados**,

já que estão incorporados à própria identidade do professor. Assim, entende-se que as crenças e características pessoais do professor perpassam seus posicionamentos, suas ações e seu modo de situar-se na profissão.

B) EXPERIÊNCIAS DE EX-PROFESSORES: SABERES DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA

Tardif (2000, 2010) nos apresenta a noção de pluralidade e temporalidade do saber do professor, chamando a atenção para o fato de que anterior a qualquer formação inicial para a aquisição dos saberes necessários à profissão docente, “os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos” (TARDIF, 2010, p. 20). Afirma, com isso, que “tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2010, p. 20).

Pautando-se nessa consideração, observou-se nas revelações das professoras entrevistadas as influências do período escolar e, mais especificamente no caso desta pesquisa, da trajetória de graduação que se constituiu num importante fio condutor para a atividade docente.

Os depoimentos apontam que as experiências de ex-professores são determinantes, ou, pelo menos, influentes na constituição dessas docentes, evidenciando que tais vivências tiveram forte predomínio nas suas atividades educativas. Dentre as professoras entrevistadas, três indicam a relação que estabeleceram ao iniciar suas carreiras docentes com as experiências de ex-professores. Ao narrar sua experiência em sala de aula, ainda na universidade, no estágio docência, ressalta a professora Isabelle a importância que atribui à afetividade na relação professor-aluno, ao pontuar a preocupação de não reproduzir posturas aprovadas por ela, como a de sua ex-professora:

*acho que ela era bem **péssima**, [...] uma pessoa muito **difícil**, [...] muito **grosseira, rude, ela tratava mal**; então os alunos tinham **medo dela, não gostavam**” [...] “eu não posso deixar de falar da importância desta professora ruim, porque **ela me mostrou como não fazer**.” (Prof^a. Isabelle – grifo nosso).*

Percebe-se pelo depoimento que os conhecimentos que vão constituir o ideário pedagógico da professora tem origem na negação

de uma prática que em sua opinião era ruim, por representar o inverso do que considera um bom professor. Para ela, permeia o entendimento de que o professor precisa saber tratar bem seus alunos e não ser grosseiro.

Ao mesmo tempo, experiências vividas com outros professores, e que consideraram satisfatórias, também apontam para saberes ou características pessoais, que inspiram as professoras e que vão sendo integradas aos seus ideários pedagógicos.

*[...] não era [...] exatamente a estratégia de ensino, era a **pessoa!** Era o **astral** que ela chegava na sala de aula, era a **compreensão com as dificuldades do aluno**, era o **jeito de falar um pouco da sua vida**, de se abrir um pouco em sala, de **se nivelar ao aluno**, mas muito assim de **brincar**, aquele **professor divertido**, aquilo **me atraía** muito. **O que eu gostava enquanto aluna, eu tento trazer também, isso me dá um know-how para começar a ser professora, esse talento que eu te digo também foi construído um pouco com a ajuda desses professores que serviram de exemplo, então também ajudou.**" (Profª Isabelle – grifo nosso).*

A fala da professora exemplifica que um importante elemento da constituição do seu saber e da sua prática docente é embasado nas experiências de seus antigos professores, que serviram de “modelo”, “padrão”, “exemplo”, para a construção dos próprios referenciais quando se tornou professor. Além disso, o conceito da boa docência parece estar ligado à dimensão da afetividade na relação professor-aluno.

Anastasiou e Pimenta (2008, p. 79) argumentam que os professores quando ingressam na docência

[...] trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Podemos dizer que a docência é um ofício que possui uma construção social; isso quer dizer que os saberes da tradição pedagógica, como se refere Gauthier (2006), estão fundamentados nas crenças que adquirimos sobre a profissão professor em um processo histórico. Portanto, as ideias construídas sobre a docência estão reportadas nas experiências de imersão de sala de aula, que ajudaram a conceber a atividade do ensino. Nesse caso, fica bastante evidente o fato de

que a constituição dos ideários pedagógicos das professoras entrevistadas também se sustenta nas suas experiências como alunas, que inclui questões metodológicas, de relacionamento professor-aluno, especialmente.

C) VIVÊNCIA PRÁTICA COMO NUTRICIONISTA: SABERES DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL INICIAL

Ao ingressar na carreira docente, as profissionais nutricionistas trazem consigo as vivências adquiridas no campo em que atuaram profissionalmente. São experiências inúmeras e bastante variadas, significando outra importante referência de conhecimentos que alimentam seus ideários pedagógicos.

É unânime na fala das entrevistadas a valorização de suas práticas como nutricionistas para o desempenho da docência. Transparece na fala de todas as professoras a relação que estabelecem entre suas experiências profissionais na área de nutrição e a prática de sala de aula. Para algumas delas, inclusive, a experiência profissional na área da Nutrição é condição fundamental, *sine qua non*, para exercer o ensino na educação profissional. A identificação das similaridades das profissões revelam, na visão das professoras, aspectos comuns em ambas as profissões ao atribuírem como processos e finalidades: o contato com pessoas (individual e coletivo), o trabalho com a informação (explicação, contextualização, justificativa, convencimento e aplicação de conceitos), a elaboração de material didático, por exemplo. Práticas estas reportadas da experiência como nutricionista.

Assim, a relação entre a nutricionista e a professora de Nutrição apresenta-se muita estreita nas falas das entrevistadas, na medida em que pontuam proximidades, afinidades, configurando-se o trabalho docente, na visão das professoras, em analogia às experiências de quando eram nutricionistas.

*[...] a **nutricionista** também é uma **educadora**, então **quando tu atendes**, quando a nutricionista atende a paciente **ela também está fazendo a educação**, ela também vai **explicar** o que é carboidrato, o que é uma proteína, como é que acontece a digestão, como é que é o intestino nosso, para que serve uma vitamina. (Prof^a. Roberta - grifo nosso).*

*O professor para mim é um facilitador, é um mediador, vamos dizer assim, e a nutricionista também, porque para uma pessoa seguir um plano alimentar, tu tens que **convencer** [...] Tu tens*

que **seduzir** [...], tu tens que fazer com que aquela pessoa dê a oportunidade para si mesmo experimentar o que tu estás falando e se der certo ela vai te dar o voto de confiança e vai seguir aquilo, então esse processo todo é conhecimento, é sedução. (Profª. Roberta – grifo nosso).

[...] enquanto nutricionista autônoma de consultoria e assessoria, eu fazia muito **treinamento**, então ali eu já desenvolvia um pouco disso, trabalhava com **estratégias de ensino, construir manuais, que linguagem usar, que gravuras e transparências, e joguinhos**, eu já trabalhava muito. (Profª Isabelle - grifo nosso).

Em relação à sua experiência prática, a professora Elisa comenta: *por eu já ter vivenciado, já saber como é que são as coisas lá fora, então assim, eu acho que eu **transmito com mais segurança aquele conhecimento*** (grifo nosso). Sobre esse aspecto, a professora Roberta apresenta a mesma opinião: *tu tendo uma experiência profissional, tu viveu aquilo na prática, então **tu tens mais argumentos para convencer aquele aluno**, por exemplo, por que que tem que higienizar as mãos* (grifo nosso).

O relato da professora Isabelle coaduna com tal visão, quando afirma: ***no ensino profissionalizante, que eu só conheci aqui, para mim é praticamente impossível eu querer ensinar algo que eu não vivi*** (grifo nosso).

[...] *para mim está muito claro, o aluno testa muito a gente, e o aluno quer ver ali na frente um mestre, uma pessoa que viveu aquilo, não tirou do livro e te contou, porque isso ele próprio pode fazer. Para mim é muito importante até porque alguns questionamentos deles a gente entende porque já esteve lá na cozinha. Acho importante gostar de cozinhar e ter trabalhado nas cozinhas, nas padarias, nas indústrias de alimentos, ter sido garçanete para hoje atuar nesses cursos aqui, acho bem importante! Me ajuda demais, me dá chão, me dá segurança.* (Profª. Isabelle).

Os depoimentos exprimem, de algum modo, a premissa de uma formação que não pode perder de vista o mercado de trabalho. Cunha (2000) e Manfredi (2002) destacam o quanto na trajetória da educação profissional é considerável a influência das relações do mundo do trabalho nos modelos pedagógicos adotados para conceber a formação do trabalhador.

É notória a percepção das professoras quanto ao embasamento teórico-prático que consideram ter alcançado ao exercer a

profissão de nutricionista. Nesse sentido, pode-se inferir que a bagagem adquirida com tal experiência profissional perpassa a sua construção como professora, na medida em que as vivências dão corpo, subsídio e segurança para suas atividades como docentes. As professoras acreditam que, ao aproximar a realidade do mercado de trabalho ao contexto da sala de aula, criam possibilidades de tornar esse saber acessível e concreto para a aprendizagem do aluno.

Em síntese, o desenvolvimento profissional na trajetória da nutricionista de certa forma substancia uma prática que se manifesta semelhante à sala de aula. A segurança em relação ao conhecimento trabalhado, a boa relação com os alunos, bem como a articulação entre teoria e prática parece ser facilitada pela experiência que tiveram anteriormente como nutricionista. Em outras palavras, o desenvolvimento profissional na trajetória da nutricionista parece sustentar um importante pressuposto de que a articulação entre o ensino e a aprendizagem é fundamental no processo educativo, e desse modo, integra o ideário pedagógico destas professoras.

D) CULTURA DA ESCOLA: SABERES CURRICULARES

Segundo Ponte (1999, p. 59), os professores iniciantes sofrem um “processo de socialização profissional” ao iniciar suas carreiras, de modo que tal processo implica um “efeito dominante nas suas concepções e práticas profissionais”.

Sem se dar conta, os professores ingressam em um sistema não isento de valores, no qual está presente a relação de poder que se estabelece entre eles, seus pares e a própria instituição, influenciando, sobremaneira, o desenvolvimento de suas ações.

Therrien (2002), nessa perspectiva, acrescenta que a instituição escola possui um contexto específico e, portanto, características particulares, apresentando a dimensão de uma cultura institucional própria. Nesse espaço, as finalidades educacionais, ou seja, os aspectos formativos influenciam no desenvolvimento da prática pedagógica docente. Sacristán (1998, p. 166-167) argumenta que nessa conjuntura de influências presentes na escola, os docentes não decidem:

[...] sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Ao ingressar na instituição de educação profissional, a professora *Laura* comenta que acompanhou as aulas das colegas mais antigas durante praticamente dois meses, como um momento de ambientação, processo que considerou *muito importante*, pois, quando foi para a sala de aula, tinha a compreensão de algumas questões do ensino:

[...] isso ajuda muito, porque tu te situa, o que que é, até aonde que tu vai com o conteúdo, como é que é o aluno, que tipo de público, como é que é a sala, qual é o nível da turma, dos cursos, então isso assim ajudou bastante mesmo.

Em relação ao seu planejamento e desenvolvimento da unidade curricular, destaca: *num primeiro momento [...] é tentar seguir mais ou menos o que já vinha sendo encaminhado, [...] o que já tinha sido construído* (grifo nosso). Esse acompanhamento das aulas foi o pontapé inicial para seu trabalho, na perspectiva de construir seu planejamento com base no roteiro preestabelecido e nos conteúdos previamente selecionados.

Nessa mesma perspectiva se deu o processo de planejamento, organização dos conteúdos, e desenvolvimento das aulas tanto da professora *Júlia*, como da professora *Roberta*.

parte dos conhecimentos que eram para ser trabalhados estavam muito bem definidos, então várias aulas já estavam montadas, foi só adaptar para a minha maneira de dar aula. (Prof^ª. *Júlia* - grifo nosso).

já está pré-estabelecido pela Isabelle e pela Elisa há muito tempo atrás quando elas fizeram o material [...], o material eu não mudei nada, eu deixei tudo igual, a única coisa que eu mudei foram as receitas de Nutrição. Prof^ª. *Roberta*. (grifo nosso).

No entanto, as professoras não deixam de ponderar que, mesmo com um planejamento prévio orientando suas ações, algumas mudanças foram se efetivando: *cada professor tem um jeito de trabalhar um determinado assunto, até pelas próprias experiências que já teve fora* (Professora *Júlia* – grifo nosso). Do mesmo modo, a professora *Laura*, ao relatar sua experiência, reconhece que hoje seu planejamento vem sofrendo alterações, pois a vivência nos cursos e o contato constante com a sala de aula fizeram-na mudar, identificando que *tem coisa que eu já sou capaz de por mais do meu jeito*.

De todo modo, não podemos deixar de destacar a forte ênfase que a “cultura da escola” se manifesta nas declarações das entrevistadas, ao rememorem os processos iniciais de imersão na instituição. Suas trajetórias revelam a apreensão de uma prática pedagógica elaborada por seus pares, embasada, portanto, em escolhas pré-definidas, que foram acatadas ao iniciarem suas carreiras no magistério. Como argumenta a autora Cavaco (1995, p. 162)

[...] a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel do professor.

Assim, é possível considerar que aprendizagem da profissão docente das entrevistadas recém-chegadas são também baseadas na “cultura escolar” pré-estabelecida, que pode ser considerada, em parte, como saberes curriculares disciplinares, conforme pressupõem Tardif (2010) e Gauthier (2006), pois contempla os saberes presentes nos currículos escolares, nos planos de ensino, nos projetos de curso, nos conteúdos trabalhados, nas estratégias metodológicas, enfim, na legitimação de condutas pedagógicas.

E) CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS EM CURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA DOCÊNCIA: SABERES PEDAGÓGICOS

Além das referências manifestadas pelas professoras para desempenharem os seus trabalhos, também mostrou-se relevante no desenvolvimento profissional docente as contribuições advindas dos cursos de curta duração ou em nível de especialização na área de educação.

Na instituição pesquisada houve formalmente um programa de formação continuada, conhecido como Formação de Formadores, que tratou da discussão e abordagem dos saberes próprios da atividade docente, sendo que das cinco professoras, apenas duas participaram deste processo, pois no período de capacitação somente elas integravam o quadro de professoras da área da Nutrição. Além disso, estas professoras relataram sobre outras participações nas suas trajetórias profissionais que se traduziram como espaços de formação.

A professora Isabelle relata que sua participação nessas ocasiões foi intensa e relembra, inclusive, a importância de um dos palestrantes na constituição de seu ideário: *ele plantou sementes na minha*

*cabeça que eu não consigo arrancar as plantas que **crecem aqui cada vez mais**. Destas experiências destaca aprendizagens que foram sendo reportadas para a sua prática:*

*[...] quando falaram em avaliação formativa, quando falaram em vinte minutos de projetor e outras atividades, e interação com o aluno, **eu logo identifiquei que eram coisas que eu precisava melhorar e eu fui colocando isso na minha prática**. (grifo nosso).*

Conforme ressalta a professora, de algum modo, os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação da área da docência possibilitaram reflexões no seu fazer pedagógico, no que diz respeito, por exemplo, à finalidade do trabalho educativo: às vezes **a escola se limita ao conhecimento teórico e não faz um trabalho um pouco maior, que a gente pode fazer, que é enquanto cidadão, mesmo, enquanto pessoa** (Prof^a. Isabelle)

Por sua vez, a professora Elisa comenta que na universidade em que trabalhou teve a oportunidade de participar de momentos de formação continuada de professores, ressaltando sobre estas ocasiões: *lá eu acho que, começou assim esse pensar, é... **pensar a prática docente**. Na caracterização destas atividades, pontua: *tinham várias possibilidades de capacitação e aí a gente escolhia as que a gente queria e tinha um número mínimo de horas que a gente tinha que fazer. Apesar de deixar clara a obrigatoriedade da presença nestes espaços de formação, destaca o quanto foi relevante sua participação: *foi bem interessante e apesar de ser longe, eu sempre gostei de ir e até tinha vontade de participar mais, sempre me interessei porque eu sempre gostei de aprender.***

Sobre a especialização realizada no próprio Instituto Federal que trata da Educação de Jovens e Adultos, esta mesma professora comenta que sua expectativa ao entrar neste curso era conhecer *coisas que são importantes para a educação como integração curricular, avaliação, destacando que o seu interesse ao buscar esta formação foi justamente pensando nessa minha **aproximação com a educação, visto que eu estou trabalhando com educação, e foi bem importante***". (grifo nosso).

Tendo por base os depoimentos das entrevistadas pode-se perceber a influência dessas formações para a constituição de seus ideários pedagógicos, na medida em que mencionam importantes aprendizagens que lhes permitiram aprofundar a reflexão sobre diversos aspectos do trabalho docente. As professoras parecem ter aproveitado também esses momentos para estabelecer orientações para suas

práticas de ensino, sobretudo no que se refere à maneira de conduzir e sustentar a aprendizagem de seus alunos. Relata a professora sobre questões que considerada importantes ao planejar suas aulas:

*que [o ensino] fique o mais diversificado possível, que o aluno não ache chato aquilo, que ele goste de estar ali, que ele participe, e também por **entender que as pessoas aprendem de forma diferente**, então, quanto mais diversificada for essa forma de expor o conhecimento, maior as chances de sucesso do aprendizado dele. (Profª. Elisa - grifo nosso).*

A professora Elisa destaca, ainda, a importância de respeitar o aluno e de estabelecer com ele uma relação de afetividade, como ela mesma comenta: *respeitar o aluno, procurar tratar bem, tratar com igualdade.*

Também a professora Isabelle destaca o papel desses espaços de formação quando se refere ao fato de que, ao participar de um curso de especialização, compreendeu que existe diferença entre transmissão e construção do conhecimento, e entre a avaliação tradicional e avaliação formativa. É nítida a valorização atribuída pela professora aos espaços de formação que lhe permitiram aprimorar didaticamente suas aulas.

Nesse contexto, podemos pontuar o posicionamento de Machado (2008b, p. 17), ao afirmar:

[...] é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica.

Convém sintetizar, com essa afirmação, que as experiências manifestadas pelas professoras nos espaços de desenvolvimento profissional representam, por um lado, o comprometimento com os seus desenvolvimentos profissionais, e por outro, a oportunidade, como bem destacam, de pensar, e, portanto, refletir sobre o próprio trabalho docente.

F) EXPERIÊNCIAS DA PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE: SABERES DA EXPERIÊNCIA

Cavaco (1995, p. 162) afirma que “o início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório”. Com apoio nesta afirmação, resgatamos o depoimento da professora

Laura, a qual deixa transparecer na sua trajetória uma queixa quanto à solidão com que atravessou os primeiros momentos na nova carreira, e sua decepção com a falta de orientação por parte dos colegas mais antigos da instituição. Seu aprendizado inicial foi sofrido, já que a carência de suporte em relação à nova atividade a fizeram aprender na prática, “no erro e no acerto”, segundo ela.

Neste contexto, a professora comenta sobre a falta de suporte em relação à nova atividade: **tu não é trabalhado como professor, te jogam lá, tu como professora substituta pega**, acrescentando: **eu não estava de fato preparada para aquele local**. (grifo nosso).

O processo inicial de adaptação e de aprendizagem do ofício do magistério, também se revela no relato da professora Isabelle, quando ela se refere à mudança de perspectiva em relação à efetivação de seu planejamento.

*eu queria que o meu planejamento fosse executado 100%, na íntegra, coitada! Eu custei um pouco a me acostumar com isso, eu achava que o plano de ensino teria que ser seguido, e eu ficava louca quando eu não conseguia, no tempo da aula. Então depois **com o tempo eu vi que não era o mais importante aquilo e consequi fazer os ajustes e flexibilizar**. (grifo nosso).*

Considera, ainda, que em decorrência de sua trajetória profissional na docência tem percorrido uma trajetória marcada por períodos de modificações, de estruturação, de (re)construção sobre determinadas posturas, de aprimoramento profissional...

*no começo tudo isso **levou um bom tempo para se ajustar dentro de mim**. Então aquilo que eu planejava e que na sala de aula não era executado, **aquelas coisas da dinâmica própria da aula levou um tempo para eu me adaptar**, então eu ia levando, **tentando ajustar aqui e ali**, mas com um método que hoje eu vejo que está bem melhor. (Isabelle - grifo nosso).*

De modo geral, a conversa com as professoras deixa transparecer o fato de que os primeiros momentos de sala de aula foram encarados como estranhos e, ao mesmo tempo, inusitados para elas, já que não tiveram anteriormente a proximidade com o tema e a atuação. Apesar das professoras reconhecerem afinidades nas profissões nutricionista e professora, muitas das características próprias da docência, antes não conhecidas, dominadas ou experienciadas, se fizeram necessárias: reconsiderar, buscar ajuda, adaptar suas práticas... Esses fatos revelam um processo de aprendizagem do ofício de ensinar que também foi se constituindo por meio da própria expe-

riência em sala de aula, de modo que conforme considera Tardif (2000, p.14): “ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. E em nosso caso esse caminho também foi percorrido pelas professoras, pois ao longo de suas experiências de sala adquiriram novas preocupações, estabeleceram pressupostos para o ensino e para a aprendizagem, alcançaram maior domínio dos conteúdos, de técnicas e de estratégias de ensino, que foram compondo seus ideários pedagógicos. Como argumenta Cavaco (1995, p. 162):

[...] sempre se reconheceu o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder.

Ao detalhar sua inserção em sala de aula, também a professora Júlia aponta algumas mudanças que vieram se configurando a partir desta vivência como, por exemplo, a questão da seleção dos conteúdos e do próprio desenvolvimento do planejamento, que para ela desencadeou num importante aprendizado: “não querer dar tudo na primeira aula”, pois “às vezes menos é mais” ao referir-se à quantidade de conteúdos trabalhados, considerando a importância de saber ponderar a relação quantidade/qualidade.

Na mesma linha a professora Isabelle comenta sobre a necessidade que percebeu em superar sua rigidez em relação à organização dos conteúdos, e em contrapartida, a possibilidade de flexibilizar e *poder priorizar aquilo que realmente é importante; talvez **menos conhecimento e mais interação com o aluno*** (grifo nosso).

Em relação às suas aprendizagens como docente, a professora Elisa observa algumas mudanças ocorridas na sua trajetória e no processo de se constituir professora.

*No começo pela nossa insegurança, as atenções quando a gente está em sala de aula é na gente mesmo: se a gente está falando correto, se a gente está falando claro, se a gente não está demonstrando insegurança; e **com o passar do tempo a atenção não é mais para a gente, e sim no aluno: se ele entendeu, se ele está prestando atenção**, se tem algum aluno disperso que a gente possa de repente direcionar uma pergunta para ele, para fazer com que ele preste atenção.* (grifo nosso).

Essa declaração indica uma percepção de aprendizagem da profissão docente que parece somente poder emergir da própria prática, no contato com a sala de aula. Percebe-se que a função/natu-

reza do trabalho docente vai sendo incorporada ao longo de um processo de amadurecimento e reflexão, de maneira que a constituição destas práticas é viabilizada também pela experiência vivida em sala de aula.

O progressivo domínio das estruturas de trabalho, a segurança decorrente da estabilidade no emprego e da permanência numa mesma escola, facilitam, numa segunda fase da carreira, a transferência das preocupações dominantes para as tarefas pedagógicas centradas, principalmente, nos alunos. (Cavaco, 1995, p.180)

Assim, considera-se que as professoras aprendem ensinando, compartilhando experiências, refletindo sobre problemas/desafios impostos no ofício de ensinar, constituindo suas práticas docentes no percurso de suas trajetórias, nas vivências reais de sala de aula, reforçando o entendimento de que a competência para a docência é uma condição também viabilizada no dia a dia do exercício profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nossa análise procurou mostrar, constituir-se professor é um processo bem mais complexo do que a mera reprodução de conhecimentos como anunciado por Comenius. As professoras que participaram de nossa pesquisa indicaram uma multiplicidade de referências sobre as quais se sustentam para exercer o ofício do magistério e que se configuram, principalmente, a partir de suas vivências como alunas, da experiência didático-pedagógica de docentes colegas de trabalho, das experiências próprias de sala de aula, dos cursos e oficinas de formação na área da docência, das vivências do campo profissional como nutricionista, e, ainda, das características pessoais, incluindo a própria intuição. É com base nesse conjunto de referências que as professoras foram e continuam constituindo seus ideários pedagógicos. Dito de outro modo, seus processos de desenvolvimento profissional são característicos de todos aqueles que escolheram a profissão docente no sentido de abarcar saberes de diferentes naturezas, inclusive aqueles que são focalizados na formação inicial, mas que inevitavelmente também precisam ser aprofundados e ampliados. De fato, nossa análise tem grande consonância com as considerações de Tardif (2000, p. 14) acerca do repertório de saberes que baliza a prática docente.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua **cultura pessoal** que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos **conhecimentos disciplinares** adquiridos na universidade, assim como em certos **conhecimentos didáticos e pedagógicos** oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de **conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares**; ele se baseia em seu próprio **saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.** (grifo nosso).

Observamos, ainda, que, do quadro de referências que pudemos construir, três relacionam-se mais estreitamente a uma aprendizagem do ofício de ensinar, adquirida pela imersão em situações práticas, nas quais as professoras entrevistadas estiveram diretamente envolvidas como alunas ou como professoras. Nos depoimentos deixam explícito que constituíram a partir daí um conjunto de conhecimentos que compõem seus ideários pedagógicos. Ao mesmo tempo, a experiência que tiveram com os cursos de formação, também é valorizada sobretudo no que se refere à aprendizagem de conhecimentos teóricos. As professoras afirmam a importância desses cursos, especialmente, por lhes permitirem refletir sobre questões relativas à própria prática que já haviam problematizado para si mesmas. Embora três professoras não tenham tido a oportunidade de participar de cursos dessa natureza, uma delas comenta o fato de que lhe faltam subsídios teóricos para ajudá-la a dar conta das dificuldades encontradas na prática. Em outras palavras, o que as professoras destacam é o fato de que o ofício do magistério tem subjacente uma constante tensão entre teoria e prática; tensão esta que não está para ser resolvida, mas vivenciada e administrada.

Outra importante referência utilizada pelas professoras para construir conhecimentos sobre a profissão docente é relativa à prática da Nutrição. Essa parece ter para elas uma dupla função: de um lado, consideram que é uma prática que se assemelha à do magistério e, nesse sentido, também lhes serve para agregar conhecimentos de natureza essencialmente pedagógica; de outro, como já apontamos, ela constitui para as professoras uma referência fundamental em termos do conhecimento dos conteúdos que lecionam. Sua constituição como docente parece ser sustentada, fortemente, pela possibilidade de apresentar aos estudantes um conhecimento por elas extremamente valorizado. Arriscaríamos dizer que a paixão por elas manifestada pela área de Nutrição mobiliza, sobremaneira, o envolvimento com a docência, bem como a construção de saberes próprios desse ofício.

Poderíamos afirmar que todas as professoras dominam o conhecimento do conteúdo, um saber considerado por diversos pesquisadores (TARDIF, 2010; NÓVOA, 2009; GAUTHIER, 2006), entre outros, como fundamental para o ofício de ensinar. Porém, para além disso, as professoras parecem orientar suas práticas na perspectiva de influenciar os alunos em suas trajetórias profissionais, transferindo para eles as marcas que elas próprias possuem em relação ao conhecimento da Nutrição, fazendo com que eles fiquem encantados e disseminem esses conhecimentos na sua atuação.

Nossa hipótese é que na educação profissional a necessidade de transferir para os alunos a “paixão” pela área do conhecimento em que o professor formou-se e atuou inicialmente é bastante proeminente. Certamente esse movimento também deve ocorrer na educação regular, mas acreditamos que ele concorre com outras demandas dos professores.

Em outras palavras, a forte identificação com o conhecimento próprio da área de Nutrição, parece influenciar a relação com a docência, já que o ofício do professor envolve o saber do conteúdo relativo às suas áreas de formação inicial. Em nosso olhar, essa condição é potencializada com a área de atuação, ou seja, o trabalho na educação profissional, que reflete um ensino aplicado ao contexto do mercado de trabalho. Assim, entendemos que a experiência profissional na área da Nutrição aponta um caminho de sustentação e segurança dessas professoras para atuar na Educação e, especialmente, no ensino profissional.

Ao mesmo tempo, as próprias professoras reconhecem que seu desenvolvimento profissional, não prescinde de referências teóricas, já que em suas trajetórias poucas foram as oportunidades de participação em espaços de formação. Ou seja, as professoras foram unânimes ao considerar a necessidade e importância de uma qualificação na área educacional, além de indicarem enfaticamente a preocupação e o comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva não poderíamos deixar de destacar a importância de um apoio institucional capaz de dar condições para que os professores, sobretudo no âmbito da educação profissional, possam se desenvolver profissionalmente dentro da carreira do magistério.

Assim, no que se refere ao papel da Instituição, devemos ponderar a importância de iniciativas que visem a criação de espaços de formação que problematizem práticas já constituídas e colaborem na projeção de novas práticas. Por isso, ao reconhecermos e proble-

matizarmos que no cenário da educação profissional os professores, na sua extensa maioria, não tiveram a oportunidade de participar de uma formação pedagógica, torna-se, portanto, necessário que a própria Instituição promova e incentive os professores a participar de espaços de formação continuada, assumindo a responsabilidade que lhes cabe na sustentação do desenvolvimento profissional destes.

Essa é, inclusive, uma perspectiva que Nóvoa (2009) defende, ao discutir o processo de formação de professores “construído dentro da profissão”. Argumenta o autor (2009, p. 19) sobre a necessária imbricação entre a formação e as práticas educativas concretas, buscando, assim, “reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar”. Nesse sentido, entende a formação de professores baseada na realidade vivida, já que as “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 19).

Pensar as práticas profissionais como “lugar de reflexão e formação” é a perspectiva trazida pelo autor. Assim, reitera sobre a necessidade de acompanhamento da prática pedagógica, de formação-em-situação, da análise e reflexão sobre a prática com base no conhecimento teórico. Afirma ele: “advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores” (NÓVOA, 2009, p. 44-45).

Superar a dicotomia existente entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico, reconhecendo ambos como eixo principal da formação profissional do docente, e ainda entender que a formação teórica deve possibilitar a reflexão sistemática da prática, tendo esta como instância de problematização e ponto de partida, é um caminho a ser trilhado na formação de professores. Como destacam Anastasiou e Pimenta (2008, p. 39), a questão da preocupação com a formação de professores deve ser recorrente nas pesquisas, “pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação”.

Por continuar acreditando no pressuposto de que o trabalho do professor requer uma formação especializada e contínua é que nasceu esta pesquisa, com muitas possibilidades futuras de aprofundamento. Por isso, prosseguimos afirmando que a ação do docente exige a construção de uma profissionalidade própria que permita compre-

ender a finalidade do trabalho do professor sustentada na reflexão teórica.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido.

Docência no ensino superior. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 279 p.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor:** o tempo e as mudanças. In:

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p. 155-191.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes,

E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática

educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas

contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Francisco Pereira: Unijuí, 2006. 457 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova

forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval et al (orgs). **Capitalismo, trabalho e**

educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. **Formação de Professores para a educação profissional e**

tecnológica: perspectivas históricas. Participação da Mesa Redonda no Evento Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília (DF): INEP, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:**

abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de Professores para a**

educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas. Participação da Mesa Redonda no Evento Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: INEP, 2008a.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação

profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.** V.1 n.1 jul/2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008b, p. 8-22.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 96 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-34.

PONTE, João Pedro da. **Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional**. Actas do IV Congresso da SPCE. Porto: SPCE, 1999, p. 59-72.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p.63-92.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED. jan/fev/mar/abr. nº 13, 2000, p.05-24.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, 325 p.

THERRIEN, Jacques; THERRIEN, Ângela S. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-96.

OS PROFESSORES DA EPT E SUA FORMAÇÃO: DOS MESTRES DAS OFICINAS A PROFESSORES - PESQUISADORES

Nelda Plentz de Oliveira¹

Ana Lúcia Guedes-Pinto²

RESUMO

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de forma mais contundente, a formação de professores é de certa forma incipiente, pois, com raras exceções, consistem em formações específicas para as áreas de atuação técnica/profissional, não englobando conhecimentos para a docência. Considerando a trajetória de formação inicial desses docentes, o câmpus Florianópolis-Continente propôs, a partir de 2007, uma formação continuada estruturada de tal forma que procurasse refletir a e na prática dos docentes do câmpus. Pretende-se com esta pesquisa verificar quais os sentidos que os docentes do câmpus em tela atribuem à formação continuada de professores na prática pedagógica no cotidiano da Educação Profissional. Dessa forma, o presente trabalho analisa o papel da formação continuada nos processos de produção, apropriação e socialização dos saberes de seis docentes da referida Instituição, considerando o período de 2007 a 2009. Para a análise das narrativas coletadas junto aos professores contemplados na amostra, utilizou-se os pressupostos teóricos da História Oral. Espera-se que a presente pesquisa traga dados à Instituição para que essa proposta pedagógica seja consolidada na forma de política institucional. Além disso, buscam-se subsídios para a elaboração de programas de formação continuada que atendam às questões levantadas pelos docentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação Continuada. Prática. Docentes.

1 Mestre em Educação pela UNICAMP. É pedagoga do câmpus Florianópolis-Continente do IFSC.

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP.

INTRODUÇÃO

Em **1918**, na oficina de carpintaria da ribeira, foi construída uma lancha acionada com motor à gasolina, [...] Foi considerada A grande obra realizada nas oficinas da escola, em todo o transcorrer das duas primeiras décadas de existência do estabelecimento de ensino. [...] A construção da lancha provou a **competência** do velho **mestre** Julião Roque, que pela primeira vez mostrava a razão de ser de uma oficina com a denominação de carpintaria da ribeira. (Fonte: Relatório de 1922 da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina³ - grifos nossos.)

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), instituição de ensino profissional, desenvolve e oferece cursos, considerando os seguintes itinerários formativos: Formação Inicial e Continuada, Ensino Técnico concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, Cursos de Tecnologia e de Pós-Graduação. Sua proposta pedagógica trabalha o currículo de forma integrada, utilizando-se da metodologia das competências e de projetos integradores⁴.

Embora as transformações da Rede Federal Científica e Tecnológica venham ocorrendo desde 1909, é razoavelmente recente o enfoque e a atenção recebidos do Estado brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394 de 1996 e o Decreto Federal 2208/97 geraram grande impacto na educação tecnológica, ocasionando a desvinculação do Ensino Médio da Educação Profissional. Até então a formação profissional se desenvolvia de forma integrada ao currículo normal vigente nas escolas. Com isso, demandou outro fazer pedagógico. Por essa razão, a partir do ano de 2006, principalmente, com a grande expansão da Educação Profissional, tornou-se evidente a necessidade de uma política de formação de professores voltada especificamente para esse setor.

Surgem, nesse contexto, algumas transformações na Educação Profissional. Uma delas é a obrigatoriedade da oferta de cursos subsequentes ao Ensino Médio, aligeirando o processo de formação técnica. Muda também o perfil do público ingressante, que, anterior ao decreto 2208/97, constituía-se majoritariamente por adolescentes entre 14 e 15 anos, passando para um público adulto, alguns ausentes da escola há muito tempo. O período para o desenvolvimento do Curso Técnico passa de cerca de quatro anos para em média um ano e meio.

³ Retirado do livro "Da Escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina", de Alcides Vieira de Almeida (2010).

⁴ Mais adiante, esse tema será mais bem detalhado.

Assim, o tempo que o aluno tinha para “amadurecer” e “experenciado” a área profissional era outro. Essas são algumas das inquietações que povoam as discussões acerca dos cursos e de seus currículos.

As mudanças que se colocaram não permitiram um tempo para amadurecimento da reforma da Educação Profissional promovida nos anos 1990. Entre esses câmbios, destaca-se a exigência da elaboração de cursos a partir da metodologia das competências, para cuja execução o corpo docente não apresentava formação. Assim, na constituição dos cursos do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), cada área profissional foi buscar suas referências, caracterizando uma diversidade de ações, respaldadas no fazer prático/empírico.

Nesse contexto de criação, além dos estudos em cada área de conhecimento, surge o trabalho de Formação Continuada a fim de se discutir no coletivo as implicações da metodologia por competências, entre outras temáticas pedagógicas. Assim, esta pesquisa procurou analisar as influências da Formação Continuada, as concepções de educação, de currículo integrado e de formação profissional que permeiam o cotidiano dos docentes do IFSC, *câmpus* Florianópolis-Continente. Interessou também analisar, por meio dos dizeres presentes no grupo de professores pesquisado, como as docentes⁵ significam na sua prática pedagógica os conhecimentos trabalhados na formação de professores oferecida pelo *câmpus*.

1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA: O ESTUDO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA ORAL

Ao longo dos tempos, no contexto da educação profissionalizante no Brasil, é possível identificar as solicitações trazidas pelo mercado de trabalho à escola. Da mesma forma que se espera que a Educação Profissional forme sujeitos autônomos, capazes de gerir seu sustento, o professor também se torna um alvo desse mercado. Exige-se que este profissional esteja preparado para constantes mudanças. Assim como ele “forma”, é “formado” na prática para suprir as urgências postas à sociedade de consumo. O professor se vê no embate cotidiano de formar seus alunos na Educação Profissional de modo que eles tenham condições de enfrentar as demandas do mercado. Ao mesmo tempo, por estar inserido em uma instituição de ensino,

5 O grupo de docentes pesquisado é formado apenas por mulheres e seus nomes na presente pesquisa são fictícios.

que também tem que dar conta do âmbito da pesquisa, encontra-se demandado por dois lados muito distintos: o pensar e o fazer. Junto a isso, não se pode esquecer que esse mercado e a realidade do mundo ocidental da atualidade requerem respostas rápidas à volatilidade do nosso tempo, marcado por desejos e necessidades devido à urgência imposta pela liquidez e fluidez do mundo moderno.

Certeau (1994), pesquisador das práticas culturais, chama atenção para este sujeito ordinário, comum, imerso no mundo do consumo, não é passivo. Utiliza-se de táticas para fazer uso do que lhe é oferecido, inclusive “inventando” outras formas de emprego para o que lhe é ofertado e fabricando outras invenções ao seu consumo. Percebe-se, em diferentes tempos históricos, como a Educação Profissional “consumiu” as mudanças a ela atribuídas ou como encontrou e encontra “modos de fazer”, de tal sorte que ratifiquem o disposto no “mercado de bens” ou que suscite “outras formas de fazer.”

Conforme antes mencionado, este estudo teve por objetivo compreender os sentidos que os professores do *câmpus* Florianópolis-Continente atribuem à formação continuada em suas ações nos processos educativos. Assim, a pesquisa buscou colocar em evidência o cotidiano vivido pelos docentes do IFSC no que diz respeito à temática “formação”, tendo em vista seus dizeres acerca de suas práticas de trabalho dentro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Considerando que o espaço de sala de aula e da instituição como um todo pode ser um campo de contradições, optou-se por seguir os princípios da metodologia de pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo (1994, p. 21-22):

A Metodologia de Pesquisa Qualitativa trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalidades de variáveis.

[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A metodologia de pesquisa qualitativa possibilita trabalhar com essa realidade que apresenta desafios para ser apreendida. Representa uma forma de captar significados, desejos, aspirações, crenças, valores, e atitudes; atingindo, desse modo, um espaço mais profundo

das relações, dos processos e dos fenômenos, os quais não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis.

A investigação apoiou-se, ainda, nos pressupostos teóricos da História Oral (HO), considerando as possibilidades que a metodologia proporciona ao dar escuta aos sujeitos entrevistados, dando-lhes oportunidade de rememorar suas trajetórias de vida, situando no tempo e no espaço as vivências e acontecimentos que os constituem como docentes. Dessa forma, reconstróem a sua história profissional a partir de elementos constitutivos da trajetória da instituição vividos por eles mesmos. Ezpeleta e Rockwell (1986), embora não se situem na perspectiva da História Oral (HO), chamam a atenção para a necessidade de “olhar” de forma acurada para os eventos sociais que acontecem a partir dos sujeitos que executam a ação e constroem anonimamente a história.

Moreno (2010), ao estudar a formação dos docentes da Educação a Distância (EaD), utilizou-se dessa metodologia por esta possibilitar-lhe a obtenção de dados, conforme menciona:

Por intermédio de longas conversas com pessoas que, em seus relatos orais, registram a memória viva, a perspectiva peculiar em relação a fatos muitas vezes não registrados por outros tipos de documentos, ou ainda, a fatos cuja documentação se deseja complementar ou tratar por outro ângulo.

Guedes-Pinto [s.d., p. 3], ao se referir ao trabalho com memórias, ressalta que “ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido. [...]”, e continua: “[...] A rememoração possui essa força de nos colocar em xeque, de nos formular indagações sobre o vivido, sobre nossas escolhas e nossa experiência.[...]” Essas considerações traçadas por Guedes-Pinto [s.d.] a respeito de a rememoração possibilitar reflexões podem ser observadas no relato a seguir da professora, quando ela retoma seu processo como professora na época da elaboração dos currículos na instituição:

[...] Mas aquele momento de construção dos cursos foi muito bom. Comparando com a gente que fez a segunda modificação, que ficou panificação e confeitaria, criaram os dois separados. Eu acho que deu um salto muito grande. Eu vejo muitos erros, e hoje parece que está uma tendência para ficar tudo na confeitaria. Está querendo voltar a separar, porque antes era separado, agora voltou. Eu acho que o nosso curso está muito confeitaria e tem que ser um pouco dos dois. Talvez porque os

alunos queiram também. Daqui a pouco nós vamos saber, mas já dá para ver que há vários erros que temos que mudar, conversar.
(Carolina, professora de Panificação e Confeitaria)

Parte das perguntas da pesquisa assim se delineou: Como os docentes que estão na EPT – e, portanto, não têm uma formação pedagógica específica para a docência – colocam-se frente aos conhecimentos pedagógicos referentes ao ensino? Como se estabelecem suas práticas cotidianas?

Para proceder às entrevistas foi utilizado um roteiro, o qual foi analisado previamente e confrontado com a problemática e os objetivos da pesquisa, partindo do pressuposto de que essas entrevistas trazem importantes contribuições para a produção de dados a serem problematizados pelo estudo.

Ao preparar o roteiro para as entrevistas, esperava-se perceber como a questão da formação continuada para as docentes, engenheiras e bacharéis, apareceria nas suas narrativas em relação a seu cotidiano da EPT. A partir das interações, percebeu-se que suas narrativas tiveram um papel na pesquisa além do esperado. Conforme terminavam as entrevistas, constatava-se que aquele “tempo” e “espaço” também se transformavam em formações, trocas sobre o fazer pedagógico. Pela disponibilidade de tempo de todas, pelas contribuições que apresentaram em suas falas, foi possível constatar a importância de espaços em que os professores possam refletir sobre sua prática e sobre os temas que constituem o seu cotidiano. Guedes-Pinto (2002) e Thomson (1997) abordam esta questão de os processos rememorativos proporcionarem aos sujeitos que dele participam tal grau de reflexão que se torna, ele mesmo, um momento formativo.

As entrevistas foram elaboradas objetivando retomar com as professoras como ocorreu sua formação inicial, como essas docentes têm vivenciado a formação continuada e que reflexos percebem na sua ação pedagógica dentro do contexto da Educação Profissional.

O universo da pesquisa se constitui no câmpus Florianópolis-Continente, com uma participação de seis docentes da área de Alimentos e Bebidas. O período pesquisado corresponde à implantação do câmpus, com a chegada dos professores (2007), até o início de 2010.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA – A AÇÃO

Não tive nenhuma formação para a docência anterior ao IFSC, nada. Nem reuniões periódicas [...] o resto tudo foi aqui no IFSC. (Luiza, professora de serviços de restaurante).

A epígrafe desta seção demonstra a realidade da EPT no que diz respeito à formação de seus docentes. Os professores desse universo educacional possuem formação profissional específica para sua área de atuação, mas não para a docência. Esse panorama exclui a possibilidade de exigência de formação específica para a docência para atuação na EPT. Nessa perspectiva, surge o questionamento: como se dá a formação para a docência nesse contexto?

Esse profissional que exercia nas empresas, no mercado de trabalho, outras funções que não a docência vê-se agora tendo que lidar com planos de curso, planos de ensino, planos de aula, metodologias para o ensino, estratégias para manter o aluno atento ao que ensina, problemas de disciplina, conteúdos a serem ensinados em um Curso Técnico e toda uma estrutura que demanda outros saberes que não aqueles que ele vivenciou na formação inicial.

Esse novo cenário para o profissional que agora se vê como docente é nebuloso, e as luzes que apontam para ele parecem ofuscadas por uma infinidade de atuações. As diversas especificidades envolvidas no universo pedagógico nem sempre possibilitam a esse profissional identificar a ação mais acertada e coerente. Diante desse panorama com políticas públicas que não dão conta da formação dos professores da Educação Profissional, fica a cargo das Instituições que oferecem essa modalidade de ensino a responsabilidade em formar ou não os professores.

Nesse segmento, os professores são selecionados para fazer parte do quadro docente a partir da sua formação inicial, como por exemplo, a engenharia de alimentos ou a gastronomia, no caso de atuação num curso de Cozinha, por exemplo. Enquanto na Academia os professores são contratados pela produção em pesquisa, fundamentalmente, na EPT, a experiência profissional adquirida no mercado de trabalho tem maior relevância.

Cabe destacar que muitos desses docentes trazem como base para sua atuação a prática de seus professores da graduação, da pós-graduação ou de outras fases de sua vida acadêmica. Esse fato, mencionado por uma das professoras que fazem parte da amostra deste estudo, traz à luz os questionamentos: como quebrar os mo-

delos construídos historicamente, que se baseavam na detenção do poder e do conhecimento pelo professor? Como ter um professor que se preocupa em relacionar teoria e prática para uma cultura de reflexão e pesquisa da sua própria prática, possibilitando uma construção permanente da sua ação? O depoimento da professora Luiza vai em direção a essa problemática:

Não tive nenhuma formação para a docência anterior ao IFSC, nada. Nem reuniões periódicas e a única coisa que me fez aproximar um pouco de leituras de educação mesmo foi quando a gente fez revisão do curso superior de Gastronomia, na outra instituição, porque ia vir o pessoal do MEC para aprovar a abertura do tecnólogo. Ai lá eu li algumas coisas para revisarmos e tentarmos montar aquele projeto que não estava bom, então foi a única coisa que eu fiz naquele período, o resto tudo foi aqui no IFSC.
(Luiza, professora de serviços de restaurante)

Ao planejar uma estrutura de formação continuada para os docentes do *câmpus* Florianópolis-Continente, tomaram-se como referência para os encontros conceitos propostos por Paulo Freire (1997) especialmente no que diz respeito a: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997, p. 43). Nesse âmbito, esperava-se que o professor, ao participar de atividades que propunham a reflexão de sua prática pedagógica, refletissem sobre sua própria ação. O Projeto foi denominado “Formação de Formadores”, pois se entendia os professores como formadores, os quais, no processo de formação de outros sujeitos, também estavam se formando. Também foi tomada como premissa para aquela formação “in loco” os escritos de Antônio Nóvoa (2002, pág. 19) que salienta “[...] a elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não uma ótica normativa e prescritiva. [...]” sobre a profissão docente. Seguindo esta perspectiva, Paulo Freire defende que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa... os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo [...]” (FREIRE, 2010, p. 79).

Tomou-se como base, então, que a ação pedagógica é mediada pelo meio social e cultural no qual estão inseridos os sujeitos de tal ação. Vale destacar que não se perdia de vista o que adverte Apple (1989), ao se referir às influências “poderosas” exercidas pela política, economia e cultura sobre a prática educativa, não responsabilizando, dessa forma, apenas o professor por essa ação. Gimeno Sacristán também contribui para esta visão, ao dizer que:

A atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Para Charlot (2005), a escola tem papel importante para reduzir a desigualdade social em relação ao sucesso escolar, trabalhando no sentido de transformar a relação com a linguagem, a cultura e o saber. O autor salienta ainda que, para que haja uma transformação das práticas pedagógicas, é preciso condições objetivas que garantam a concretude desse processo, de modo a rechaçar a reprodução de um modelo organizacional historicamente constituído. Charlot pondera a necessidade de levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele atribui ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. Então, propor uma formação de professores que produzisse sentidos à ação docente somente seria exitosa se partisse das vivências dos sujeitos envolvidos. Entender como os professores se relacionam com o saber e como se constituiu sua aprendizagem é o que permite olhar para o ensino sob um outro viés. Para tanto, o relacionamento que o professor tem com o aprender interfere diretamente no seu fazer pedagógico, entendendo que o saber acontece na relação com o saber. Considerando-se também o sujeito como inacabado, construído e conquistado.

A concepção de Charlot (2005) sobre a ideia de ensino implica um saber a transmitir. A ideia de formação sugere dotar o indivíduo de competências. O formador é o indivíduo das mediações, das variações, das trajetórias; enquanto o professor é o indivíduo dos conceitos, dos saberes constituídos como referências estáveis e das aquisições acumuladas do patrimônio cultural. Esse conceito desenvolvido pelo autor também norteou a proposta da formação de formadores:

[...] Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. Mas formar também é transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental. (CHARLOT, 2005, p. 93).

Charlot (idem) distingue quatro níveis de análise para reflexão sobre a formação dos professores:

- o saber como discurso constituído em sua coerência interna;
- a prática como atividade direcionada e contextualizada;
- a prática do saber;
- o saber da prática.

Para formar professores, é necessário trabalhar os saberes e as práticas, considerando os diversos níveis, bem como localizar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são e parecerão heterogêneas. A ideia do autor, quando se fala em formação, é a de que não está em jogo somente uma relação de eficácia a uma tarefa, mas também uma identidade profissional que traz à tona e estrutura sua forma de ver o mundo e estabelecer relações.

Retomando o contexto onde se insere este estudo, as reuniões de formação ocorridas no IFSC foram sempre organizadas de modo a discutir os temas pertinentes à realidade vivida pelos professores em sala de aula. O horário de ensino de todos os professores do *câmpus* Florianópolis-Continente contemplava, no ano de 2007, quatro horas semanais destinadas à formação, e, a partir de 2008 até início de 2010, duas horas semanais. Ou seja, havia a concepção de que a formação continuada podia também se desenvolver em serviço, junto ao seu local de trabalho e às suas demandas imediatas. Cabe salientar que os professores do IFSC trabalham em regime de 40 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva. A carga horária docente é composta de 18 horas semanais destinadas ao ensino, que podem englobar atividades não só de sala de aula, como de formação, pesquisa e extensão. Os professores não têm remuneração financeira pelas atividades de formação continuada, apenas lhes é possibilitada a alocação na carga horária de ensino, ou seja, dentro das 18 horas. Os docentes da Rede Federal têm possibilidade de remuneração e progressão na carreira apenas através das formações *stricto e latu sensu*.

A proposta de trabalho da formação no *câmpus* foi elaborada junto aos docentes a partir do levantamento de temáticas relacionadas ao ensino, identificadas como essenciais para a estruturação de uma formação continuada.

Em um primeiro momento, foi trabalhada com os professores a metodologia das competências, considerando o conceito de Perre-

noud (1999), Ramos (2005) e Deluiz (2001), para a elaboração dos currículos dos cursos. A justificativa dessa escolha parte do fato de a temática ser novidade para todos os docentes que estavam ingressando no *câmpus* e também porque os cursos deveriam ser planejados por competências, como determinava a legislação. Outra novidade para a maioria dos docentes que não tinha formação pedagógica e que não havia experimentado a docência de alguma forma, até chegar ao IFSC, era a elaboração de planos de curso. Pode-se perceber essa questão na fala da professora:

[...] porque quando demos aula já chegamos a um curso já montado que alguém já tinha dado como seria o perfil, e nunca foi falado como é essa construção, a gente já recebia: - tu dá essa disciplina, dá conta disso e pronto, dá a média do aluno passou ou não passou. (Ana, professora de Cozinha).

As nossas primeiras reuniões de formação no *câmpus* foram mobilizadas para se pensar sobre o perfil do profissional que esperávamos formar nos Cursos Técnicos, atividades que os egressos deveriam desempenhar na sua área de formação no mercado profissional, os conhecimentos que necessitariam ter para aquela determinada área técnica, entre outros aspectos. Sobre esses momentos, a professora Neli, do curso de Cozinha, expõe sua percepção: *[...] nos fez refletir sobre o plano de ensino, sobre avaliação que a gente aplica e entender as competências também, [...] As formações foram muito importantes, com certeza se não tivessem existido, aí mesmo eu não teria entendido sobre competências. A professora ainda completa:*

[...] Então, se não fossem aquelas reuniões iniciais ali, eu acho que estava lá fora nadando, acho que foram muito importantes para nos situarmos: onde estou? O que estou fazendo aqui? Quem são essas pessoas? O que eles esperam de mim? O que a escola espera desse profissional e que caminho que deve ser tomado? Realmente me senti crua no início, e me deu uma base bem de sustentação, um alicerce mesmo. Desde aquelas primeiras reuniões, eu anotava tudo ... e falava em siglas eu não entendia direito, PPT, PPP, PPI, e a ordem hierárquica, quem vem primeiro e não sei das quantas. E como que faz esses planos de ensino? Vem da minha cabeça? Da onde que eles vêm? (Neli, professora de cozinha).

Acreditávamos que a elaboração dos Cursos Técnicos, em uma primeira etapa, deveria acontecer coletivamente, para que todos contribuíssem a partir de suas práticas e referenciais, fazendo daqueles momentos uma prática formativa que pode ser identificada no dizer da professora:

Vou te falar particularmente: eu aprendi muito mais com vocês do que com as outras professoras, porque vocês lidavam muito com a prática nossa, [...] Mas aquele momento de construção dos cursos foi muito bom comparando com a segunda modificação, que ficou Panificação e Confeitaria, criamos dois cursos separados naquele momento [...] (Carolina, professora de Panificação e Confeitaria).

Ao planejar as atividades do câmpus, previa-se a implantação de cursos de Alimentos e Bebidas que agregassem todas as especificidades das duas áreas em um único curso, como já acontecia, por exemplo, na Universidade Tecnológica do Paraná (UTF-PR).

Os professores das diferentes áreas recém-chegados tomaram conhecimento da pesquisa de mercado realizada pelo então CEFET-SC, a qual apontava para o amadorismo dos profissionais que atuavam na área. Através da realização de uma oficina de elaboração de matriz curricular para os Cursos Técnicos, tivemos a palestra de profissionais envolvidos com o tema da formação técnica, como a ministrada pelo professor Paulo Roberto Wollinger⁶, também professor do IFSC, que ocupava naquela ocasião uma importante posição no MEC com relação à implantação de cursos superiores de tecnologia. Com isso, procurou-se uma iniciativa para enfrentar a questão da falta de uma diretriz de formação para esses *lôcus* profissionais.

A atividade proposta pelo professor Wollinger possibilitou a participação de todos na elaboração dos cursos. O espaço permitiu que as ideias e concepções de Educação Profissional fossem descortinadas e construídas, não deixando de revelar os embates e o campo de lutas que perpassam as discussões curriculares, conforme ilustra a fala de uma professora: [...] *é saber montar a matriz curricular, saber o que aquele professor está dando para eu daqui a pouco não dar muito abaixo nem muito acima do que ele tem naquele módulo inteiro [...]* (Ana, professora de Cozinha).

A formação dos formadores⁷ do câmpus foi estruturada tomando como ponto de partida a prática de sala de aula do professor. Para tanto, buscou-se o referencial teórico a partir do que os professores levantavam de sua realidade e das dificuldades que encontravam desde o início, como por exemplo: avaliação por competências, avaliação em um currículo integrado, conceito de competências e

6 Professor do IFSC, atualmente exercendo função no MEC. Além da criação de cursos do próprio IFSC, o professor participou da implantação de cursos em outras Instituições, como no CESUMAR em Maringá (Paraná), coordenando a criação do curso de Gastronomia naquela instituição.

7 Esta etapa de formação contou com a participação das professoras Jane Bittencourt (UFSC) e Geovana Lunardi (UDESC).

de organização curricular, estratégias de ensino associadas à organização por competências, e o projeto pedagógico como elemento integrador das práticas.

Ao longo das formações que ocorreram no IFSC, evidenciou-se a necessidade de aprofundar teórica e metodologicamente a noção de competência atrelada às implicações do desenvolvimento de um currículo integrado, neste caso, organizado por competências. Outro ponto importante trabalhado foi o entendimento de integração curricular, para além de trabalho coletivo – como princípio de organização curricular.

As teorias pedagógicas foram trabalhadas considerando os relatos das práticas dos docentes. Depois de passar pelas diferentes abordagens, da mesma forma como foram trabalhadas as teorias sobre o currículo, partiu-se das elaborações dos planos de curso, criados pelos professores naquela primeira oficina com o professor Wollinger. Nessa dinâmica, os professores identificavam suas formas de trabalho, conforme se pode perceber na narrativa da professora Luiza [...] *a ambientação profissional consegue fazer a integração do currículo melhor do que o PI [...]*.

A fala da professora denota a compreensão dos conceitos trabalhados nas formações e vem ao encontro do que Hernandez (2008) propaga sobre não engessar as práticas que possibilitem aprendizagens significativas. Retomando o conceito de apropriação desenvolvido por Chartier (2003), ao estudar a história das práticas de leitura e os modos que os sujeitos dela se apropriam, percebemos na fala da professora um processo de apropriação do conceito, e, a partir dele, a percepção e criação de outras formas de trabalhar a integração do currículo. Outra fala que denuncia a referida apropriação é a da professora Neli, [...] *hoje não consigo planejar uma unidade curricular/disciplina sem ‘trocar’ os conhecimentos que considero importantes com outros professores, preciso conversar e apresentar aquilo que estou planejando para um determinado curso [...]*.

Quanto à temática “avaliação”, as oficinas partiram dos instrumentos utilizados pelos docentes em suas áreas. Os professores elaboraram novas formas avaliativas, reorganizaram fichas de avaliação para atividades práticas dos alunos, avaliaram e refizeram questões de provas.

No tocante à metodologia das competências, os professores trabalharam com os diferentes enfoques que essa proposta estabelece para a Educação Profissional, ora centrado no indivíduo, ora centrado

no mercado. A construção das competências estava baseada em suas diferentes concepções epistemológicas: condutivista, funcionalista, construtivista ou crítica. Após as discussões amparadas nos trabalhos de Perrenoud (1999) e Deluiz (2001), os professores avaliaram os cursos elaborados inicialmente; a partir de 2008, os cursos que apresentavam competências para cada unidade curricular passaram a enfatizar competências e habilidades gerais para o curso. Essa reorganização é justificada pelo fato de a pedagogia das competências trabalhar a integração do currículo. Sendo assim, as unidades curriculares que constituem a matriz curricular de um curso necessitam se organizar de modo que uma determinada competência possa ser trabalhada em diferentes unidades, o que muda é o enfoque dado em cada unidade curricular.

O acima exposto sinaliza que, com a expansão da Rede Federal, torna-se urgente a retomada da implementação de cursos de formação docente, pois a ausência de profissionais qualificados revela-se ser um ponto crucial para que este projeto seja viabilizado.

3. A PESQUISA COMO FORMAÇÃO

Pimenta (2009) trabalha a questão da pesquisa docente como possibilidade de instrumentação para a prática, ou seja, a pesquisa, para a autora, desempenharia um papel fundamental em seu trabalho, assumindo-se como um “princípio formativo” do profissional no magistério.

O *câmpus* Florianópolis-Continente encampou essa preocupação defendida por Pimenta (2009), oferecendo aos professores a possibilidade de pesquisa a partir da publicação de seus editais, com a possibilidade de destinação de carga horária para esse fim, inclusive dentro da carga horária de ensino, das 18 horas semanais. Além da carga horária, os professores podem contar com bolsistas para a realização das pesquisas, sendo estes custeados com verba do CNPQ, do IFSC e do *câmpus*, conforme a demanda e pertinência do projeto.

Outro ponto importante é o da condição para que os docentes publiquem ou apresentem suas pesquisas em eventos, no Brasil ou no exterior. O *câmpus* e o próprio IFSC abrem editais para que os pesquisadores inscrevam suas solicitações. Considerando um rol de pré-requisitos, os estudos selecionados podem receber, como apoio, diárias, passagens e inscrição em eventos externos ao IFSC. Neste ano de 2011, o *câmpus* inovou seu edital de pesquisa, sugere-

rindo temas de relevância institucional, que poderiam contribuir com respostas a questões demandadas em suas atividades, a saber:

1. Pesquisa de impacto da oferta das extensões nas comunidades.
2. Pesquisa do perfil do trabalhador do eixo de turismo e hospitalidade.
3. Perfil do ingresso e egresso do câmpus, considerando os diferentes níveis de oferta.
4. Pesquisa sobre implantação do PROEJA no câmpus Florianópolis-Continente (CFC).
5. Aspectos didático-pedagógicos da prática docente nos cursos do CFC.
6. Pesquisa sobre Materiais Didáticos para a Educação Profissional.
7. Pesquisa de políticas de assistência estudantil e acesso de pessoas com necessidades educativas especiais ao CFC.
8. Avaliação e aplicação de estratégias de divulgação do curso.
9. Pesquisa de Acompanhamento e Avaliação do Programa CERTIFIC.⁸

Outra inovação neste ano decorre da possibilidade de os servidores técnicos administrativos participarem do edital de pesquisa, também contemplados com carga horária específica e bolsista.

Em relação à participação de docentes em eventos científicos, o IFSC entende que essa também se configura como uma possibilidade de formação. A professora Ana fala sobre a importância da pesquisa para o processo formativo.

Acredito que devemos incentivar todas as atividades de pesquisa, que este é um meio de formação continuada. Quando o instrumento pesquisado está diretamente relacionado às práticas de ensino do professor, o ganho para o aluno e para o professor é sempre muito positivo. Desta forma, queria deixar registrado que a pesquisa deve fazer parte das atividades

8 O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, em uma ação conjunta, criaram a Rede CERTIFIC com o objetivo de validar os saberes dos trabalhadores e elevação do nível de escolaridade. O câmpus oferece edital para padeiros, camareiras, garçons e auxiliares de cozinha. Os candidatos devem ter 18 anos e exercerem ou terem exercido uma das atividades profissionais oferecidas em edital. Espera-se que, ao retornar à escola para certificar seus saberes profissionais, o candidato dê prosseguimento a uma das modalidades de ensino oferecidas: Proeja, técnico ou tecnológico. (<http://www.continente.ifsc.edu.br/novo>).

do professor para que este esteja em constante atualização através de leituras de artigos, livros e experimentos. (Ana, professora de Cozinha).

A preocupação da professora Ana com a pesquisa, visualizada como caminho para a formação docente, está relacionada diretamente com o que Pimenta (2009, p. 28) afirma sobre: “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. A autora ainda completa: “Deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional, [...]” (idem, p. 29). Pimenta apoia suas ideias nos trabalhos de Schön (1990), Alarcão (1996) e Nóvoa (1992). Charlot (2005) também corrobora o ponto de vista apresentado pela professora em sua análise sobre a importância da pesquisa como produtora de conhecimentos sobre o saber da prática.

Demo (2007, p. 38) é outro pesquisador que defende a pesquisa como “princípio educativo”. Para ele, não significa o professor ser um pesquisador profissional, mas torna-se condição *sine qua non* que, na educação para a pesquisa, o professor seja um pesquisador.

Demo levanta cinco desafios da pesquisa como cunho educativo:

- 1.(Re)construir projeto pedagógico próprio.
- 2.(Re)construir textos pedagógicos próprios.
- 3.(Re)fazer material didático próprio.
- 4.Inovar a prática didática.
- 5.Recuperar constantemente a competência.

Na perspectiva do autor, o professor que pesquisa elabora de próprio punho seu material, tendo a possibilidade de estar em constante avaliação do que realiza e tornando-se propositivo em relação ao ato educativo. Com certeza, esse docente terá mais condições de inovar e teorizar suas práticas de forma significativa para ele e para o aluno, pois “a pesquisa afastada do compromisso educativo é a expressão típica da mera qualidade formal por vezes eminente e convincente, na condição de capacidade inovativa e de domínio metodológico”. (idem, p. 60). O autor chama a atenção, ainda, para o fato de o professor ver-se apenas como alguém que “dá aulas” ou ensina a copiar, não como produtor de conhecimento e que, necessariamente, “alimente-se” da pesquisa. Demo (idem. 66) diz que

“a pesquisa é o berço da cidadania universitária, quando focada na evolução da teoria e prática”.

Cabe salientar outra possibilidade de formação oferecida no IFSC, no caso, a pós-graduação. A partir do ano vigente, houve um incremento do edital direcionado aos docentes interessados em afastamento integral para realização de Mestrado e Doutorado, com a possibilidade de contratação de professor para substituí-lo. Essa realidade não acontecia anteriormente, ficando a cargo dos professores da área a organização e (re)distribuição das turmas para que um colega saísse para cursos de pós-graduação. Vale lembrar que os docentes e servidores técnico-administrativos, na Rede Federal, têm a possibilidade de afastamento parcial ou integral para a realização de cursos de pós-graduação.

Ademais, o IFSC tem ofertado, sistematicamente, para seus professores e para os professores das redes municipal e estadual de ensino, no Estado de Santa Catarina, cursos de pós-graduação, *lato sensu*, no Ensino de Educação de Jovens e Adultos aliados à Educação Profissional. O *câmpus* Florianópolis-Continente é um dos campi que sediam e participam dessas formações.

Tendo em vista as narrativas aqui relatadas, constata-se que os desafios foram muitos e que o corpo docente vivenciou diversas dificuldades, sendo que algumas lacunas ainda permanecem. Porém, é na contradição que as práticas curriculares acontecem e ganham sua materialidade. A dicotomia posta na história da educação brasileira, preparando uma maioria para o mundo do trabalho e uma minoria, supostamente com mais condições de pensar ou ascender a todo tipo de conhecimento, em detrimento a formações precárias para àqueles que devem ocupar o mundo produtivo, precisa ser rompida para dar lugar a uma formação emancipatória, defendida há muito tempo por Freire (1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência na EPT é marcada por aproximações da proposta de currículo integrado por parte dos sujeitos envolvidos com o ensino, os quais, ao se defrontarem com os desafios inerentes ao ensino profissional, cunham maneiras para desempenhar da melhor forma possível o que está proposto a essa modalidade de ensino.

A aproximação com os modos de fazer das professoras do *câmpus* possibilitou a visibilidade de “como” colocam em prática, em

seu ofício de ensinar, os desafios percebidos, e como se apropriam do “lugar” que não lhes era conhecido ou que foge do vivido até então – o que vivenciaram em sua vida escolar ou como docentes do ensino superior, por exemplo.

O exercício de elaboração dos cursos pode ser considerado um marco para as professoras contempladas neste estudo, pois, como já narrado por elas, em suas experiências anteriores, chegaram com tudo pronto; tinham apenas que ministrar as aulas e entregar o resultado dos alunos.

Iniciar um novo câmpus, assim como organizar cursos que não tinham uma tradição dentro da Rede Federal, foi uma tarefa árdua e totalmente nova, que exigiu formação de todos os envolvidos.

As possibilidades para um trabalho docente que dê conta das especificidades vivenciadas pelas professoras compõem-se da retomada da formação continuada⁹, distribuindo-se em dois eixos: uma formação que atenda aos professores que ingressaram no final de 2009 e 2010, que possibilite a esses docentes a compreensão do que se faz em EPT e porque se faz dessa forma; outra que dê prosseguimento ao trabalho iniciado anteriormente, retomando conceitos como o de avaliação por competências, estratégias de ensino e elaboração de material didático. Esses temas são postos em relevo pela professora Danieli do curso de Panificação e Confeitaria, ao dizer que: *ficou um gostinho de quero mais, temas como avaliação, metodologias, elaboração de material didático...*

Outra possibilidade de formação futura elencada pela professora Neli do curso de Cozinha refere-se aos conhecimentos técnicos inerentes à formação inicial dos professores, como expressa:

Por exemplo, na cozinha contemporânea que eu dou, agora tem toda uma ligação com a química, com a cozinha molecular. Isso é uma super novidade, e o professor necessita de um curso de qualificação para atuar nessa área. Acho que nem temos profissionais aqui, tem que ser de fora... Se trouxesse o profissional para cá, penso que é muito caro. Quantos professores vão fazer o curso?

Os limites à continuidade de um trabalho de formação relacionam-se, principalmente, à dinâmica dos trabalhos do câmpus, o qual atende não somente a comunidade local, mas os diversos municípios da região metropolitana da Grande Florianópolis, da serra e do norte do Estado de Santa Catarina. Essa realidade ocasiona um acúmulo de diferentes cursos com diversos níveis de escolaridade e saídas dos pro-

9 Destaca-se que essa formação teve suas atividades interrompidas no ano de 2010.

fessores para ministrarem aulas em outras localidades. Outro limite incide sobre o número limitado de docentes em algumas áreas profissionais e o fato de o câmpus oferecer os cursos em três turnos a fim de atender às demandas. Também é fator limitante a questão financeira, uma vez que uma Instituição pública não pode contratar serviços sem licitações ou pregões, o que acarreta em atrasos ou impedimentos na contratação de profissionais externos ao IFSC.

Ainda sobre discussões pertinentes para formações futuras, as professoras registram em suas falas as dificuldades em elaborar material didático, e consideram este um ponto importante para se debater. Também elegem a avaliação como uma questão de extrema relevância, merecendo tratamento especial e prosseguimento nos estudos.

Quanto ao desenvolvimento da formação e posicionamento dos profissionais que a executam, a professora Neli do curso de Cozinha fala sobre a necessidade de objetividade das formações de professores, pois para ela: *a área da educação é muito ampla. Portanto, quem organiza estes espaços formativos, tem que fechar, amarrar mais e trazer os conteúdos já selecionados, de tal forma que não tivéssemos que ler diferentes autores, pois nosso tempo é curto.* O discurso da professora expressa a ideia de que os professores não precisam se apropriar das teorias pedagógicas; que alguém tem que trazer a “receita” pronta.

Sobre a relevância desta pesquisa realizada, uma das professoras apresenta seu posicionamento favorável:

Que bom que você está estudando essa parte. É importante; eu vejo que é um estudo relacionado com a educação, focado para nós, para um Instituto Federal, e que é um retorno breve, que vem bem pontual para gente. Gostaria de agradecer a escolha do seu tema, bem interessante. (Neli, professora de Cozinha).

É imprescindível romper com o pensamento instituído de que as formações de professores têm que ser pontuais ou de cunho imediatistas. Faz-se necessário sanar as questões que surgem no cotidiano escolar por meio de ações precisas, proporcionando a continuidade dos espaços formativos, garantindo a emancipação profissional e conduzindo à consolidação da autonomia docente (NÓVOA, 2002).

Torna-se necessário desfazer o pressuposto de que a formação pedagógica, no sentido de colocá-la em prática, não é papel do professor para levar a um saber fazer reflexivo, que seja entendido como autoformação. Assim como o currículo necessita ser visibi-

lizado integrando teoria e prática, da mesma maneira a construção das formações de professores carecem trabalhar com a indissociabilidade da teoria e da prática.

Recuperar as memórias das trajetórias individuais das docentes entrevistadas e abordar com elas os problemas e dificuldades enfrentadas na EPT parece ser uma forma de trazer para o debate os desafios da Educação Profissional hoje.

REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donal Schön e os programas de formação de professores. In: _____. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, 1996.

ALMEIDA, Alcides Vieira. **Da Escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

BRASIL. **www.planalto.gov.br/ccivil/legislacoes**.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CHARTIER, Roger, Trad. de Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. **Formas e Sentidos, Cultura Escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DELUIZ, Neise. **O enfoque das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**, texto referência para a teleconferência Currículo por Competências: Potencialidades e Desafios, organizada pelo Senac Nacional, Rio de Janeiro, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez / Autores Associados (coedição), 1986.

GIMENO SACRISTAN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto, 1995.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia [s.d.]. **Memorial de formação**: registro de um percurso. Disponível em <<http://www.fe.UNICAMP.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>> Acessado em: 13 jun. 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 79.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e tecnológica**: legislação básica- Rede Federal. Brasília, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 13ª edição. Ed. Vozes, Petrópolis: 1994.

MORENO, Eliana Rodriguez. **Desafios da docência em cursos de pedagogia a distância**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

TOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. In: **Projeto História**. São Paulo: EDUC, nº15, abril, 1997.

ANEXO III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA:

1. Fale um pouco sobre sua formação, sua vida, até se tornar professor.
2. Há quanto tempo você leciona? Como foi sua trajetória profissional até vir trabalhar no IFSC?
3. Quais dificuldades você encontrou no ofício de docente? Foi preparado para o mesmo?
4. Descreva como você organiza e desenvolve suas aulas de um modo geral.
5. Você julga importante a aproximação entre o conteúdo-conhecimento-saber trabalhado e a realidade dos alunos? Como você procura fazer esta aproximação?
6. A formação oferecida no espaço de trabalho contribui para o desenvolvimento do seu fazer docente?
7. Quais os saberes trabalhados na formação continuada repercutiram no seu trabalho?
8. A partir da formação, você buscou que metodologias para desenvolver seu trabalho?
9. A formação continuada possibilitou 'caminhos' para desenvolver um currículo integrado? Você acha importante trabalhar de forma integrada? Em que momentos você percebe essa integração?
10. A formação continuada deu subsídios para a elaboração de novos materiais didáticos? Novas propostas de ensino?
11. O que você sugere tratar em possíveis formações?
12. Como você vê o papel das reuniões pedagógicas?
13. Em que momentos do trabalho docente você identifica possibilidades de trabalho pedagógico que integre o currículo?
14. Você quer falar e deixar registrado mais alguma?

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO PRESENCIAL: CONVERGÊNCIA DE TECNOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Luiz Antônio da Rocha Andrade¹

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira²

RESUMO

O presente trabalho é o resultado da pesquisa sobre educação a distância e ensino presencial buscando levantar junto a docentes do Instituto Federal de Santa Catarina que trabalham nas duas modalidades as possíveis transferências de enfoque metodológico entre uma e outra. Professores que atuam em instituições de ensino, que aderiram aos dois macro programas federais em desenvolvimento no Brasil - a Universidade Aberta do Brasil e o Ensino Técnico à Distância - E-Tec Brasil, vivenciam a cultura do ensino presencial e a cultura da educação a distância. Com base em análise bibliográfica, entrevistas e questionários aplicados com docentes do Instituto Federal de Santa Catarina, este estudo demonstra que práticas e conceitos da educação a distância estão convergindo para o ensino presencial e formando metodologias híbridas e mescladas com as tecnologias da informação e comunicação.

Palavras-chaves: Educação a Distância. Ensino Presencial. Tecnologias de Informação e Comunicação. Tecnologia no Ensino Superior.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professor de Geografia da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina - luiz@ifsc.edu.br

2 Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - eaguiar@UNICAMP.br

INTRODUÇÃO

Este é o ano 2012 e ao olhar para trás no tempo, fica-se perplexo com os avanços tecnológicos que a humanidade conquistou. Ao olhar para frente, as mentes se encherão de interrogações sobre o que mais poderá ser criado, descoberto e transformado. Com base no conhecimento pretérito e presente tenta-se delinear o futuro; às vezes acerta-se, outras erra-se.

E é assim, nesse movimento temporal, que a sociedade hodierna se lança para tentar entender as mudanças globais advindas da criação e evolução das tecnologias de comunicação e informação: as TICs. Com perplexidade, observam-se as invenções nesse campo se multiplicando a cada ano, a cada mês e a cada dia e avançando sobre todas as atividades humanas.

Longe de ser uma exceção, a educação formalizada nas escolas, institutos de educação e universidades, configura-se em mais uma dessas atividades afetadas pelo avanço das TICs. No universo daquilo que é chamado de educação formal, a educação a distância (EaD) é a representação do uso intenso de TICs no processo de ensino e de aprendizagem.

Com a incorporação das novas TICs e seguindo uma tendência mundial, a EaD, vista sob a ótica da legislação brasileira está, atualmente, sendo tratada como uma política de Estado voltada à cobertura educacional do extenso território nacional. Para o Brasil, país de dimensões continentais, é um caminho possível para a tão almejada democratização da educação.

Com a expansão da rede de EaD no Brasil, tem-se observado um outro fenômeno: as experiências com as TICs na EaD estão estimulando mudanças nas práticas pedagógicas da educação presencial. Dito de outra maneira e nas palavras de Tori (2010, p.28): “Aos poucos, os recursos e as técnicas destinados inicialmente à educação eletrônica virtual foram sendo descobertos e aplicados pela educação convencional”. O que consiste dizer que, em parte, essas experiências são trazidas por professores que atuam na EaD e se sentem motivados a melhorar o desempenho no ensino presencial.

A EaD, ao contrário do que normalmente é pensado, não é um produto das tecnologias atuais de comunicação e informação como a Internet e as transmissões de imagens via satélites. Segundo Nunes (2009, p. 2),

A primeira notícia que se registrou desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. Depois em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência.

Se considerar as experiências dirigidas com essa finalidade, a EaD existe no Brasil desde de 1904 com a instalação de uma organização norte americana, as chamadas Escolas Internacionais, que oferecia cursos profissionalizantes por correspondência (ALVES, 2009). A partir da década de 1920, com o advento da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, inaugura outra fase da EaD no Brasil que foi a educação popular pelo sistema, na ocasião revolucionário, de difusão via rádio (ALVES, 2009).

Com o desenvolvimento vertiginoso das tecnologias de comunicação, a educação a distância tomou outras proporções. Além da radiodifusão, da televisão, das fitas áudio e vídeo, foram inseridas outras ferramentas como o computador e a Internet. Agregado a esses dois últimos, os ambientes virtuais de aprendizagem - mas conhecidos como AVAs, softwares dirigidos para gerenciar as atividades de ensino pela internet - são considerados os responsáveis por várias experiências bem sucedidas realizadas na EaD. Instituições brasileiras como a UNICAMP, por exemplo, já são referências nessa modalidade de educação, inclusive com o desenvolvimento de um AVA próprio, o TelEduc.

Num rápido olhar, sobre a história da EaD é possível perceber que esta modalidade de educação sempre esteve mais propícia ao uso das tecnologias de comunicação do que o ensino presencial. Ao cruzar a história das duas modalidades, a EaD, até o presente momento, soube tirar mais proveito dos avanços tecnológicos como o rádio, a TV, o computador, a Internet e seus subprodutos. Por outro lado, o ensino presencial se manteve, pra não dizer conservador, mais cauteloso quanto ao uso desses recursos.

O objetivo da pesquisa foi o de analisar quais as novas práticas de ensino e novas tecnologias estão convergindo da educação a distância para o ensino presencial. Para buscar as respostas, procedeu-se com análise da literatura atual que aborda o tema. Como trabalho empírico, fez-se um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis. Essa instituição oferece cursos presenciais e cursos a distância dentro dos programas federais. Escolheu-se como sujeitos da pesquisa os professores que atuam tanto no ensino técnico a distância (E-Tec Brasil) como no ensino técnico presencial.

1. INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO

Um dos desafios ao analisar o uso de tecnologias, em especial na educação, é o de se manter atualizado diante da rapidez com que as transformações acontecem. Se a análise for focada no produto tecnológico, ela estará submetida ao mesmo ritmo das mudanças e terá um prazo de validade igual a validade do produto.

Outro fato é o de que nem sempre uma invenção tecnológica leva à extinção de tecnologias mais antigas. O forno de micro-ondas, por exemplo, entrou nas casas, mas ele não substituiu por completo o fogão a gás; o rádio está conseguindo coexistir com a invenção da televisão e da internet; a invenção do videocassete e posteriormente do DVD não extinguiu o cinema. Quem apostou que o serviço postal e o carteiro deixariam de existir após a invenção do correio eletrônico errou, pois aconteceu justamente o contrário: a logística dos serviços de correios é responsável pelo sucesso das vendas e das compras virtuais.

É bem verdade que a velha máquina de escrever foi completamente substituída pelos computadores, mas ela deixou de herança o formato universal dos teclados. Até mesmo os novos *tablets* com teclado acionado com um simples toque na tela (*touch screen*) mantém a mesma disposição de digitação. Digitar ainda continua sendo um processo comum de entrada de dados.

Às vezes o que acontece são inovações sobre antigas invenções. Vinil, fita K7, disquete, *compact disco*, *pen drive*, *cartão de memória* e, assim, a antiga ideia de gravar, guardar e reproduzir foi ganhando outras formas e possibilidades. De um lado vê-se inovação sobre a inovação em ritmo acelerado e, do outro, o ritmo humano de estranhamento, adaptação e domínio sobre essas inovações. Os produtos mudam muito rápido, são depreciados, perdem valor e ficam obsoletos antes mesmo de ficarem velhos.

Mais do que ser a sociedade da informação, somos, como diz Gitlin (2003), a sociedade da cultura do ser rápido: “Deste ponto de vista, temos uma sociedade rápida porque é racional ser rápido – desenvolver novidades e levá-las primeiro ao mercado” (GITLIN, 2003, p.139). Tenta-se acompanhar as mudanças, mas a capacidade humana de se adaptar ao novo segue um ritmo e o mercado segue outro. O tempo todo se é estimulado a comprar o mais novo, o mais moderno e o de última geração sem se a real necessidade de atualização.

O mercado dita o ritmo. “A cultura da rapidez é, antes de tudo, uma cultura de mercado – uma cultura da qual a principal razão para fabricar coisas é que elas vão vender (ou assim creem seus produtores)” (GITLIN, 2003, p. 140).

Os inventores do rádio, da TV e do telefone não imaginavam quão longe iria perdurar as suas invenções, mas os inventores das mídias mais modernas veem suas invenções serem substituídas em poucos anos por outra totalmente diferente; é a morte da criatura antecedendo a morte do criador. Até a década de 1990, para assistir um bom filme em casa havia o videocassete com duas cabeças de leitura e, se desejasse melhor qualidade de reprodução, havia o de quatro cabeças. Neste mesmo período, com a entrada dos aparelhos de DVD, não importava se o vídeo cassete tinha duas ou quatro cabeças, a sua morte estava anunciada. No momento atual, com TV digital interativa e outras mídias que estão sendo recriadas, não se sabe por quanto tempo os aparelhos de DVD vão sobreviver.

Por este ponto de vista, mais importante do que analisar os produtos tecnológicos, é analisar as relações que se estabelece com o novo, com a mudança. Um produto dito moderno, com o passar do tempo será considerado obsoleto e, sem muita demora, sofrerá alguma inovação. Por outro lado, as relações que foram construídas a partir de determinada inovação transpõem essa barreira temporal; elas ficam como cicatrizes na história.

Quando se iniciou as primeiras experiências, em meados do século XX, com o uso da televisão como ferramenta de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem formalizado nas escolas, discutia-se entre os educadores e também fora das escolas, que no futuro essa tecnologia iria substituir o professor. Mais uma vez a máquina substituindo o homem, agora na instituição escola. Desta vez uma máquina diferente, sem engrenagens, todavia mais sofisticada e equipada com componentes eletroeletrônicos encurtando as distâncias e o tempo. No entanto, parece que a educação no seu formato presencial - professor, quadro e giz – resistiu à inovação.

Hoje não é mais a televisão que está na ordem do dia, outras TICs entraram em cena e roubaram seu papel principal. No que diz respeito à educação, é inevitável não fazer comparações entre o que se pensava da televisão como ferramenta de apoio ao ensino e o que se pensa hoje a respeito dos computadores e da Internet.

De certa forma, não é possível afirmar que as profetizações em relação ao uso da televisão na educação falharam, pois a história

dos avanços tecnológicos ainda não encerrou o capítulo dos meios de comunicação, uma vez que continua com novas tecnologias, ou seja, o computador, a internet e suas derivações tecnológicas hibridizadas com a televisão e a telefonia.

Os avanços das TICs reinventaram o uso da televisão e da telefonia. Hoje, não se pode olhar para os computadores ligados em rede como simples concorrentes da televisão, do rádio ou do telefone. Essas tecnologias estão se integrando e se recriando. A funcionalidade delas também se modifica: um celular já não tem apenas a função de transportar o verbo, agora ele leva e traz imagens, filma, conecta-se à internet, grava, é usado como sistema global de localização (GPS), permite operações bancárias, é câmera fotográfica, televisão, rádio, aparelho de som, memória portátil; é um computador de bolso. O aparelho de TV é também monitor de computador e com o sinal digital ela possibilita a interatividade. Enfim, infinidades de outras funções foram sendo agregadas e dando outro significado a antigas tecnologias.

Possibilidades de aplicação desses equipamentos são muitas, mas a resposta para entender todas essas inovações vem do mercado consumidor. Segundo dados de 2011 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil a telefonia celular aumentou quatro vezes em cinco anos. A pesquisa por domicílio mostra que entre o ano de 2004 e 2009 o número de domicílios somente com telefone móvel celular aumentou de 16,5% para 41,2% do total estudado. No ano de 2009, entre a população acima de 10 anos de idade, 94 milhões declaram possuir celular para uso pessoal.

Esse é efetivamente o melhor motivo para a indústria das telecomunicações investir em inovações tecnológicas. Fora isso, algumas poucas pessoas acreditam que a rapidez nos avanços e inovações tecnológicas vêm da necessidade de melhorar a condição humana. Em parte é verdade, mas temos que considerar uma outra fonte de inspiração, ou seja: “ Quando a novidade dá lucro, as instituições têm base racional para buscar técnicas mais rápidas, receber informações mais depressa que seus competidores, imaginar produtos novos” (GITLIN, 2003, p. 139).

Em muitos domicílios, o celular chegou antes da água encanada, da rede de esgoto e da coleta de lixo. Foram queimadas algumas etapas no desenvolvimento social e sustentável porque o mercado e a modernidade nos convenceram de que estar conectado pode ser mais importante do que saneamento básico. Isso causa inquietação: crescimento nas vendas de telefone celular pode servir de

parâmetro para analisar distribuição de renda e desenvolvimento humano?

Não estamos apenas consumindo mais tecnologias, estamos também consumindo muito mais por meio das tecnologias. É o comércio virtual invadindo nossas casas por meio das mídias eletrônicas. As TICs nos mantêm informados e alertas para os perigos do mundo, mas elas também nos enchem de sonhos e desejos de consumo.

Olhando por esse aspecto, Giltlin (2003) compara o efeito contagiante das mídias eletrônicas atuais com a função ideológica da Igreja a serviço do capitalismo denunciada por Marx. Parafrazeando a célebre frase marxista “ a religião é o ópio do povo”, poderíamos dizer que hoje as novas tecnologias de informação e comunicação é que são o ópio do povo e não mais a religião. Elas é que servem de consolo e distração após um árduo dia de trabalho. Elas é que nos alimentam com novas esperanças para mais um dia de labuta.

Santos (2008), ao escrever sobre as diversas faces das tecnologias e a forma como podem ser usadas tanto para a superação de crises sociais, como para o aprofundamento delas, traz uma reflexão que já se fazia necessária na época da revolução industrial, quando as fábricas trocavam homens por máquinas. Ele escreveu:

Vivemos num mundo onde já não temos comando sobre as coisas, já que estão criadas e governadas de longe e são regidas por imperativos distantes, estranhos. Poderíamos, nesse caso, dizer, como Maffesoli, que os objetos já não nos obedecem, uma vez que eles respondem à racionalidade da ação dos agentes. No dizer do Sartre de *A Imaginação*, os objetos se tornam sujeitos. Mas nenhum objeto é depositário do seu destino final e não há razão para um desespero definitivo. Num mundo assim feito, não cabe a revolta contra as coisas, mas a vontade de entendê-las, para poder transformá-las. No século em que a Revolução Industrial se afirmou, essa revolta se dava como luta contra as novas invenções, vontade de destruir as máquinas, como no ludismo. (SANTOS, 2008, p. 103).

A revolta contra as coisas, no dizer de Santos, deve dar espaço para a mentalidade criativa que conduza ao uso racional das invenções. Na época da Revolução Industrial, trabalhadores se reuniam para destruir as máquinas, pois estas ameaçavam seus empregos - movimento conhecido como ludismo – porém, esse comportamento não impediu os avanços tecnológicos e nem o aprofundamento das crises sociais.

Sabemos que não são os objetos tecnológicos a fonte da felicidade humana, mas hoje não faz nenhum sentido se rebelar

contras as novas tecnologias, seja ela de qualquer área; mas, antes, entendê-las e, se necessário, recriar sua função social. A revolta contra as coisas, na verdade, é a revolta contra o próprio homem, pois é por ele e para ele que as coisas são criadas.

Para entender as tecnologias nessa perspectiva, devemos entender inicialmente que o que estamos testemunhando não são inovações criadas isoladamente em laboratórios e desconectadas do cotidiano social, elas trazem consigo um conjunto de mudanças em diversos aspectos da vida.

Na EaD o que se vê é o emprego maciço de TICs para aumentar a interatividade entre aluno e professor e a abrangência espacial da educação. Por essa razão, é quase certo que no futuro a EaD será tão presencial quanto o próprio ensino presencial. Isso porque as TICs estão inovando em todas as dimensões e diminuindo o sentimento de distância.

Para se ter ideia, já existem soluções tecnológicas para ofertar à distância aulas práticas em laboratórios. Até pouco tempo atrás isso era um entrave para os cursos técnicos que exigem grande quantidade de aulas práticas. Novos inventos como os laboratórios virtuais e laboratórios remotos estão minimizando a necessidade de aulas presenciais em laboratórios. No IFSC, câmpus Florianópolis, estas duas tecnologias já fazem parte dos currículos dos cursos técnicos ou tecnólogos em EaD.

O laboratório remoto parte do princípio de que um aluno localizado em um determinado lugar pode, via internet, manipular equipamentos localizados em outro local; neste caso, um polo de apoio equipado com o laboratório físico. O professor, por sua vez, estando presente no laboratório, irá acompanhar e orientar os passos que o aluno terá que desempenhar- para efeitos de ilustração, o controle remoto de equipamentos é utilizado em várias situações: explorações submarinas; expedições espaciais, quando há necessidade de operações de reparo da fuselagem das cápsulas em órbita; em exploração de petróleo em águas profundas e em desarmamento de minas explosivas.

Já o laboratório virtual é a criação de um laboratório totalmente digital, normalmente em 3D, que pode ser acessado via internet. É um tipo de simulador em que o aluno pode praticar quantas vezes achar necessário antes de partir para o manuseio do equipamento real. Ele otimiza recursos, não só financeiros, mas principalmente naturais – algumas faculdades de medicina e veterinária já se utilizam

dessa técnica para treinar procedimentos cirúrgicos, isso tem reduzido, ou até mesmo eliminado, o uso de cobaias vivas (vivificação).

Percebe-se, com isso, que não se está buscando apenas a interatividade professor-aluno ou aluno-aluno, mas também a interatividade entre o aluno e os objetos didáticos ou suas representações virtuais.

Tori (2009) defende que a convergência entre o ensino presencial e o virtual tende a se intensificar cada vez mais com as novas tecnologias. Além das possibilidades de misturar ambientes e objetos reais com realidade virtual, segundo ele, os novos avanços iriam, também, baixar o custo das tecnologias interativas de tal forma que ampliaria a acessibilidade; fato que já está sendo constatado com a invenção e comercialização dos tablets. Um recente estudo divulgado pela *Knowledge Network* aponta que os usuários desse equipamento ficam 48% a mais de tempo na Internet (MATTIUZZO, 2011).

Como se viu, a ampliação da interatividade para tornar o virtual cada vez mais parecido com o real é a principal motivação de aplicar tanta tecnologia na educação. Essa interatividade, seja professor-aluno, aluno-aluno ou aluno-objeto didático, é um quesito que serve de parâmetro para medir a qualidade dos cursos a distância.

No II Seminário de pesquisa em EaD, promovido pela UFSC/IFSC em outubro de 2010, uma das questões que permeou por todas as falas dos palestrantes - entre eles estava o professor e escritor José Manoel Moram - é o fato de que a EaD está invadindo a educação presencial com as ferramentas tecnológicas. A conjugação de tecnologias adentra as salas de aula puxada pelos professores que experimentaram as inovações na EaD e percebem que elas também podem auxiliar no ensino presencial. A invasão não é apenas em termos de ferramentas eletrônicas, mas também por meio de metodologias inovadoras.

2. DA ORIGEM RESTRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA AO USO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL

As TICs estão sendo incorporadas em quase todas as atividades humanas e, por isso, sua utilização na educação presencial não é exclusividade da influência oriunda da EaD. Tanto pode estar diretamente ligada a experiências da EaD como também originárias da

utilização delas no cotidiano das pessoas. As redes sociais como o facebook, por exemplo, são alguns dos recursos que a EaD utiliza com o objetivo de promover a interatividade, mas eles também podem estar sendo experimentados por professores da educação presencial simplesmente pelo contexto tecnológico que estamos vivendo, pois, são recursos da internet amplamente difundidos na sociedade.

Kenski (2003, p. 27) caracteriza esse cenário:

As alterações sociais decorrentes da banalização do uso e do acesso das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação atingem todos as instituições e todos os espaços sociais. Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o atual estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade.

Kenski (2003) diz também que, apesar de todas essas possibilidades anunciadas pelas TICs, as escolas que investiram em tecnologias ainda se mantêm presas às estruturas rígidas do ensino presencial. “Em geral as escolas permanecem com as mesmas propostas e grades curriculares; a mesma segmentação disciplinar dos conteúdos; a mesma carga horária dividida em aulas de 50 a 100 minutos”. (KENSKI, 2003, p. 73).

Esse foi um dos pontos fundamentais da pesquisa que relatamos neste trabalho: a influência que a EaD pode estar trazendo para a educação presencial não diz respeito somente aos tipos de tecnologias a serem usadas, mas principalmente como elas estão sendo incorporadas no ensino presencial e como elas podem romper com as estruturas rígidas de espaço e de tempo. O primeiro efeito dessa transformação seria a própria equalização entre EaD e educação presencial, pois a distância entre elas, que no passado era marcado pela inexistência de interatividade, pode estar diminuindo. A evolução da EaD chegou a um ponto que, as mudanças que estão acontecendo cruzam-se também na educação presencial com a entrada das TICs.

Pesquisas recentes demonstram que as duas modalidades de educação estão se aproximando de um modelo híbrido que integra o que há de bom do ensino presencial com as inovações da EaD, tese que é defendida por Tori (2010) e Luzzi (2007). Pode-se dizer, então, que essa mistura é ou será mais intensa no âmbito das instituições que

oferecem simultaneamente as duas modalidades de ensino: presencial e a distância. No Brasil, devido ao lançamento dos programas Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec), algumas instituições já vivenciam essa realidade.

Para Moreira (2009, p. 370):

A EAD, em contraposição a educação presencial, possui, durante parte de sua história, uma trajetória própria, sem que, em toda ela, tenha tido intersecções diretas na educação presencial, vindo a convergir por ocasião da disseminação de estudos e de discussões do uso, do papel e do impacto da rede mundial nos processos de ensino-aprendizagem, tanto em atividades de apoio presencial como a distância.

A adesão aos dois macro programas brasileiros se fez fortemente entre as instituições que compõem a rede federal de ensino, tais como universidades e institutos de educação. Dentre essas instituições, estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são instituições centenárias e tradicionalmente oferecem cursos técnicos profissionalizantes na modalidade presencial.

Do ponto de vista histórico, com a adesão aos programas federais de EaD, os Institutos Federais rompem, em um primeiro momento, com a centralidade no ensino presencial. Iniciou-se uma nova etapa na história do ensino técnico profissionalizante. Já não é mais só o ensino presencial, a EaD entrou como mais uma alternativa para a expansão da rede federal de educação. Esse é um terreno fértil para que, numa escala institucional, essas duas modalidades de ensino - presencial e a distância - conversem e se relacionem.

Entre as instituições de educação federal, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Câmpus Florianópolis, passa por um momento em que alguns docentes vivenciam as duas realidades: o ensino presencial e a EaD. O cenário indica que essas duas culturas educacionais estão caminhando rumo a uma convergência de tecnologias e práticas educacionais. Novas tecnologias estão surgindo e aumentando a capacidade de interação entre aluno e professor, mesmo a distância. Assim, é interessante verificar se e como os cursos técnicos presenciais do IFSC estão intensificando o uso das TICs.

É possível supor que essa esperada convergência não se configure apenas como uma incorporação de tecnologias nos cursos técnicos presenciais. Ela poderá trazer, ou já está trazendo, diferentes didáticas, diferentes abordagens pedagógicas, novas atribuições e novos desafios.

No centro dessa convergência está o professor que é desafiado a dominar novas tecnologias, dialogar com profissionais de outras áreas, adaptar materiais didáticos a linguagem multimidiática, ter versatilidade diante das mudanças e desconstruir conceitos relacionados à cultura do ensino presencial.

Se de um lado os educadores têm se adaptado a esse novo cenário tecnológico, do outro a EaD tem tentado se parecer cada vez mais com o ensino presencial. Surgem a cada dia ambientes virtuais de aprendizagem mais parecidos com salas de aula e tecnologias de ponta, usadas para aumentar a capacidade de interatividade entre aluno e professor e diminuindo a sensação de distância. Luzzi (2008) cita que na China os professores publicam nos ambientes virtuais de aprendizagem imagens com suas famílias e fotos mostrando relacionamentos afetivos para tornar o ambiente virtual mais humanizado.

No passado havia duas modalidades distintas de educação que pareciam seguir por caminhos paralelos coexistindo sem perspectivas de fusão: de uma lado, a EaD com sua metodologia um tanto questionável e, do outro, a educação presencial com poucos recursos e resistente a mudanças. Nas últimas décadas, no entanto, elas estão se aproximando ao ponto de se supor que no futuro irão se encontrar e, deste encontro, surgirá uma modalidade híbrida de educação.

No entanto, algumas barreiras podem retardar este processo e, entre elas, destaca-se a ideia disseminada de que o público atendido pela EaD precisa ser disciplinado e autônomo nos estudos. Embora não seja um pré-requisito oficial usado na seleção de alunos, está presente no discurso dos professores e de gestores de cursos de EaD.

Essa condição, que para alguns pode ser traduzida como “capacidade de autogestão” e para outros como “autonomia para estudar”, parece ser endêmica à EaD. É uma característica marcante dos antigos modelos de EaD (principalmente do período da correspondência) no qual o aluno tinha raríssimas chances de interagir com o professor (se é que ele existia) e nenhuma possibilidade de interagir com os demais alunos. O assincronismo do método era marcante. O sujeito se via isolado, por isso tinha que estar muito motivado, ser dotado de autonomia intelectual e ser organizado para prosseguir e concluir os estudos.

No atual cenário, “autonomia” deixa de ser uma condição e passa a ser uma possibilidade. A entrada das TICs na EaD vem no sentido de quebrar o isolamento do aluno, que era típico dos antigos métodos.

Koslosky (2004), ao trabalhar na sua tese sobre comunidades virtuais de aprendizagem, defende que as redes de computadores podem proporcionar às pessoas a autogestão e a aprendizagem autônoma, mas ele vai buscar nos estudos de Jean Piaget a ideia de que “autonomia” não deve ser confundida com isolamento. Diz ele: “Os estudantes precisam trocar ideias, argumentar, participar de discussões em grupo para tornar o aprendizado significativo dentro do contexto social” (KOSLOSKY, 2004, p. 18). E conclui dizendo:

A obra piagetiana discute em profundidade a questão da autonomia e seu desenvolvimento. Para ele os conceitos de cooperação e autonomia estão diretamente relacionados, pois para que a autonomia se desenvolva é necessário que o sujeito seja capaz de estabelecer relações cooperativas (KOSLOSKY, 2004, p. 45).

Assim, deve-se pensar “autonomia” não enquanto condição para a EaD e mas como uma qualidade a ser promovida por ela. O ensino presencial também exige, sob certa medida, a autogestão por parte do aluno, mas não se pode esperar que ele venha para a escola pronto, dotado em plenitude de autonomia. É ali, na escola, que vai desenvolver essas qualidades.

Entendendo que autonomia e autorregulação, se não sinônimos, são pelo menos características muito próximas uma da outra, é mais que oportuna a contribuição dos autores Rosário, Núñez e Pienda (2010, p. 127) quando dizem:

A autorregulação não pode ser encarada categoricamente como um traço que os alunos possuem ou não. Pelo contrário, envolve a opção seletiva de processos específicos que podem ser utilizados em tarefas concretas de aprendizagem. [...] A promoção dos processos de auto-regulação é importante porque uma das funções prioritárias da educação é o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida. Após saírem da Universidade, os jovens profissionais necessitam de continuar a aprender e a aplicar os conhecimentos aprendidos a novos contextos.

Se os educadores se mantiverem ancorados na ideia de que capacidade de auto-regulação ou autonomia é pré-requisito para se estudar na EaD, isso irá refletir e restringirá em muito a aplicação das TICs no ensino presencial. Outro olhar é possível: as TICs podem ajudar no ensino presencial, não como fator de isolamento e individualismo, mas como promotora de estratégias de aprendizagem, estimulando a autonomia e a autorregulação numa perspectiva coletiva e de compartilhamento de conhecimento.

A necessidade de estimular a interação não é exclusividade nem da EaD e nem do ensino presencial. Ela é inerente ao processo de ensino-aprendizagem e, em geral, é uma atribuição que absorve uma considerável fatia do tempo e da energia do professor. Se em sala de aula já é um desafio estimular a participação dos alunos, na EaD o desafio é ainda maior, mesmo considerando todos os mecanismos de interatividades disponíveis.

O trabalho da tutoria na EaD, por exemplo, já é uma maneira, entre outras, de auxiliar o professor a estimular os alunos no uso dos mecanismos de interatividade. Na troca de experiências da EaD com o ensino presencial, o tutor na prática deixa de existir. Em outras palavras, quando o professor experimenta bons resultados no uso das TICs na EaD e se sente encorajado a experimentá-los no ensino presencial, ele deve estar ciente que no ensino presencial não encontrará as mesmas condições (tutor, web design, operadores de áudio e vídeo) que são próprias da EaD.

No IFSC, além da tecnologia, processos usados na EaD convergem também para o ensino presencial. Um deles é a elaboração de material didático para os cursos na modalidade EaD. Criar novos materiais didáticos implica em realizar pesquisa de conteúdos significativos, escolher o melhor meio de difusão e a melhor linguagem de apresentação mantendo, inclusive, a integridade dos direitos autorais. Às vezes, o material didático não necessariamente será apresentado em meio digital porque os programas de EaD no IFSC, ainda utilizam material impresso (apostilas) como suporte da aprendizagem.

A produção de material didático é mais uma atividade que pode sobrecarregar o professor, no entanto ela não deve ser vista como um peso, pois é parte integrante do processo de ensino propriamente dito. O fato é que na EaD o padrão de exigência na produção de material pode, por vezes, fugir à capacidade técnica do docente.

Conforme Lucena e Fuks (2000), para produzir material didático atraente o professor de EaD precisa do auxílio de uma equipe de profissionais especializados, sem essa ajuda não há como alcançar os níveis de qualidade das grandes mídias que concorrem com a educação. No entanto, uma vez produzido, esse material pode ser aplicado em muitas outras turmas, o que leva o esforço do professor ter um bom retorno.

O trabalho em equipe multidisciplinar visando a produção de material revitaliza o diálogo entre professor e equipe pedagógica. A distância entre docentes e pedagogos numa outra instituição de

ensino pode até não ser tão grande, mas no IFSC ela ganha proporções porque, de um lado, tem a equipe pedagógica formada por supervisores, orientadores e psicólogos educacionais e, do outro lado, um corpo docente formado, na sua maioria, por engenheiros e técnicos. Ali o trabalho dialógico é imprescindível.

Entende-se ainda, que o trabalho dialógico não se encerra na equipe pedagógica, mas faz parte de um processo mais amplo de cooperação que na EaD tem uma forte expressão. Profissionais de diferentes áreas conversam e canalizam suas habilidades para o fim do processo ensino-aprendizagem. Visto por este ângulo, o professor não está perdendo espaço, ele está ganhando experiência e aprimorando sua função educativa.

Há fortes indícios de que o trabalho dialógico e cooperativo está convergindo da EaD para o ensino presencial. Pelo menos no IFSC - Câmpus Florianópolis - este é o cenário que está se desenhando e ele se encaixa perfeitamente nas mudanças no papel do docente: professor mediador, incentivador, agente transformador, aberto a novas experiências, aspectos constituintes da prática corrente na EaD. Contudo, no ensino presencial elas ainda se mantêm mais no discurso.

No ensino presencial as fronteiras entre ser um professor mediador e ser um professor repassador de conteúdo ainda não estão muito claras. O que é ser mediador quando se dá aula com livro didático, lousa e giz? No ensino presencial é muito comum conteúdos em slides projetados em telão para discutir com os alunos; isso é ser mediador, mas é também ser repassador de conteúdo.

Na EaD as diferenças ficam bem delineadas porque, de um lado, há as telemáticas que cumprem bem o papel de disponibilizar conteúdos e conhecimentos e, do outro lado, há o trabalho multidisciplinar de profissionais que auxiliam o professor na produção de materiais didáticos e, entre esses dois lados, está o professor com a missão de mediador. No IFSC, a experiência dos docentes com o E-Tec e, de forma geral, com a EaD, está contribuindo para dissipar as dúvidas e evidenciar a diferença entre professor mediador e professor conteudista.

Conforme Peixoto (2009) é importante desmistificar, entretanto, que as tecnologias vistas como ferramentas e o professor como mediador simplificam o trabalho docente. Essa não é bem a realidade. As tecnologias podem trazer mais qualidade, dinamismo e motivação para o ensino presencial, porém elas trazem junto a complexidade

para o trabalho docente. Um exemplo é a necessidade de um planejamento de aula muito mais detalhado e com bom aproveitamento do tempo. Quanto mais tecnologia, mais precisão e detalhamento do tempo serão necessários.

O controle do tempo é um fator determinante no plano de aula. No IFSC, dentro do programa E-Tec, os professores chamam o plano de aula de plano instrucional. Segundo o coordenador do programa, a diferença entre o plano instrucional do E-Tec para um plano de aula presencial é o nível de detalhamento. Em entrevista para esta pesquisa, um dos professores relatou que a experiência com o plano instrucional foi muito positiva e, por isso, ele pretende implantar essa metodologia de trabalho no ensino presencial.

No IFSC a convergência dos elementos estruturantes do ensino a distância com os do ensino presencial estão se convergindo como demonstrou os resultados da pesquisa feita que apresentamos a seguir.

3. E-TEC E ENSINO PRESENCIAL – CONVERGÊNCIAS DE EXPERIÊNCIAS NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

A pesquisa foi motivada pelo interesse em compreender as mudanças que estão ocorrendo com a educação e que tem como combustível as TICs. O lócus do desenvolvimento foi o E-Tec e o ensino técnico presencial no IFSC - Câmpus Florianópolis, por ter professores lecionando nas duas modalidades e, portanto, com possibilidades de fazer interagir as metodologias próprias a cada uma delas. De um lado o E-Tec, representante da EaD e modelo de integração das TICs na educação profissional de nível médio e, do outro, o ensino técnico presencial, também representante da educação técnica profissional e gerador de tecnologias, mas reservado e cauteloso quanto ao uso das TICs como recurso didático.

Atualmente o Câmpus Florianópolis oferece pela UAB cursos superiores e pós-graduação; pelo E-Tec oferece o curso Técnico de Informática para a Internet. Este último foi escolhido para ser pesquisado por se enquadrar como curso técnico de nível médio. Os cursos técnicos de nível médio compreendem mais de 50% do total de cursos ofertados no Câmpus Florianópolis.

O critério utilizado na escolha dos sujeitos foi o de ter professores que vivenciassem as duas modalidades de ensino, EaD e pre-

sencial, uma vez que o objetivo do trabalho foi o de verificar, na visão desses sujeitos, como está ocorrendo a convergência de tecnologias e de práticas pedagógicas. Foram elaborados dois instrumentos de coleta: a) entrevista semiestruturada com cinco questões direcionadas ao coordenador; b) questionário com dez questões abertas direcionadas aos docentes. O trabalho pretendeu conhecer quais as respostas para a seguinte questão: como as duas modalidades de ensino, presencial e a distância, estão conversando, convergindo e se relacionando no interior desta instituição.

As informações extraídas, tanto da entrevista como dos questionários, não podem ser generalizadas. A amostragem, mesmo em âmbito institucional, é pequena e não é numericamente expressiva para se aferir resultados quantitativos. Contudo, elas são consistentes em conteúdo, fato que valida as reflexões extraídas da pesquisa bibliográfica.

Pode-se observar que o E-Tec e de forma geral a EaD, são multiplicadores de novas experiências com as TICs no ensino presencial do IFSC. A iniciativa parte espontaneamente dos professores, ganha formato institucional e com isso nascem novas necessidades: equipe técnica especializada (editores de vídeo, web designers, roteiristas) controle mais eficiente do tempo; planejamento instrucional, diálogo frequente com a equipe pedagógica.

Nos depoimentos, os professores sinalizaram que a experiência na EaD revelou novas possibilidades de uso das TICs no ensino presencial. Computadores, internet, vídeos, televisão, projetores não são novidades para o IFSC, mas o emprego delas no ensino presencial passou a ter outra importância com o início dos programas federais de EaD. Pode-se dizer que os programas UAB e E-Tec foram divisores de água quanto ao uso e aplicação das TICs no ensino técnico profissionalizante. Em síntese, pelo que se observou, a convergência de experiências entre EaD e ensino presencial acontecem no IFSC sob três categorias:

- a) convergência de tecnologias: uso do e-mail, chat, fórum, vídeo aulas, web aulas e aplicação do Moodle como ambiente virtual de aprendizagem;
- b) convergência de métodos ou práticas: plano instrucional, melhoria na qualidade do material didático (impresso ou digital), revisão mais criteriosa do material didático (impres-

so ou digital), elaboração das avaliações (provas, trabalhos, etc) com mais antecedência, controle eficiente do tempo e promoção do diálogo multidisciplinar.

c) convergência de concepções pedagógicas: mudanças no papel do professor (professor deixa de ser transmissor e passa a ser mediador), promoção da didática do “aprender a aprender”, exigibilidade do aluno autogestor (com mais autonomia para estudar sozinho na Internet).

É fato que no cotidiano institucional, essas categorias não convergem separadamente. Chama a atenção o fato de que com essa convergência o trabalho docente não ficou, ou ficará, necessariamente mais simples. Do professor são exigidas novas habilidades e mais qualidade nos materiais didáticos. No entanto, o professor ainda não está sendo contemplado com o benefício da flexibilização do tempo e espaço, característica principal da EaD.

De maneira geral, os fundamentos teóricos desta pesquisa sinalizaram para um cenário de múltiplas situações que poderão advir com a evolução da EaD e da convergência de suas práticas e tecnologias para o ensino presencial. Algumas dessas situações já são sentidas no momento atual.

O IFSC, embora seja um instituição pública sem fins lucrativos, não está imune aos efeitos de todas essas mudanças, sinalizadas pelo cenário tecnológico atual. Verifica-se que no IFSC a convergência de experiências entre a EaD e o ensino presencial está acontecendo e em virtude disso, sugere-se alguns aspectos que devem ser exaustivamente discutidos e debatidos no âmbito institucional com seus profissionais, são eles:

1 - Mudanças no papel docente: o discurso de que o papel do professor está mudando com a chamada sociedade da informação encontra muito respaldo nos agentes promotores da EaD (professor mediador, professor animador, professor gestor e outras denominações). Entretanto, outras visões, isentas de euforia tecnológica e da influencia de mercado, devem ser trazidas para o debate e delas extrair as que de fato contribuem para a melhoria da educação;

2 - Substituição do professor: a substituição do professor por sistemas informatizados ou por mão de obra mais barata não

é apenas uma previsão alarmista, ela já ocorre e, portanto, deve se manter os debates sobre essa questão que na verdade distorce a importância do uso das TICs na educação;

3 - Precarização do trabalho docente: ficou claro que as TICs trazem benefícios para o ensino presencial e ao mesmo tempo exigem novas habilidades e mais dedicação do professor. Portanto, como disse um dos entrevistados, não basta estimular o uso, é necessário oferecer bons equipamentos e amplo suporte pedagógico. Além disso, é necessário que os benefícios da flexibilização do tempo e espaço sejam estendidos também ao professor;

4 - Absorção de novas TICs no ensino presencial: o IFSC é uma instituição promotora de novas tecnologias, entretanto, deve se manter seletiva quanto ao uso no ensino das novidades lançadas pela indústria. O mercado das inovações tecnológicas está ávido para vender suas soluções, mas a busca pela melhoria do ensino presencial deve ser tratada no âmbito pedagógico e isento de influências do mercado;

5 - Melhoria no rendimento escolar: é prematuro dizer que o emprego das TICs é, por si, responsável por melhoria do rendimento escolar. Para determinar se as TICs podem ajudar no rendimento escolar, o *efeito novidade* deve ser descartado. As instituições devem estar atentas e solícitas a pesquisar a continuidade dos resultados a longo prazo; esses é que podem responder se a aprendizagem está melhorando com o emprego das TICs;

É interessante apontar que o que faz a diferença na melhoria da qualidade do ensino não é a tecnologia, mas sim a destinação ou uso que o professor faz dela. Um artefato tecnológico pode ser bem usado e potencializado como ferramenta didática e trazer bons resultados, mas, com o tempo, logo outro artefato irá substituí-lo. A experiência do professor e sua sabedoria, estas sim, ficam e são eternizadas pelos seus alunos.

É importante ainda discutir que as TICs, responsáveis por mudanças significativas nas relações sociais, são resultados do trabalho social e que, portanto, no modo de produção capitalista, se configu-

ram como uma mercadoria, sujeita a lei do mercado e não disponível para todos.

Entendendo-a dessa maneira, evitam-se as previsões propagandistas, aquelas que anunciam um futuro sem problemas, igualitário e as tecnologias como sendo a solução para todos os males. Se assim o fosse, da revolução industrial até o momento atual, os avanços técnicos acumulados pela humanidade já teriam dado conta das misérias sociais.

É com essa preocupação que Paraskeva (2001, p. 84) nos alerta que “a virtualidade certamente não resolverá algo que, de todo, não tem nada de virtual. Pelo contrário, desigualdade e injustiças são bem reais e têm sido o mote impulsionador de muitas das conturbações sociais”. No que tange à educação, seu alerta é ainda mais enfático: “Esta educação alternativa representa um abalo social mais perigoso que o anterior, até porque se assenta num pressuposto erroneamente interpretado de tecnologia.” (2001, p. 84).

Paraskeva (2001) entende como educação alternativa os projetos de escolas que tem como base curricular a *world wide web*. Ele não discrimina EaD de educação presencial. Seu alerta é que, independente das mais variadas denominações, a educação baseada na *world wide web* deve ser cercada de um olhar mais crítico, para além do simples entendimento técnico.

Concluí-se, portanto, que, de maneira geral, o cenário atual aponta para múltiplas situações que poderão advir com a evolução da EaD e da convergência de suas práticas e tecnologias para o ensino presencial. No entanto, a importante convergência das metodologias não dispensa um grande debate sobre as questões sociais implicadas na simples adoção técnica de seus métodos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.R.M. A História da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

GITLIN, Todd. **Mídias sem limite**. Tradução de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 349 p.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 05 set. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino presencial e a distância**. 6ª.ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

KOSLOSKY, M. A. N.. **E-Escola: um modelo de comunidade virtual de aprendizagem**. 2004. 297 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

LUCENA, C.; FUKS, H.. **A educação na era da Internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000. 160 p.

LUZZI, D. A. **O papel da educação a distância na mudança do paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo**. 2007. 415 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MATTIUZZO, Mariana. **Tablet aumenta o tempo de uso na Internet**. Disponível em: <<http://www.mobilepedia.com.br/noticias/tablet-aumenta-o-tempo-de-uso-da-internet>>. Acesso em: 08 out. 2011.

MOREIRA, M. G.. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. cap. 51 p. 370-378.

NUNES, I. B.. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M.(Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

PARASKEVA, J. M. **Curriculum.com: a extrema-unção (neoliberal) à escolarização pública**. 2001. (série Educação e Realidade)

PEIXOTO, J. Tecnologia na Educação: uma questão de transformação ou de formação? In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S.(Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J; PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade**. Coimbra: Almedina, 2006.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**. São Paulo: EDUSP, 2008.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DO IFSC (2009-2010)

Sérgio Rodrigues Lisboa¹
Pedro Ganzeli²

RESUMO

O conceito de cidadania está diretamente relacionado com a concepção de Estado. Em cada modelo de Estado teremos uma forma de conceber a cidadania. A educação participa no processo de formação do cidadão na medida em que proporciona o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos que favorecem o desenvolvimento pleno do indivíduo. Nesse trabalho buscamos compreender as transformações ocorridas em uma instituição escolar que oferece ensino técnico de nível médio sob a supremacia do modelo de Estado Neoliberal e sua forma de conceber a cidadania. Nosso estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), criado em 2008, no qual analisamos a concepção de cidadania presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vinculados à oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio nos anos 2009-2010. Utilizamos como metodologia de pesquisa, a análise documental e, como referência, duas concepções de cidadania inerentes a dois modelos de Estado: de Bem-Estar Social e Neoliberal. Entendendo a importância do PDI na orientação dos Cursos Técnicos de Nível Médio nessa instituição, esta análise mostrou um movimento entre as duas concepções, prevalecendo a perspectiva neoliberal e fortalecendo, assim, a noção de que os indivíduos devem se responsabilizar pela solução de seus problemas em detrimento da valorização dos direitos nos cursos de formação profissional.

Palavras-chave: Estado. Cidadania. Educação Profissional. Plano de Desenvolvimento Institucional.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Graduado em Administração de Empresas pela Católica de Santa Catarina e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). E-mail: lisboa@ifsc.edu.br.

2 Doutor em Educação pela UNICAMP, professor da UNICAMP/Faculdade de Educação/Departamento de Política, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE). E-mail: pganzeli@terra.com.br.

INTRODUÇÃO

A acelerada revolução tecnológica inerente ao sistema capitalista gerou um alto nível de desemprego e uma forte diminuição do nível salarial e do consumo e instaurou a crise de 1929. Essa crise criou um contexto recessivo de tal magnitude que esgotou a esperança na capacidade ilimitada do capitalismo de solucionar os problemas econômicos e sociais e de proporcionar emprego a toda a população. Assim, percebeu-se que o pensamento econômico liberal de não intervenção do Estado na regulação do mercado deixou de satisfazer as necessidades políticas e sociais do novo momento histórico gerado pela profunda crise na qual o mundo capitalista havia mergulhado (MARTINS, 2002).

As soluções buscadas para a crise de 1929, de modo geral, envolveram o fortalecimento do papel do Estado nas questões econômicas e sociais e consolidaram a sua intervenção na economia a partir da multiplicação de companhias estatais (transportes, bancos, comunicações, produção), da regulamentação de atividades econômicas, do crescente investimento na produção bélica envolvendo a aeronáutica, da fixação de salários, enfim, do planejamento da vida econômica e social. (MARTINS, 2002).

No campo social, esse Estado interventor constituiu-se, nos países capitalistas centrais, em um Estado de Bem-Estar Social, auferindo inúmeras conquistas sociais aos cidadãos (Marshall, 1967). Essas conquistas sociais significaram a incorporação dos direitos sociais ao *status* da cidadania, os quais, ao se juntarem aos direitos civis e políticos já conquistados, constituíram a cidadania social concebida por Marshall (1967).

Na década de 1970, outra grande crise afetou o sistema capitalista. Dessa vez, porém, os países capitalistas buscaram soluções radicais, atendendo às sugestões dos defensores do mercado livre e irrestrito e que rejeitavam as políticas que tinham cumprido um importante papel na economia mundial no decorrer da Era de Ouro e que, agora, pareciam estar falhando (HOBSBAWM, 1995).

Dessa forma, nos anos 80, o pensamento liberal voltou a imperar nos países capitalistas centrais sob um novo enfoque ideológico: o neoliberalismo, entendido como uma doutrina econômica que defende, de forma intransigente, a liberdade econômica dos indivíduos e que estabelece, portanto, o Estado Mínimo como modelo ideal, ou seja, uma ideologia que considera o Estado sempre um “mal”, mas

que é necessário e que deve, portanto, ser conservado sob os mais restritos limites possíveis (BOBBIO, 2005).

A passagem do modelo de Estado de Bem-Estar Social para o modelo de Estado Mínimo, nos países centrais do sistema capitalista, significou um processo de retração das políticas sociais e um retrocesso na garantia dos direitos sociais da cidadania social, fazendo com que essa fosse substituída por outra forma de conceber a cidadania, uma concepção na qual o cidadão é tido como consumidor e o Estado, um prestador de serviços (CARVALHO, 2009).

Houve, no Brasil, um aceno para a possibilidade de conquistas sociais por ocasião da Promulgação da Constituição de 1988, mas o modelo de Estado efetivamente implantado nos anos 90, através de uma profunda reforma do Estado, foi o Neoliberal (CARVALHO, 2009; BIANCHETTI, 2005; VIANNA, 1999; ZIBAS, 2005; DOURADO, 2002).

Nos anos 2000, embora tenha havido um processo de ampliação da atuação do Estado em algumas áreas, esse se manteve sob a égide da ideologia neoliberal (PASSARINHO, 2010; DRUCK E FILGUEIRAS, 2007; MARQUES, 2010; MARQUES E MENDES, 2007).

Nesse contexto, buscou-se identificar a concepção de cidadania que prevaleceu nos princípios e proposições contidos no PDI do IFSC, vinculados à oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio, nos anos 2009-2010.

Inicialmente apresentaremos, nesse texto, duas concepções de cidadania: uma primeira concepção resultante da incorporação dos direitos sociais ao *status* da cidadania durante a vigência do modelo de Estado de Bem-Estar Social nos países capitalistas centrais e outra inerente ao modelo de Estado Neoliberal.

Analisaremos, em seguida, a concepção de cidadania no contexto das políticas dos anos 90, tendo como foco os governos de FHC (1995-1998/1999-2002) e os governos de Lula (2003-2006/2007-2010). Destacaremos o processo histórico que envolveu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), com ênfase na oferta do ensino profissionalizante.

Finalizaremos o texto com a apresentação dos resultados da análise documental do PDI (2009-2013) do IFSC, a qual permitiu identificar a concepção de cidadania que prevaleceu nesse importante documento institucional.

1. MODELO DE ESTADO E CONCEPÇÃO DE CIDADANIA

O conceito de cidadania está diretamente relacionado com a concepção de Estado historicamente construída. Assim, analisaremos, nesse item, dois modelos de Estado que trazem consigo duas concepções de cidadania: a que representa as conquistas sociais sinalizadas pelo modelo de **Estado de Bem Estar Social**, nos países capitalistas centrais e a concepção inerente ao modelo de **Estado Neoliberal**, que se tornou hegemônico com a globalização da economia, a partir dos anos de 1990.

1.1. CONCEPÇÃO DE CIDADANIA ANUNCIADA PELO MODELO DE ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

Embora a história da cidadania venha de muito longe, cujas primeiras definições são atribuídas aos antigos gregos e romanos³, para os fins desta pesquisa, delimitou-se o estudo da cidadania ao conceito de cidadão no contexto da modernidade que, segundo Cortina (2005), surge principalmente nos séculos XVII e XVIII, nas revoluções francesa, inglesa e americana e no nascimento do capitalismo, quando a proteção dos direitos naturais da tradição medieval exigiu a criação de um tipo de comunidade política – o Estado nacional moderno – que tomasse para si a obrigação de defender a vida, a integridade e a propriedade de seus membros.

O estudo realizado por Thomas H. Marshall⁴ analisa a construção histórica do conceito de cidadania. Para o autor, a cidadania, nos países centrais, foi se desenvolvendo ao longo do tempo, enriquecendo-se cronologicamente de direitos civis, políticos e sociais. Segundo Marshall (1967), os direitos civis se formaram no século XVIII, vinculados à liberdade individual, ou seja, foram constituídos pelo direito à liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento e fé, pelo direito a ter propriedades e de concluir contratos válidos e pelo direito à justiça. Já os direitos políticos, conquistados no século XIX, garantiram ao cidadão a prerrogativa de participar ativamente no exercício do poder político, seja como um membro de governo ou como eleitor. Os direitos sociais, que tiveram a sua culminação no século XX, referem-se à garantia de bem-estar econômico e de segurança. Corresponde

3 Maiores informações sobre a história da cidadania são encontradas em: Cortina (2005) e Chiaro (2007).

4 MARSHALL, Thomas. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

às condições para viver de modo civilizado, de acordo com os padrões determinados pela sociedade. As instituições, mais estreitamente vinculadas aos direitos sociais, são as prestadoras dos serviços de saúde e as do sistema educacional.

A partir dessa perspectiva, é cidadão aquele que, em uma comunidade política, desfruta não somente de direitos civis (vinculados a liberdades individuais), mas, também, de direitos políticos (possibilidades de participação política) e de direitos sociais (prerrogativas de obter trabalho, educação, moradia, saúde e benefícios sociais). (CORTINA, 2005, p. 52).

As conquistas sociais da cidadania ocorreram durante a vigência do modelo de Estado de Bem-Estar ou Estado Providência (SANTOS, 2003, p. 244)⁵.

Marshall (1967) descreve uma série de direitos sociais que foram sendo assegurados aos cidadãos pelo Estado de Bem-Estar Social e que fizeram jus ao termo cidadania social. Segundo o autor, esse modelo de Estado proporcionou “um grande avanço no campo dos direitos sociais, o que acarretou mudanças significativas ao princípio igualitário expresso na cidadania” (MARSHALL, 1967, p. 88).

Dessa forma, as principais características da concepção de cidadania inerente a esse modelo de Estado são: ao receber do Estado o status de cidadão, todo indivíduo tem garantido o acesso aos direitos civis (vinculados a liberdades individuais), aos direitos políticos (possibilidades de participação política) e aos direitos sociais (prerrogativas de obter trabalho, educação, moradia, saúde e benefícios sociais) (CORTINA, 2005, p. 52); e existe a garantia de um mínimo de bens e serviços essenciais, tais como assistência médica, moradia, educação, ou uma renda nominal mínima, mas sem impor impedimentos para que qualquer pessoa capaz de ultrapassar o mínimo garantido por suas qualidades próprias possa fazê-lo (MARSHALL, 1967). Enfim, a cidadania é concebida como acesso aos direitos sociais.

1.2. CONCEPÇÃO DE CIDADANIA INERENTE AO MODELO DE ESTADO NEOLIBERAL

O neoliberalismo teve na crise dos anos de 1970 um momento para o início de sua hegemonia. As críticas à intervenção do Estado na economia, à política social, vistas como comprometedoras ao equilíbrio fiscal, serviram para alimentar as ideias liberalizantes

5 Sobre a implantação do Modelo de Estado de Bem-Estar Social, vide Cortina (2005) e Frigotto (2005).

do mercado defendidas pelos neoliberais. Segundo eles, a intervenção do poder público sobre a iniciativa privada era tida como intrusão indevida e que dela só poderiam resultar distorções, seja em termos de riqueza, de eficiência ou mesmo de justiça (MORAES, 2002).

Para os neoliberais, a retomada do crescimento econômico nas sociedades capitalistas exigia políticas adequadas, que proporcionassem transformações profundas nas estruturas das sociedades ocidentais, objetivando liberar o funcionamento dos mecanismos espontâneos e próprios do mercado e que foram desvirtuados pelo uso de políticas redistributivas por parte do Estado. Criticavam a existência de políticas sociais promovidas pelo Estado, que aumentavam os seus gastos e, conseqüentemente, geravam aumento da pressão fiscal. Eles consideravam o mercado o meio mais justo de distribuição das riquezas, propondo um modelo de Estado cuja função devia restringir-se ao estabelecimento de normas aplicáveis a situações gerais, deixando os indivíduos livres para agirem conforme a sua realidade econômica e social e em função de seus próprios interesses. (BIANCHETTI, 2005).

A ideologia neoliberal influenciou, progressivamente, todos os países capitalistas, orientando reforma do Estado que promovesse a desregulamentação econômica nacionais com a abertura dos países às empresas supranacionais, a implantação de políticas que favorecem as relações de mercado no âmbito do serviço público. O neoliberalismo defende uma concepção de cidadania na qual o indivíduo é o visto como o único responsável pelo seu bem-estar, sendo esta uma conquista que ele terá que alcançar com os seus próprios recursos.

Santos (2003) destaca que no neoliberalismo os indivíduos são chamados a conduzirem o seu próprio destino, a serem os responsáveis pela sua sobrevivência e pela sua segurança e a tornarem-se gestores individuais das suas trajetórias sociais, sem que possam embasar-se em planos predeterminados pela dinâmica do mercado de trabalho capitalista. Ou seja, o indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino independente da ação do Estado.

Valores como empreendedorismo, competitividade e excelência são legitimados e incentivos das políticas de mercado próprias do neoliberalismo, enquanto outros, como a justiça social, a equidade e a tolerância, perdem legitimidade, fazendo com que a necessidade de considerar o destino dos outros se torna uma preocupação menor em relação com o futuro individual (BALL, 2004).

Carvalho (2009) infere que, ao restringir o Estado à função de regulação e de catalisação, o neoliberalismo levou a sociedade e

os indivíduos a agirem por conta própria na solução dos seus problemas e provocou, também, a ampliação da participação da sociedade em atividades que antes eram de competência exclusiva do Estado. Isso passou a exigir dos indivíduos capacidade empreendedora traduzida em criatividade, autonomia, discernimento, decisão e responsabilidade pessoal, de modo que eles próprios passassem a ser os grandes responsáveis pela mudança de seu destino e da comunidade em que viviam.

O indivíduo considerado um consumidor dos serviços públicos, ou seja, aquele que paga pelos serviços obtidos junto ao Estado, sendo avaliador da sua qualidade (tempo, gasto, acessibilidade, rapidez dos resultados e custo), o que favoreceu a comparação de resultados e o fortalecimento da concorrência entre as empresas públicas, semipúblicas e privadas (CARVALHO, 2009).

O contexto neoliberal trouxe uma concepção neoliberal de cidadão, possuidor das seguintes características: individualista, competente, competitivo, senhor e condutor do seu próprio destino, responsável único pela sua sobrevivência e segurança social, gestor individual de suas trajetórias sociais (SANTOS, 2003); conformado em ocupar o lugar que lhe corresponde segundo suas capacidades e aptidões e que coloca os objetivos individuais de forma soberana sobre os objetivos coletivos; juiz supremo dos próprios interesses, que limita os fins sociais às coincidências que se possam estabelecer entre os objetivos individuais (BIANCHETTI, 2005); e que age por conta própria na solução dos seus problemas, com capacidade empreendedora traduzida em criatividade, autonomia, discernimento, decisão e responsabilidade pessoal, que se assume como o grande responsável pela mudança de seu destino e da comunidade em que vive (CARVALHO, 2009).

2. REFORMA DE ESTADO NO BRASIL

A Constituição de 1988 promoveu a incorporação de direitos sociais para a sociedade brasileira, tornando viável a criação das bases jurídico-institucionais para a diminuição dos traços de exploração e dominação que assolavam o país.

Para Delgado e Theodoro (2003, p. 123),

o contexto pós-Constituinte de regulamentação das conquistas sociais da nova Carta Constitucional apontava para a gradativa ampliação dos gastos sociais. Nesse contexto, as políticas

sociais que se delineavam a partir de 1988 estavam também atavicamente associadas ao resgate da cidadania e de sua universalização. A constituição cidadã inovara ao trazer à tona a idéia da política social como instrumento de inclusão social: políticas universalistas e de extensão de direitos sociais às camadas mais pobres da população.

Contudo, a possibilidade de ampliação das políticas universalistas estava na contramão do que acontecia no cenário capitalista internacional. O quadro favorável à expansão do provimento público de bem-estar se reverteu com os choques do petróleo em 73 e 79, que impuseram um freio ao crescimento da produção e contribuíram, igualmente, para impor óbices ao funcionamento dos grandes mecanismos de proteção social (VIANNA, 1999).

Dessa forma, no Brasil, as possibilidades de conquistas sociais abertas pela Constituição de 1988 ficaram no campo das possibilidades, pois, assim que foi promulgada, a referida Constituição começou a receber ataques ideológicos de cunho neoliberal. Nos confrontos entre os que defendiam as conquistas sociais da Constituição e a ala conservadora dos setores dominantes, estes levaram a melhor: “foram capazes de um rearranjo político que lhes conferiu uma vitória eleitoral - a presidencial de 1989 -, que teve como efeito uma sensível desmobilização dos setores populares (desmobilização tanto mais rápida quanto menores tinham sido os ganhos organizativos do movimento popular)” (NETTO, 1999, p. 78).

A partir de então, a ideologia neoliberal, consolidava nos países capitalistas centrais, encontrou campo fértil para influenciar o governo brasileiro e assim o fez, no breve Governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992).

Nesse Governo, as ideias neoliberais chegaram fortemente ao poder executivo, propondo, inclusive, uma nova forma de atuação do Estado no sistema econômico e nas políticas sociais. Nessa nova configuração do Estado, o projeto neoliberal passou a exigir: uma adequada articulação da política educacional com a iniciativa privada; a necessidade de um Estado menor, mais ágil e bem informado, com alta capacidade de articulação e flexibilidade para ajustar suas políticas; flexibilização e racionalização no serviço público e intervencionismo centralizador e autoritário por parte dos governantes. Enfim, o Estado devia exercer atuação mínima nas políticas sociais e máxima nas políticas econômicas, salvaguardar as necessidades do capital e os interesses das elites dominantes.

No Governo seguinte, de Itamar Franco (1992-1994), os projetos neoliberais para o Estado Brasileiro tiveram continuidade, propondo: que houvesse uma modernização administrativa e produtiva do país; que as políticas sociais passassem a ser orientadas pelos critérios da eficiência e da equidade e a reestruturação produtiva tivesse sua necessidade e importância acentuadas como base da política econômica (LIMA FILHO, 2002).

Percebe-se, nesse contexto histórico, que o projeto neoliberal não surgiu nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998/1999-2002), mas foi nesse Governo que, de fato, a política econômica foi subordinada ao pensamento neoliberal, aos interesses dos credores (internacionais e nacionais) e ao capital financeiro em geral, conforme analisaremos no próximo item.

2.1. A NOVA CONCEPÇÃO DE ESTADO IMPLANTADA NO BRASIL PELO GOVERNO FHC

O Governo FHC (1995-2002) realizou uma ampla reforma do Estado Brasileiro, com base nos seguintes elementos básicos: diminuição do tamanho do Estado por meio de programas de privatização, terceirização e publicização; redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário; ampliação da governança do Estado, através: do ajuste fiscal; da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial e da separação entre as atividades de formulação e de execução de políticas públicas; aumento da governabilidade, mantendo ou criando instituições políticas que garantissem melhor intermediação de interesses. (PEREIRA, 1997).

A aplicação dessas medidas, ao longo dos anos do Governo FHC, consistiu num enxugamento do Estado Brasileiro frente à sociedade, através da transferência de boa parte dos serviços públicos ao âmbito privado em obediência à lógica de mercado imposta pela ideologia neoliberal.

Os principais efeitos dessa reforma na configuração do Estado Brasileiro foram: a redução do seu tamanho; a redução do grau de sua interferência no mercado; sua transformação de protetor da economia nacional em promotor da capacidade de competição do país em nível internacional e seu posicionamento como alvo de forte ajuste fiscal; de reformas econômicas orientadas para o mercado e de proposta de uma gestão pública gerencial. Pode-se inferir que o alcance da Reforma do Estado Brasileiro no período do Governo FHC, significou

a implantação efetiva de um novo modelo de Estado no Brasil: o modelo de Estado Neoliberal, cuja formulação e constituição significaram, também, uma mudança no conceito de cidadania no contexto da sociedade brasileira.

No campo das políticas sociais, Vianna (1999) destaca que um dos maiores avanços sociais conquistados na Constituição de 1988 foi no campo da seguridade social, pois a intenção da constituinte integrou as áreas de Previdência, Saúde e Assistência Social sob a rubrica da Seguridade, sinalizando, assim, para as seguintes possibilidades: expansão das ações e seus alcances; consolidação de mecanismos mais sólidos e equânimes de financiamento e estabelecimento de um modelo de gestão capaz de dar conta das especificidades que cada área possui, mantendo o espírito geral de uma proteção universal, democrática, distributiva e não estigmatizadora.

Exemplos como esse mostram que, no processo de construção da Constituição de 1988, o Brasil caminhava para o atendimento dos direitos sociais dos brasileiros. Contudo, os Governos posteriores, especialmente os de FHC, preferiram seguir outro caminho, tratando as conquistas sociais, elencadas na Carta Magna, como um sério risco à estabilidade econômica do país e, assim, adotaram uma política social de restritiva cada vez mais acentuada.

Nos Governos FHC, os direitos sociais, compreendidos no arcabouço constitucional de 1988, receberam um duplo tratamento negativo: de um lado, foram alvos de fortes argumentos que procuravam justificar a impossibilidade de serem assegurados; de outro, instaurou-se condições para institucionalizar políticas sociais convenientes e adequadas a um projeto político que visava minimizá-los.

No tocante às políticas educacionais do Governo FHC, destacaram-se: a aprovação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; a criação, no mesmo ano, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Analisando-se essas medidas, pode-se verificar a influência das proposições governistas na redação final dos documentos, impondo um caráter minimalista as proposições normativas.

No que tange à educação profissional, as principais medidas do Governo FHC foram o Decreto nº 2.208/97, que determinou a separação compulsória entre a Educação Básica e a Educação Profissional, e a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que proibiu a expansão da Rede

Federal de Educação Profissional e Tecnológica com recursos exclusivos da União.

Analisando-se as repercussões dessas medidas no tocante às possibilidades de oferta de uma educação profissional politécnica⁶, pode-se inferir que essas medidas reduziram a atuação do Estado também no que concerne à garantia do direito a uma Educação Profissional que não só preparasse para uma função no mercado de trabalho, mas que pudesse caminhar na direção de chegar a lhe proporcionar as bases científicas, tecnológicas e culturais para o exercício de uma cidadania plena.

2.2. CONCEPÇÃO DE ESTADO NO GOVERNO LULA (2003-2010)

O Governo Lula deu prosseguimento ao projeto neoliberal do governo anterior, em especial, através das seguintes medidas: não reviu as privatizações, ao contrário, deu prosseguimento a esse processo de outras formas, como no caso da Petrobrás, através de leilões de novos pontos de prospecção de petróleo e das concessões de rodovias federais por meio do sistema de Parceria Público-Privada (PPP) (FREITAS, 2007). Não modificou a política econômica do governo anterior, mantendo a política de metas de inflação através da manutenção de altas taxas de juros e fazendo esforços de geração de *superávit* (DRUCK E FILGUEIRAS, 2007).

Essas medidas permitiram perceber que o Governo Lula atuou em consonância com o projeto neoliberal para o Estado Brasileiro em duas frentes: no campo econômico, ao optar por uma política econômica ortodoxa, com vistas a estabilizar a economia, cumprir as metas acordadas com o FMI no governo anterior e restaurar a credibilidade do país no mercado financeiro internacional e no âmbito das políticas externas, ao aceitar o papel proposto pelos países desenvolvidos para o Brasil na globalização da economia como exportador de produtos primários e de matéria-prima (FREITAS, 2007).

No tocante às políticas sociais, a partir da prioridade dada ao capital financeiro, o Governo Lula tornou inviável a formação de uma fonte permanente de financiamento que garantisse o tratamento das políticas públicas na área social, como direitos universais da cidadania e continuou tratando-as como um apêndice, sempre subordinado às questões macroeconômicas (MARQUES, 2010).

6 Sobre politécnica, vide Saviani (2003).

Nesse contexto, os sucessivos ajustes fiscais efetuados no decorrer desse governo, fizeram com que o dispêndio de recursos para as políticas sociais assumisse um comportamento regressivo e restritivo, fato que procurou amenizar através de medidas compensatórias, focalizadas e seletivas, voltadas apenas para as camadas mais pobres da população, mas que não mexeram na estrutura das desigualdades sociais (BORSCHETTI, 2007).

No campo da educação, as principais medidas políticas do Governo Lula foram a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e o seu principal instrumento de avaliação: o IDEB.

Essas medidas significaram alguns avanços no cenário da educação brasileira, mas não mexeram no arcabouço neoliberal que servia de base para as políticas educacionais do país.

No contexto da Educação Profissional, uma das principais medidas do Governo Lula foi o Decreto nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97, o qual, dentre outras medidas, impedia a oferta dos cursos técnicos de forma integrada ao Ensino Médio.

As múltiplas possibilidades de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, abertas pelo Decreto nº 5.154/04, podem ser analisadas sob dois enfoques.

No primeiro, compreende-se que a forma subsequente – cursos técnicos de nível médio destinados a quem já concluiu o Ensino Médio – justifica-se pelo fato de que há muitos jovens e adultos que concluíram o Ensino Médio Propedêutico de baixa qualidade e que não se encaminhariam para o Ensino Superior com poucas chances de inserção em atividades complexas vinculadas às ocupações de nível médio. Assim, em razão dessa distorção, fruto da incapacidade do Estado brasileiro de garantir Educação Básica com qualidade para todos, os cursos técnicos subsequentes podem contribuir para melhorar as condições de inserção social, política, cultural e econômica desses brasileiros (MOURA, 2010).

No segundo, considera-se importante indagar sobre a sua verdadeira intenção, uma vez que, embora tenha revogado formalmente o Decreto nº 2.208/97, na prática, o fez de forma parcial, pois, ao mesmo tempo em que recriou os cursos médios integrados, o que não seria necessário por estarem eles contemplados no parágrafo segundo do Artigo 36 da LDB/96, incorporou todas as modalidades de Educação

Profissional por ele propostas, com pequenas mudanças de denominação (KUENZER, 2003).

Dessa forma, o decreto em estudo mostrou-se condizente com a característica mais importante do padrão de acumulação capitalista da contemporaneidade: a flexibilidade, já que agregou às possibilidades anteriores - formação subsequente, formação concomitante (interna e externa) - a formação integrada. Nesse sentido, o decreto parece que veio apenas para acomodar interesses em conflito (RODRIGUES, 2005).

Outras medidas importantes do Governo Lula no que tange à Educação Profissional foram a criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), através da Lei Federal nº 11.892/2008.

Essas medidas foram importantes porque os IFs foram criados como instituições de educação superior, básica e profissional e equiparados às Universidades Federais (BRASIL, 2008b).

3. CONCEPÇÃO DE CIDADANIA PREDOMINANTE NO PDI (2009-2013) DO IFSC

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) foi um dos 38 Institutos Federais criados por meio da Lei Federal nº 11.892/2008.

A sua criação se deu através da transformação do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC)⁷ nessa nova forma institucional.

De acordo com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), o IFSC foi dotado de “natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar [...]” (parágrafo único do Art. 1º) e constituiu-se em “instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus⁸, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas” [...]

7 O CEFET/SC era a última denominação de uma instituição federal centenária que já havia passado por outras denominações e cuja história está registrada na dissertação: LISBOA, Sérgio Rodrigues. *Concepção de cidadania na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: o caso do IFSC (2009-2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2012.

8 O IFSC possuía, em 2010: os campi de Florianópolis, Continente, São José, Jaraguá do Sul, Joinville, Chapecó, Araranguá, Canoinhas, São Miguel do Oeste, Lages, Criciúma, Gaspar e Itajaí; os campi avançados de Palhoça, Urupema, Xanxerê, Garopaba, Caçador, São Carlos e Jaraguá do Sul (Geraldo Werninghaus) e os Pólos Presenciais de Educação a Distância (EAD) de Siderópolis e Içara. Ao todo eram 13 campi, 7 campi avançados e 2 pólos presenciais (BRASIL/MEC/IFSC, 2010).

(Art. 2º). Sendo que, para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, o IFSC foi equiparado às universidades federais (parágrafo 1º do Art. 2º).

A referida Lei estabeleceu que o IFSC, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008, Art. 8º).

A elaboração do PDI (2009-2013) do IFSC foi uma exigência presente na Lei nº 11.892/2008 para sua criação. A Lei define que cabe ao Reitor a responsabilidade pelo processo de elaboração do PDI da instituição:

o Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos (BRASIL, 2008, Art. 14, grifo nosso).

Em cumprimento a essa determinação legal, o PDI (2009-2013) do IFSC foi elaborado por uma Comissão designada pela Portaria nº 408, de 04/06/2008, da Diretoria Geral do CEFET-SC (BRASIL/MEC/IFSC/CS, 2009a). A referida Comissão foi composta por dois representantes da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, um representante da Pró-Reitoria de Ensino, três servidores indicados pela Direção-Geral do câmpus Florianópolis e um servidor indicado pela Direção-Geral de cada um dos demais câmpus: Jaraguá do Sul, Joinville, São José, Continente e Araranguá. Concluída a sua elaboração, o PDI em estudo foi aprovado pela resolução do Conselho Superior do IFSC nº 024/2009/CS, de 26 de junho de 2009 (BRASIL/MEC/IFSC/CS, 2009b).

3.1. RESULTADOS DA ANÁLISE DO PDI (2009-2013) DO IFSC

Para a análise do PDI (2009-2013) do IFSC, utilizou-se, como referência, duas concepções de cidadania: a concepção na perspectiva do modelo de Estado de Bem-Estar Social e a inerente ao modelo de Estado Neoliberal, cujas principais características são apresentadas no Quadro 1.

Quadro1 – Concepção de cidadania e modelo de Estado

Modelo de Estado de Bem Estar	Modelo de Estado Neoliberal
Intervenção do Estado nas relações de mercado;	Liberdade às relações de mercado;
Ação do Estado para o desenvolvimento econômico;	Redução das ações do Estado;
Atendimento aos direitos sociais por meio de políticas públicas;	Mecanismos de mercado no atendimento das necessidades sociais;
Universalização dos direitos sociais por parte do Estado;	Ações sociais focalizadas nas camadas sociais mais vulneráveis;
Estado Promotor do direito ao trabalho, à educação, moradia, saúde e segurança;	Estado como regulador das relações entre mercado e indivíduos;
Cidadania concebida como acesso aos direitos sociais.	Cidadania concebida como acesso ao consumo.

Fonte: Lisboa (2012, p. 138)

Com base nessas características, iniciou-se uma “leitura flutuante” do PDI, que, segundo Franco (2008, p. 52), é a primeira atividade da pré-análise e “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”. Em seguida, realizou-se um “procedimento exploratório” em todo o PDI⁹, com vistas a encontrar os “índices”, ou seja, as menções explícitas, ou subjacentes, de um tema em uma mensagem (FRANCO, 2008, p. 57), que revelassem a presença de uma ou mais características de cada uma das duas concepções.

A partir do estudo dos índices encontrados, foi possível a formação das seguintes “categorias de análise¹⁰”, organizadas segundo as duas concepções de cidadania:

9 “Procedimento exploratório” consiste em um trabalho de análise que não parte de hipóteses pré-estabelecidas, ao contrário, levando-se em conta a evidência das propriedades do texto, as hipóteses são construídas através de um processo dedutivo que busca apreender todas as variáveis do texto analisado (FRANCO, 2008, p. 56).

10 Segundo Franco (2008, p. 59), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

- A - Estado do Bem-Estar Social:
 - A.1 – Direitos Sociais;
 - A.2 – Formação Integral do cidadão;
 - A.3 – Promoção do Bem-Estar

- B – Estado Neoliberal:
 - B.1 – Empreendedorismo;
 - B.2 – Empregabilidade;
 - B.3 – Flexibilização curricular;
 - B.4 – Educação por Competências;
 - B.5 – Gestão Pública Gerencial;
 - B.6 – Políticas Focalizadas.

Tomando-se por base o conceito de “Unidade de Registro” como sendo “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41), considerou-se, para os fins da presente pesquisa, “Unidade de Registro” (UR) cada trecho, ponto, registro, proposição, diretriz ou ação explicitada no PDI no decorrer da presente análise.

Dessa forma, a partir da formação das referidas categorias de análise, foram reunidas e analisadas as URs vinculadas a cada uma dessas categorias, o que possibilitou verificar qual das duas concepções de cidadania teve um número maior de URs explicitadas no PDI em estudo e identificar, assim, qual das duas concepções de cidadania prevaleceu no referido documento.

Com vistas a facilitar a visualização e verificação de qual concepção de cidadania foi preponderante no PDI analisado nesta pesquisa, a tabela abaixo apresenta um resumo do número de “Unidades de Registro” (UR) explicitadas em cada categoria analisada:

Quadro 1 - “Unidades de Registro” explicitadas nas categorias analisadas na presente pesquisa

Categorias da concepção de cidadania do modelo de Estado de Bem-Estar Social	Número de “Unidades de Registro” explicitadas
A.1) Direitos Sociais	07
A.2) Formação Integral do cidadão	15
A.3) Promoção do Bem Estar	01
Total das categorias da concepção de cidadania do modelo de Estado de Bem-Estar Social	23

Categorias da concepção de cidadania do modelo de Estado Neoliberal	Número de “Unidades de Registro” explicitadas
B.1) Empreendedorismo	04
B.2) Empregabilidade	17
B.3) Flexibilização Curricular	05
B.4) Educação por Competências	02
B.5) Gestão Gerencial	13
B.6) Políticas Focalizadas	27
Total das categorias da concepção de cidadania do modelo de Estado Neoliberal	68

Fonte: Lisboa (2012, p. 170)

Conforme demonstrado no quadro acima, foram explicitadas, no PDI (2009-2013) do IFSC, noções das duas concepções de cidadania: a do modelo de Estado de Bem-Estar Social e a do modelo de Estado Neoliberal. Contudo, comparando-se o número total de “Unidades de Registro” (URs) explicitadas nas categorias de cada concepção de cidadania (total de 23 URs nas categorias da concepção de cidadania do modelo de Estado de Bem-Estar Social e 68 URs nas categorias da concepção de cidadania do modelo de Estado Neoliberal), os dados da tabela permitem identificar a concepção de cidadania que predominou no PDI (2009-2013) do IFSC: a concepção de cidadania inerente ao modelo de Estado Neoliberal.

Além da identificação da concepção de cidadania que prevalece no referido documento, a presente pesquisa permitiu perceber a existência, no PDI (2009-2013) do IFSC, de uma significativa contradição, conforme segue.

Na nova leitura dos resultados da análise das categorias inerentes à concepção de cidadania do modelo de Estado de Bem-Estar Social, verificou-se que:

- a) na categoria “Direitos Sociais”, das 07 URs explicitadas, 06 fizeram um diagnóstico crítico-social e 01 informou como o IFSC pode contribuir para que haja transformações sociais por meio de atuações críticas com vistas a colaborar na reconstrução das representações que os sujeitos têm da realidade, de modo a promover a mudança de postura e de prática diante da situação social diagnosticada.

b) na categoria “Formação Integral do Ser Humano”, das 15 URs explicitadas, 13 informaram os princípios e desafios do IFSC vinculados a essa formação e apenas 02 URs apresentaram proposições curriculares voltadas à referida formação: desenvolver nos educandos as condições necessárias para que possam: i) situar-se como sujeitos críticos e (ii) realizarem uma análise interpretativa e crítica das práticas sociais.

c) na categoria “Promoção do Bem Estar”, a única UR explicitada apresenta também uma única proposição vinculada à concretização do bem-estar social.

Dessa forma, do total de 23 URs explicitadas na análise das categorias inerentes à concepção de cidadania do modelo de Estado de Bem-Estar Social, 07 apresentaram um diagnóstico crítico-social; 13 URs informaram sobre os princípios e desafios do IFSC diante desse contexto social diagnosticado e **apenas 03 URs, realmente, estabeleceram proposições** vinculadas à referida concepção de cidadania.

Verificou-se uma situação bem diferente na nova leitura dos resultados da análise das categorias inerentes à concepção de cidadania do modelo de Estado Neoliberal: com exceção de 02 URs, vinculadas à categoria “Gestão Pública Gerencial”, as quais não apresentam proposições e sim uma crítica à gestão burocrática, **todas as demais 66 URs** inerentes à concepção de cidadania do modelo de Estado Neoliberal **apresentam proposições** vinculadas a cada uma das categorias analisadas: “Empreendedorismo”, “Empregabilidade”, “Flexibilização Curricular”, “Educação por Competências”, “Gestão Pública Gerencial” e “Políticas Focalizadas”.

Dessa forma, a presente pesquisa, além de possibilitar a identificação da concepção de cidadania do modelo de Estado Neoliberal como a predominante no PDI (2009-2013) do IFSC, também permitiu revelar uma significativa contradição no referido documento: enquanto, por um lado, apresenta um diagnóstico social de forma crítica e informa princípios e desafios vinculados à formação integral da cidadania nesse contexto, por outro, suas proposições (com pouquíssimas exceções) possuem um caráter neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo-se em conta que o modelo de Estado Neoliberal foi implantado através da “Reforma do Estado” dos anos 90 e mantido (com

ampliações pontuais na atuação do Estado) nos anos 2000, permeando, assim, as políticas públicas em todo esse período, pode-se inferir que a concepção de cidadania, que prevaleceu no PDI do IFSC (período 2009-2010), estava plenamente identificada com o modelo de Estado em vigor, no Brasil, na época da criação dessa instituição, em dezembro de 2008.

Em termos de formação da cidadania na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com a prevalência da concepção de cidadania do modelo de Estado Neoliberal no seu conteúdo, o referido PDI propôs, preponderantemente, a formação de uma cidadania que tem por base a ideologia neoliberal, a qual tornou hegemônica a proposição do “Estado Mínimo” quanto à garantia dos direitos sociais, pois o Estado, segundo essa ideologia, além de ser ineficiente para isso, as políticas públicas voltadas a esse fim prejudicam o equilíbrio das contas públicas. Não por acaso, no contexto dessa ideologia, chegou-se a considerar o direito humano mais importante: “aquele cujo exercício permite às pessoas ganhar sua própria subsistência e com isso alcançar dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos” (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 1999, p. 29).

Essa foi a ideologia que se tornou hegemônica no modelo de Estado em vigor no Brasil nos anos 1990 e 2000: que a verdadeira cidadania se alcança ao se tornar um ser produtivo no mercado de trabalho e, com isso, conseguir o acesso ao consumo e, através dele, chegar ao desfrute do bem estar.

Dessa forma, ao ter como predominante, no seu conteúdo, uma concepção de cidadania na perspectiva do modelo de Estado Neoliberal, o PDI do IFSC (período 2009-2010) colaborou para o fortalecimento da noção de que os direitos sociais e o bem estar dos cidadãos devem ser conquistados, por eles próprios, preponderantemente, pela via do mercado.

Analisando-se o resultado da presente pesquisa, tendo-se por base a concepção de educação como um meio de se alcançar a consciência dos direitos inerentes à condição de cidadãos e que os indivíduos, ao aceitarem o acesso ao consumo, via mercado, como única forma de alcançar o seu bem estar, estão abdicando dos seus direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado, pode-se inferir que uma instituição de ensino que tem no seu PDI a prevalência dessa noção de cidadania, não está formando um cidadão, mas sim um consumidor.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós Estado do Bem Estar**. Rev. Educação & Sociedade, v. 25, n° 89, p. 1105 – 1126, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4ª Ed. São Paulo, Cortez. 2005. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 56).
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BOSCHETTI, Ivanete. **O futuro das políticas sociais no governo Lula**. Rev. Katálysis Florianópolis, v. 10, n° 1, p. 13-14, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1329>>.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999**.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). **Relatório de Gestão, 2010**.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Conselho Superior. **Portaria nº 408/2009**, 2009a.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Conselho Superior. **Resolução nº 24/2009**, 2009b.
- CARVALHO, Elma J. G. de. **Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação**. Rev. Educação & Sociedade, v. 30, n° 109, p. 1139 – 1166, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Rev. Educação & Sociedade, v. 23, nº 80, p. 234 – 252, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.UNICAMP.br>>.

DRUCK, Graça e FILGUEIRAS Luiz. **Política social focalizada e ajuste fiscal**: as duas faces do governo Lula. Rev. Katálysis Florianópolis, v. 10, nº 1, p. 24-34, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a04.pdf>>.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª Ed. Brasília: Líber Livro Livraria, 2008.

FREITAS, Rosana de C. M. **O governo Lula e a proteção social no Brasil**: desafios e perspectivas. Rev. Katálysis, v. 10, nº 1, p. 65-74, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000100008>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio in: BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Z. **Competência com práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>>.

LIMA FILHO, Domingos L. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2002.

LISBOA, Sérgio Rodrigues Lisboa. **Concepção de cidadania na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: o caso do IFSC (2009-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.UNICAMP.br/document/?code=000862436&opt=3>>.

MARQUES, Rosa M. O regime de acumulação sob a dominância financeira e a nova ordem no Brasil. In: MARQUES, Rosa Maria e FERREIRA, Mariana R. J. (org). **O Brasil sob a nova ordem**: a economia brasileira contemporânea: uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010.

MARQUES, Rosa M. e MENDES Áquilas. **Servindo a dois senhores**: as políticas sociais no governo Lula. Rev. Katálysis Florianópolis, v. 10, nº 1. p. 15-23, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a03.pdf>>.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS M. F. Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão? Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas – SP: Autores Associados, 2000. In: MORAES, Reginaldo C. **Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade**. Rev. Educação & Sociedade, v. 23, nº 80, p. 13 – 24, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.UNICAMP.br>>.

MORAES, Reginaldo C. **Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade**. Rev. Educação & Sociedade, v. 23, nº 80, p. 13 – 24, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.UNICAMP.br>>.

MOURA, Dante Henrique. **A relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação**. Rev. Educação & Sociedade, v. 31, nº 112, p. 875 – 894, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.UNICAMP.br>>.

NETTO, José P. **FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras**. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). O desmonte da nação: balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 75 - 89.
PASSARINHO, Paulo. et. al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, Luiz C. Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do Estado; v. 1). 58 p.

RODRIGUES, José. **Ainda a Educação Politécnica: o novo decreto da Educação Profissional e a permanência da dualidade estrutural**. Rev. Trabalho e Saúde, v. 3 nº 2, p. 259-282, 2005. Disponível em: <<http://www.epsv.fiocruz.br/revista/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=25>>.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIANNA, Maria Lúcia W. As armas secretas que abateram a seguridade social. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação: balanço do Governo FHC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 91-114.

ZIBAS, Dagmar M. L. **Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990**. Rev. Educação & Sociedade, v. 26, nº 92, p. 1067-1086, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.UNICAMP.br>>.

SURDOS E OUVINTES EM CONTEXTO BILÍNGUE NO ENSINO MÉDIO: SOBRE AS (IM) POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Rosimeri Schuck Hahn¹

Regina Maria de Souza²

RESUMO

O presente trabalho se originou de uma pesquisa ampla cujo objetivo principal era verificar se alunos surdos de uma turma do Curso de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português e alunos ouvintes de uma turma de Ensino Médio Regular conseguiriam estabelecer intercâmbio dialógico em uma atividade programada. Neste artigo analisamos como estes alunos concebem a surdez, como veem a possibilidade de estudar na mesma classe e a interação ouvinte/surdo. Os dados foram obtidos através de entrevistas com quatro alunos surdos – com a participação da intérprete da língua de sinais – e quatro alunos ouvintes. Todas as entrevistas foram filmadas e realizadas individualmente com cada sujeito. Para a análise dos dados, foi realizada análise temática a partir das transcrições das entrevistas. A perspectiva assumida em relação à pessoa surda é a sócio antropológica, fortemente ancorada nos Estudos Surdos. Os resultados indicam que os alunos ouvintes, apesar de reconhecerem a importância da Libras e a necessária presença de intérprete de Libras em contexto de inclusão, mantiveram a representação da surdez como deficiência e dos surdos como deficientes. Os estudantes surdos, por seu turno, preferem ter um contexto escolar próprio de aprendizagem, considerando a necessidade de serem entendidos e ensinados em Libras, o que não é o caso dos alunos ouvintes.

Palavras-chave: Surdez. Educação Bilíngue. Língua(gem).

1 Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina, Mestre em Educação pela UNICAMP.

2 Professora do Departamento de Psicologia Educacional (FE/UNICAMP); doutora em linguística (IEL/UNICAMP); pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação (FE/UNICAMP).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se originou de uma pesquisa ampla cujo objetivo principal era verificar se alunos surdos e ouvintes conseguiriam estabelecer intercâmbio dialógico. Esses alunos, apesar de conviverem em um mesmo câmpus escolar e estarem no ensino médio, estudavam em classes distintas, tendo em vista a singularidade linguística de cada um dos grupos. Os ouvintes tinham o português escrito e oral como modalidades linguísticas. Os surdos tinham como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os alunos ouvintes não conheciam Libras, e os surdos não se valiam da fala.

Fizeram parte das ações ligadas à pesquisa buscar um meio motivador de aproximação entre esses dois grupos de estudantes em uma atividade extracurricular de seis horas, batizada de Fórum da Copa/2010. As dificuldades esperadas de intercâmbio linguístico entre estudantes surdos e ouvintes, em parte, foram superadas pelo vivo interesse e conhecimento que os oito alunos (quatro ouvintes e quatro surdos) possuíam sobre futebol. O tema tratado motivava os dois grupos a buscarem formas de se compreenderem mutuamente. Quando o Fórum se encerrou, logo após a eliminação do Brasil, consideramos relevante entrevistar todos os oito participantes a fim de investigar: qual a importância que conferiam à escola e à necessidade de conhecimento escolar; quais as imagens que tinham dos professores; e, finalmente, como a pessoa surda era entendida pelos ouvintes e como os surdos supunham que os colegas ouvintes os consideravam. Ao colocar esse assunto em pauta, a questão da (im)possibilidade de surdos e ouvintes estudarem na mesma classe foi posta em cena e discutida a partir do referencial teórico dos Estudos Surdos.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS ASSUMIDAS: OS ESTUDOS SURDOS

Conforme Skliar (2001a), os Estudos Surdos construíram um novo olhar sobre a surdez, sobre a língua que é própria de várias comunidades surdas (Libras) e sobre a forma de franqueamento da educação para o sujeito surdo.

Tais Estudos defendem um posicionamento político ideológico em relação à surdez e assumem uma perspectiva socioantropológica: a surdez é tomada por um viés cultural e linguístico – como diferença a ser respeitada e não como deficiência ou como falta a ser

corrigida. Behares (2000) também enfatiza a diferença e não a deficiência, porque crê que é naquela que se baseia a essência psicossocial da surdez – ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes. Nessa direção, tanto a surdez como o surdo e a língua de sinais deixam de ser vistos como um problema. Para a pesquisadora surda Strobel (2008, p. 36), “o respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria”.

Essa perspectiva de considerar o sujeito surdo vem sendo reafirmada progressivamente pela resistência e pela luta dos movimentos surdos pelos seus direitos. Espaços são “cavados”, a fim de abrir brechas e trazer à cena elementos que questionam as representações e os discursos hegemônicos que envolvem o sujeito surdo, especialmente as questões que se referem a sua língua, a sua potência e capacidade de aprender. Para Perlin, “a luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência” (PERLIN apud SILVA, 2009, p. 23)³.

Sobrevivência, pois, ao longo da história, os significados foram a reiterando como uma deficiência e, conseqüentemente, as pessoas que não ouviam eram identificadas como um “ouvinte com defeito” ou “um deficiente auditivo”. Essa concepção, definida e reforçada pelo saber/poder dos especialistas, via e traduzia o surdo como alguém a ser corrigido. Do mesmo modo, a língua de sinais, considerada como a língua daquele que havia fracassado (fracassou) na aquisição da língua da maioria, ou seja, a oral era (é) desqualificada e desqualificava (desqualifica) o seu usuário. Mesmo depois de reconhecida legalmente como uma língua nacional pela Lei nº 10.436/2002, a Libras ainda carrega muitos mitos e estereótipos. Segundo Souza (2007, p. 39), tais estereótipos, presentes entre nós, “evidenciam a subalternidade em que é posta a língua de sinais”.

1.1. A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A partir da década de 1990, especialmente após a Declaração de Salamanca⁴, tomou centralidade no cenário educacional mundial

3 Skliar (2001a), a partir de McLaren (1995), fala sobre os contrastes binários típicos – normalidade/anormalidade, surdo/ouvinte, maioria/ouvinte/minoria(surda), oralidade/gestualidade, etc.

4 Conferência Mundial de Educação Especial, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha.

e brasileiro a discussão em torno da escola dita inclusiva, entendida como um espaço que “acolhesse” todas as diferenças – físicas, intelectuais, psíquicas, históricas ou sociais; enfim, que acolhesse a todos.

A partir de então, os sujeitos anteriormente localizados à margem do processo social começaram a ter visibilidade. “Educação para Todos”, “Educar na Diversidade”, “Respeito às Diferenças” tornaram-se os grandes lemas das políticas educacionais do Estado, provocando transformações nas práticas pedagógicas, criando demandas e deixando transparecer a gama de enfrentamentos para criar uma proposta educacional, de fato, inclusiva.

A atual política inclusiva em relação aos surdos reafirma o Decreto nº 5626, aprovado em dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436, de abril de 2002, e reconheceu legalmente os direitos da pessoa surda de acesso ao bilinguismo – Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua; e Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua –, tanto na escola privada como na pública, além de vários outros aspectos.

Para Souza (2007), a aprovação desse decreto é uma importante conquista dos movimentos sociais surdos que, incansavelmente, buscaram o reconhecimento da sua diferença cultural e linguística. É também a comprovação de que “[...] o oralismo⁵, como abordagem hegemônica nas escolas brasileiras, já não se sustentava teoricamente em nenhuma área do conhecimento, ou seja, perdeu as bases que o legitimavam” (SOUZA, 2007, p. 191).

O Decreto nº 5626/05 configura legalmente que é possível a construção de uma nova realidade. É um avanço, pois ter um direito assegurado por lei significa que um grupo se fez ouvir e foi reconhecido; no entanto, ele, por si só, não garante as mudanças necessárias. Para instituir o novo contexto educacional que a lei garante, é preciso desconstruir uma série de conceitos e preconceitos que se cristalizaram ao longo do tempo. Isso significa criar um espaço de reflexão permanente, em que o principal interessado, o surdo, seja um integrante ativo e possa dizer o que significa para ele e para o seu grupo o uso da Libras, nas interações sociais, culturais e pedagógicas. Só assim poderemos ter uma “inversão na lógica das relações” (QUADROS, 2007, p. 1). Segundo Souza (2006, p.280), “talvez seja este nosso maior desafio enquanto intelectuais – fazermos gestar uma po-

5 Método de supressão da língua de sinais e valorização da língua oral como forma de instrução e inserção social, implantado universalmente após o Congresso de Milão em 1880; fato que culminou na proibição da língua de sinais como língua de instrução em sala de aula.

lítica das diferenças que, sendo hospitaleira ao diferente, não lhe seja, todavia, hostil”.

Os estudos (LACERDA, 1989; QUADROS, 2005; SKLIAR, 2001a, 2001b, 2006; SOUZA, 1998, 2006, 2007, entre outros) indicam a complexidade da situação bilíngue. No caso do bilinguismo que envolve os surdos, a complexidade é ainda maior: trata-se de um contexto completamente distinto de outros contextos bilíngues, pois envolve línguas de modalidades muito diferentes – uma é oral-auditiva e a outra é visual-espacial; além do mais, não é a língua majoritária do Brasil e, apesar de ser reconhecida como uma língua também brasileira é a língua de uma minoria linguística (por volta de três milhões de usuários).

Qual é a política linguística adotada para criar uma educação bilíngue para o surdo? E os estudantes ouvintes, que relações terão com essa língua? Qual a função social atribuída às duas línguas nas relações cotidianas na escola?

Essas questões precisam ser postas, quando se discute a educação bilíngue, pois, além de envolver questões de ordem social, cultural e linguística, a educação bilíngue depende, sobretudo, de um posicionamento político. Não podemos caracterizar como educação bilíngue aquela que se restringe somente a tornar acessível ao surdo, duas línguas: a língua de sinais e o português. Para Skliar (2001b, p. 91-92, grifo original): “A educação bilíngue para surdos [...] não deve reproduzir a ideia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais – ouvintes –, como a norma – ouvinte”.

Souza (2007), ao se referir à construção da escola bilíngue para o surdo, destaca precisamos ouvir os maiores interessados, os surdos, pois eles almejam uma escola que não condicione a sua capacidade de aprendizagem a sua capacidade de desenvolvimento da linguagem oral ou de escrita; que os escute e os respeite na sua diferença linguística e cultural; ou seja, que eles possam ser educados na língua que lhes é natura - a língua brasileira de sinais, pois só assim eles poderão criar uma relação de significação com a língua portuguesa e com o mundo. Para a autora, o novo projeto inclusivo bilíngue, garantido em lei, é possível, desde que seja:

[...] construído com eles, que tenha novas configurações ideológicas, que seja marcado por uma nova história de relação e reciprocidade política com eles, que seja inscrito em uma nova lógica de entender e considerar na escola o estudante surdo. (SOUZA, 2007, p. 35).

2. A PRODUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E O DELINEAMENTO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para este estudo, adotamos uma abordagem etnográfica com observação participativa. Segundo Lüdke e André (1986), quando o pesquisador faz a imersão no campo, este modifica seu olhar. Do mesmo modo, os sujeitos envolvidos no trabalho também são afetados pela presença do pesquisador. Há uma relação recíproca entre pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa e, mesmo cabendo ao pesquisador a tarefa de conduzir o processo, ele não tem controle sobre os resultados (dados) produzidos no processo, por isso é comum o problema ou a pergunta inicial sofrer alterações, como ocorreu nesse estudo.

Inicialmente nos perguntamos se alunos surdos e ouvintes, que estudavam em modalidades de ensino distintas e em espaços igualmente diferentes, conseguiriam desenvolver recursos para discutir um assunto que motivava enormemente os dois grupos: o dos ouvintes e o dos surdos – a Copa do Mundo. Verificamos que sim. Pusemo-nos, então, outra questão: como estes alunos veriam a possibilidade de estudarem juntos durante todo um ano e não apenas em uma atividade programada?

2.1. O CONTEXTO DA PESQUISA E A OBTENÇÃO DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus São José (IFSC), envolvendo quatro alunos surdos de uma turma do Curso de Ensino Médio Bilingue Libras/Português e quatro alunos ouvintes de uma turma de Ensino Médio Regular.⁶

A política de oferta de ensino médio bilíngue Libras/Português para alunos surdos, adotada pelo câmpus São José entre 2003 e 2010⁷, quando o IFSC passava por uma fase de reestruturação e descobertas,

6 Os sujeitos participantes desse estudo serão identificados por nomes de jogadores de futebol brasileiros e, entre colchetes, a condição auditiva do aluno: ouvinte[o], surdo[s]. Para marcar a fala dos alunos optamos pela fonte Kristen ITC

7 Entre 2003 e 2010, o IFSC, câmpus São José desenvolveu o Projeto Piloto do curso de Ensino Médio Bilingue Libras/Português – Libras como primeira língua e o português na modalidade escrita, além de estarem o material didático e as atividades desenvolvidas voltados às especificidades dos alunos surdos. É importante ressaltar também que, desde o início da década de 1990, o IFSC, câmpus São José, através do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos (NEPES), desenvolveu vários projetos de ensino voltados ao ensino da pessoa surda. Dessas propostas resultou a construção do Câmpus Bilingue Libras/Português Palhoça (para mais detalhes, ver Hahn, 2012).

foi territorializar, em salas de aula separadas, os espaços de aprendizagem para surdos e ouvintes, como forma de garantir condições similares de aprendizagem aos dois grupos.

A partir desse cenário e na tentativa de construir um campo de pesquisa, pensamos em produzir uma aproximação temporária entre estudantes surdos e ouvintes, a fim de propiciar aos dois grupos momentos em que pudessem vivenciar/partilhar a presença do outro, diferente de si e de seu grupo linguístico; e oportunizar uma reflexão sobre as diferenças que circulam no contexto escolar e as possíveis formas de se fazerem entender pelo outro.

Como estratégia, foi criado um fórum de discussão sobre a Copa do Mundo (ano 2010), aproximando, temporariamente e sem muitos artificialismos, alunos surdos e ouvintes entusiastas do futebol. O Fórum da Copa aconteceu semanalmente, no espaço das aulas de educação física (das 10h às 11h35min) da turma dos alunos surdos, até a eliminação do Brasil no campeonato. Foram quatro encontros que totalizaram seis horas, todos filmados e posteriormente transcritos e/ou descritos para o português pela ILS que acompanhou as discussões durante o Fórum.

Como dado complementar, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com todos os participantes do Fórum, para retomar aquele momento e conhecer as impressões dos estudantes sobre a aproximação com colegas surdos e ouvintes, suas ideias em relação ao cotidiano escolar: a própria escola, o estudo, o processo de inclusão e as diferenças linguísticas; a forma como se percebiam e percebiam o outro (surdo/ouvinte, ouvinte/surdo). Cada entrevista – filmada e transcrita integralmente para o português – teve duração aproximada de uma hora. Uma intérprete de Libras – que também fez a transcrição – participou das entrevistas com os alunos surdos.

No presente estudo, serão considerados os dados obtidos apenas nas entrevistas, os dados do Fórum serão objeto de estudo posterior.

2.2. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados seguindo as proposições da análise de conteúdo, do tipo temática e categorial.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e tem objetivos de descrição

do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Pela análise de conteúdo, o analista objetiva:

Compreender o sentido da comunicação, mas também e principalmente **desviar** o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira (BARDIN, 1977, p. 41, grifos no original).

Entre as possibilidades de análise do conteúdo, temos as categorias temáticas, cuja noção está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a mensagem e cuja presença, ou frequência de aparição, pode levar a compor categorias para o objetivo analítico escolhido. A análise de conteúdo prevê diferentes fases: a pré-análise, a exploração do material e a análise dos resultados (BARDIN, 1977). O ponto de partida para a pré-análise deste estudo foi a transcrição de cada entrevista, de cuja leitura emergiram as primeiras impressões. Inicialmente trabalhamos com cada texto individualmente e, a partir de leituras e análises sucessivas, classificamos extratos da fala de cada participante, relacionados com os temas abordados em cada entrevista:

- que imagem tinham da escola;
- qual o professor e a disciplina de que mais gostavam e qual o motivo;
- qual a sua concepção do colega da outra condição – o surdo em relação ao ouvinte e o ouvinte em relação ao surdo;
- como percebiam a surdez e a inclusão.

Após essa classificação, reunimos os extratos classificados em blocos temáticos – unidades de análise –, que possibilitaram as primeiras relações entre as questões da pesquisa e os depoimentos dos sujeitos. A partir do recorte das unidades de registros, foram criadas três categorias temáticas de análise: 1) *escola e estudo – para quê?*; 2) *imagens do professor*; e 3) *concepção sobre surdez; o estudar na mesma sala de aula e a interação com o ouvinte*.

Para o presente estudo, privilegiamos a terceira categoria temática: *concepção sobre surdez; o estudar na mesma sala de aula e a interação com o ouvinte*.

2.3. O QUE A ESCUTA DOS ESTUDANTES DESVELOU: A CONCEPÇÃO SOBRE A SURDEZ, O ESTUDAR NA MESMA SALA E A INTERAÇÃO COM O OUVINTE

Se vocês, ouvintes, estudassem com os surdos, o que poderiam aprender com eles?

Em primeiro lugar, lógico, a Libras, talvez não tudo, mas pelo menos a gente poderia entender mais. Acho que superação, porque **o cara, mesmo tendo uma deficiência**, se esforça para aprender. Coisa que parece tão banal pra nós, como ouvir a voz do outro, reconhecer o cara só pelo som da voz, eles não conseguem. **Aí o cara passa a valorizar o que tem** (KAKÁ[o], 2010, grifo nosso).

Os alunos ouvintes do presente estudo tiveram seu primeiro contato com uma pessoa surda na escola (IFSC). Aparentemente, não indicam terem preconceito em relação ao surdo. Entretanto, ao falar sobre o surdo e a surdez, demonstram, de modo geral, uma concepção fortemente marcada pela deficiência, presumem uma “normalidade” que deve ser alcançada com uma atenção a mais e/ou especial. Equiparam a surdez à cegueira e identificam estas duas condições de existência humana como muito penosas, até mesmo para a realização de atividades simples do cotidiano.

Não, nunca conheci surdos antes [do IFSC], mas eu sempre tive uma ideia fixa, porque **eu tenho um avô que é deficiente visual. Não é a mesma doença, mas é o mesmo foco** (FRED[o], 2010, grifo nosso)⁸.

Ah, o surdo... o cego, deve ser muito difícil para eles. Eles têm dificuldade até para se locomover, deve ser muito ruim (DAMIÃO[o], 2010, grifo nosso).

Não, parado para pensar sobre a surdez mesmo, não tinha parado não. Não conhecia nenhum [surdo], era algo meio distante. Mas o que eu pensava é que eles [os surdos] **eram pessoas iguais que necessitam de uma atenção a mais por não poderem falar e ouvir**. Por exemplo, **é difícil hoje em dia sair por aí para caminhar sem ouvir e nem falar, né!** (ROBINHO[o], 2010, grifo nosso).

⁸ Os nomes conferidos aos alunos são fictícios e foram inspirados em nomes de jogadores de futebol, conforme sugestão dos próprios alunos.

A afirmação “*necessitam de uma atenção a mais por não poderem falar e ouvir*” aponta uma ambiguidade na concepção de igualdade referida por Robinho: os surdos são iguais (a nós, alunos ouvintes), mas precisam de uma atenção a mais, por não poderem falar e ouvir (então, eles não são iguais a “nós” – por ouvirmos e falarmos, não precisamos de uma atenção a mais). Robinho explicita a diferença entre os alunos surdos e os ouvintes, atribuindo-a a uma condição deficitária em relação a ele (que fala e ouve). Daí a importância da atenção a mais. Robinho parece se engatar nas cadeias enunciativas que o submetem a apagar as diferenças (os surdos como pessoas iguais), ressignificando-as na lógica de que ninguém é perfeito (os surdos não falarem ou ouvirem é um “problema”, e não uma diferença).

Os surdos, por sua vez, fazem uma avaliação acertada sobre a opinião que os colegas ouvintes têm sobre a surdez: como deficiência. Sentem que os ouvintes têm preconceito com os surdos, que os percebem como inferiores e que há uma separação clara entre os dois grupos nos intervalos e nos momentos de recreio, situação que se estende para setores de atendimento da escola, como a biblioteca, fundamentais para o aluno.

O que acontece, às vezes, é que os surdos são vistos como inferiores, mas a gente tenta se colocar em igualdade com os demais (BORGES[s], 2010).

Na biblioteca é muito mais difícil; na coordenação geral e na secretaria, pra mim, também é muito complicado, porque a gente vai lá e não sabe o que dizer, que a moça não sabe o que significa surdo, ela nem conhece a gente direito, então é muito complicado... e às vezes eu até fico pensando se vou ou não vou, mas aí eu me esforço e tento me comunicar de qualquer forma (MARTA[s], 2010).

As concepções acerca da surdez enquanto deficiência, que permeiam as falas dos alunos ouvintes e são sentidas pelos surdos deste estudo, refletem um saber que foi/é legitimado como “verdade” por anos a fio, pela discursividade científica, especialmente a clínica e incorporado “naturalmente” pela maior parte da sociedade. Wrigley (2006) comenta, a partir de Foucault, como o surdo foi inventado na modernidade:

O “surdo-mudo” ou o “surdo” e o “mudo” foram uma criação do século XVIII, tanto quanto o “delinquente” foi um produto dos mesmos esforços. **Quando o discurso jurídico começou a expandir sua preocupação além do crime e punição para**

a psicologia daquele que cometia o crime, a categoria criminoso foi criada. Quando a curiosidade intelectual do século XVIII sobre as origens do pensamento e da linguagem deram lugar à pressa em estabelecer instituições para manter os “defeituosos”, as categorias de desgraça foram estratificadas e isoladas na taxionomia maior do discurso. **Os “surdos-mudos” foram colocados numa categoria da qual eles nunca escaparam por completo.** (WRIGLEY, 2006, p. 81, grifos nossos).

Os surdos nunca escaparam da categoria de “deficientes”, como escreve Wrigley (2006), pois foram tomados como objeto de manipulação e correção pela ciência (a Medicina, a Psiquiatria e a Pedagogia), que criou a respeito do surdo um conjunto de saberes e normas que o categorizam e normatizam. Nesse círculo científico, a Medicina, que na sociedade da norma é a “ciência régia, posto que ela é a ciência por excelência do normal e do patológico” (CASTRO, 2009, p. 310), vinculou e vincula discursos que tendem a adquirir um status de superioridade e poder, o que acabou (acaba) por desprestigiar outras formas de compreensão da surdez. O alvará clínico aprisionou e aprisiona o surdo à condição de não ouvinte e, como consequência, de um “outro deficiente”. Nas palavras de Skliar (2003, p. 42), “um outro malféfico [...]. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer”.

A discursividade médica e ortopédica não só inscreveu o surdo na categoria de “deficiente”, como também legitimou os métodos e as práticas que reforçam e literalmente criaram a realidade das pessoas surdas como “deficientes” na família, na escola, na clínica médica, no trabalho (SKLIAR, 2006; SOUZA, 2007; WRIGLEY, 2006). Sobre o surdo teceram-se discursos e produziram-se ações reabilitadoras: “O espaço educativo e escolar transformou-se em territórios médico-hospitalares” (LANE apud SKLIAR, 2001a, p. 16), para conformar o surdo à normalidade ouvinte-falante, ao invés de se preocupar com a transmissão simbólica dos conhecimentos partilhados em sua época. Contudo, adverte Lopes (2005, p. 43), apesar dos esforços, “eles [os surdos] continuarão não ouvindo, porém, devido a fortes terapias de treinamento oral, poderão dissimular a ‘deficiência’”.

Souza e Góes (1999) expressam de forma contundente como o entorno ouvinte, de modo geral, agiu (e age) perversamente, sujeitando o surdo à condição de deficiente e incapaz.

Foram constituídos deficientes e lembrados constantemente disso. Foram assujeitados pelos discursos dos quais fizeram parte, cada vez que técnicos, pais e amigos os chamavam de deficientes auditivos. Foram feitos deficientes quando foram poupados nos

conteúdos disciplinares, tornados simplificados pela ignorância da escola, comum ou especial, que pretendeu ensinar-lhes sem uma língua compartilhada. Foram feitos deficientes quando foram empurrados caritativamente de uma série escolar para outra como se deles nada se pudesse esperar além do ponto em que chegaram. Foram feitos deficientes quando especialistas os proibiram de compartilhar a companhia de outros surdos numa mesma classe, com o propósito hipócrita de evitar a formação de guetos e a disseminação de uma língua inútil, segundo eles, para a integração social. Foram feitos deficientes quando foram tratados como débeis mentais e rodeados por todo um aparato clínico-médico de acompanhamento escolar que, infalivelmente, lhes dizia, de forma muda, que não eram tão capazes quanto seus colegas ouvintes. Foram feitos não estúpidos, mas pouco inteligentes, por nós ouvintes (SOUZA; GÓES, 1999, p. 183).

Seguindo essa ideia de que é o meio – e não a condição orgânica – que constitui o sujeito “deficiente”, é importante destacar o texto *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência), promulgado pela ONU em 1994.

Editado pela ONU e aceito em nosso país, esse texto decorreu de um “esforço político-argumentativo” (SOUZA, 2011, p. 15) para que as pessoas ditas “com deficiências” passassem a ser compreendidas **“muito mais como efeito de condições restritivas da organização, dinâmica e estrutura do meio social e da reação das pessoas** do que como uma realidade clínica, medicamente diagnosticada” (SOUZA, 2011, p.15, grifos no original). Ou seja, o texto tenta amparar uma reflexão que diz que o sujeito “deficiente” é fabricado pela sociedade onde está inserido; pelo modo como esta governa e administra o âmbito social, econômico e tecnológico, propiciando, ou não, as condições de vida dessa mesma sociedade e possibilitando, ou não, condições de acessibilidade ao sujeito “deficiente”. “A palavra ‘acessibilidade’⁹ e a expressão ‘direito à acessibilidade’ passaram a ser intensamente usadas pelos países membros da ONU” (SOUZA, 2011, p. 15). E ainda, como resultado dessas normas, em que o assunto é amplamente discutido e amparado,

as condições de acessibilidade, oferecidas pelo estado às pessoas com deficiência, tornaram-se um dos indicativos para o monitoramento de cada Estado parte no que diz respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos (adotada

9 É importante salientar que o termo “acessibilidade” denota uma função/concepção tecnicista, ao reduzir a Libras a uma condição pragmática/utilitarista de acesso, (à comunicação, ao meio de aprendizagem, de serviços públicos, etc.).

e proclamada pela resolução 217 A - III - da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948) (SOUZA, 2011, p. 15).

A esse respeito, vale lembrar também que, em 1999, foi criada a *International Disability Alliance* – IDA – (Aliança Internacional da Deficiência)¹⁰, que funciona como uma rede de informações e de militância política em relação às pessoas com deficiência e representa seus integrantes junto à ONU – em Nova York e Genebra. “A criação da IDA e a presença da WFD¹¹, da qual a FENEIS é instituição filiada, mostram claramente a manutenção da estratégia discursiva do *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (1994)” (SOUZA, 2011, p. 21). O foco principal passou a ser a garantia dos direitos humanos a milhões de pessoas, assim como o estabelecimento de estratégias de luta contra a discriminação política e também contra os entraves no exercício de cidadania do sujeito. Isso desviou a discussão acerca da expressão “com deficiência” e centralizou-a em tópicos mais prementes. Hoje a IDA representa, direta ou indiretamente, mais de 650 milhões de pessoas no mundo todo, o que expressa a potência e a força política dessa organização. “As alianças realizadas em torno da IDA potencializam a força política e as lutas das pessoas com deficiência por um mundo mais justo e digno para todos, independente de como “os outros” os nomeassem” (SOUZA, 2011, p. 21).

Mais recentemente, em dezembro de 2006, em Nova York, a Assembleia das Nações Unidas, através da resolução A/61/611, aprovou o Protocolo, juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Brasil, em março de 2007, assinou tanto a Convenção como o seu Protocolo Facultativo. E, em 25 de agosto de 2009, a Presidência da República (Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos) publicou o Decreto Nº 6.949 (BRASIL, 2009)¹². Ao realizar esse ato, o governo brasileiro “reconhece a competência do Comitê [da ONU] para receber e considerar comunicações por violação desta [Convenção]” (SOUZA, 2011, p. 31).

No referido documento (BRASIL, 2009, s/p.), o sujeito “deficiente” aparece tanto como resultado de uma incapacidade física ou orgânica inerente ao sujeito, quanto como uma produção social, deixando a brecha para que os movimentos de resistência continuem na luta para respaldar seus direitos.

10 Fazem parte dessa aliança: Federação Mundial de Surdos, Associação Internacional das Pessoas Deficientes, Inclusão Internacional, Federação Internacional das Pessoas com Deficiência, Reabilitação Internacional, União Mundial de Cegos, Federação Mundial de Surdos-Cegos, Rede Mundial de Usuários e Sobreviventes Psiquiátricos, Fórum Europeu de Deficiência e Organização Árabe das Pessoas com Deficiências (SOUZA, 2011).

11 Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf, WFD).

12 Assinaram o Decreto o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Celso Luiz Amorim.

Os discursos circulantes do senso comum e dos documentos legais em relação às “pessoas com deficiência” (no caso, o surdo) oscilam entre estes dois construtos: elas são consideradas, ao mesmo tempo, iguais às demais pessoas “normais” e diferentes delas, por serem vítimas de uma incapacidade orgânica permanente; e, se forem dadas a chance e a atenção necessárias a essas pessoas que nasceram com características impeditivas permanentes, elas superam sua “deficiência” e se tornam capazes e “normais” (como os ouvintes). Quer dizer, o impedimento permanente reforça a ideia da atenção a mais; se tiverem oportunidades iguais, as “adaptações razoáveis” (BRASIL, 2009)¹³, as pessoas com “deficiência” se tornam iguais e eficientes, ou melhor, “normais”.

É interessante notar que a afirmação de Souza e Góes (1999, p. 183) de que os surdos são feitos deficientes pelas próprias práticas dos ouvintes foi feita há mais de uma década. No decorrer desse período, os surdos alcançaram importantes conquistas políticas, traduzidas em leis e decretos: *Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002)*, *Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005)* e *Decreto nº 6949 (BRASIL, 2009)*, que, entre outras providências, reconhecem a Libras como língua e preveem uma educação bilíngue para o surdo.

Todavia, mesmo depois dessas conquistas, há um descompasso entre o que a legislação propõe e o que acontece efetivamente. A educação do surdo numa perspectiva bilíngue encontra ainda sérias resistências e, na prática, muito pouco mudou. Embora as duas línguas – Libras e Português – façam parte do cotidiano escolar, frequentemente a primeira é concebida numa perspectiva instrumental, ou seja, é usada como “ferramenta para o aprendizado do português” (KARNOPP, 2009, p. 57).

Nessa lógica, a realidade de grande parte dos surdos por esse Brasil afora não destoa muito do quadro cruel apontado por Souza e Góes. Logicamente, há exceções. Existem iniciativas interessantes em escolas brasileiras, que buscam outros caminhos e alternativas para a educação dos surdos, como é o caso da proposta bilíngue do IFSC, da UFSC e da Prefeitura Municipal de São Paulo, entre outros.

Contudo, embora tenha havido avanços e os alunos surdos deste estudo tenham assegurado aprender na e com a sua língua na-

13 “Adaptação razoável significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009, Art.2, Definições). No caso dos surdos, as adaptações razoáveis podem ser entendidas, na prática, tanto como as Adaptações Curriculares (PCN), quanto a inclusão da Libras ou a presença do intérprete, cuja competência linguística e maestria na disciplina a ser traduzida quase nunca são postas à prova.

tural, a Libras, com a participação de professores surdos e bilíngues e de intérpretes; e apesar de “o currículo estar centrado em questões que afetam a vida do surdo como sujeito que se constitui diferente” (MACHADO, 2009, p. 26), os alunos surdos, quando falam sobre como sentem a relação entre os estudantes surdos e ouvintes e sobre como acontece o contato com os demais ouvintes que coabitam o mesmo espaço escolar, deixam evidente a existência de uma linha divisória entre os dois grupos, atravessada por um sentimento de estranhamento e desconfiança:

Quando a gente se aproxima dos ouvintes, a gente percebe que a reação inicial é de afastamento, se afastam, não tentam conversar. E as interações ficam restritas somente ao grupo dos surdos. É assim aqui na escola e lá fora também (LÚCIO[s], 2010, grifo nosso).

Porque na sociedade já tem meio assim a diferença, somos nós ouvintes e eles os surdos [...] (FRED[o], 2010).

Tento ser o mais natural possível, acho que comigo [aluno ouvinte] eles se sentem bem, lá fora na sociedade não sei. ***Acho que é difícil para eles!*** (DAMIÃO[o], 2010, grifo nosso).

Eu senti muita dificuldade de encontrar e ter contato com os ouvintes [no IFSC], eu percebi que os ouvintes têm muito preconceito com os surdos. Os ouvintes não estão acostumados a ter contato com os surdos. E os surdos não estão acostumados a ter contato com os ouvintes. Há uma separação muito clara dos grupos (MARTA[s], 2010, grifo nosso).

A diferença surda falada, olhada e julgada como deficiência e os estereótipos atrelados a essa condição acabaram por criar a barreira de que falam os alunos. O descaso, a crueldade, a intolerância e a privação dos direitos humanos básicos aos quais a pessoa surda foi submetida criaram uma compreensível desconfiança do surdo em relação ao ouvinte.

Contudo, parece importante explicitar aqui este contraponto: de um lado, os alunos ouvintes mantiveram a lógica da surdez como deficiência e as suas falas deram eco às representações “naturalizadas” que circulam na sociedade, inclusive nos documentos legais publicados pelo Estado, o que faz com que pareça contraditório afirmar uma situação de igualdade, quando se coloca o sujeito surdo numa posição de inferioridade em relação às capacidades, por conta de seu impedimento orgânico. De outro lado, a aproximação entre os surdos

e os ouvintes na forma como foi feita no Fórum da Copa/2010, com a presença de intérprete, respeitando a língua do surdo e apresentando-a como língua desde o início, fez com que os alunos ouvintes percebessem a importância da Libras como língua, e não como código:

Achava que a língua deles [dos surdos] era só gesto, mas agora, do jeito que a gente se encontrou com eles [os surdos, no Fórum da Copa], o cara vê que é muito mais do que isso e também dá para perceber que não é nenhum bicho de sete cabeças, que é uma interação mais fácil do que se pensa. Claro que a gente [ouvintes] não sabe usar a Libras, com aqueles movimentos todos corretos (KAKÁ[o], 2010, grifo nosso).

A língua de sinais eu via no horário político na televisão, com isso eu tinha uma noção de como era. Mas no Fórum, assim na prática, na realidade mesmo, o cara vê que é difícil e muito interessante, pois dá para representar tudo (DAMIÃO[o], 2010, grifo nosso).

A partir das falas acima, é possível inferir que momentos como o Fórum da Copa/2010 poderiam contribuir para a derrubada dos preconceitos a respeito do surdo dentro da escola. Os ouvintes, colocados em posição de estranheira, sentiram na carne a dificuldade para lidar com um sistema linguístico rico e complexo como é a Libras.

Essas falas fazem pensar que os alunos ouvintes deste estudo perceberam, para além do Conselho Nacional de Educação¹⁴, que a língua não é uma questão de *decodificação*, um instrumento para garantir acessibilidade à língua majoritária. Eles demonstram terem percebido que a língua dos colegas surdos, a Libras, é uma língua complexa e completa, como falou Damiano (2010): *assim na prática, na realidade, o cara [ouvinte] vê que é difícil e muito interessante, pois dá para representar tudo.*

De fato, William Stokoe, conforme revela Agrella (2010), já na década de 1960, comprovou que a língua de sinais (no caso, a americana ASL) é uma língua natural e complexa, com sintaxe e gramática independentes, como qualquer língua falada no mundo, reconhecimento que foi expresso, no Brasil, conforme já dito, na Lei 10.436/2002.

Os alunos ouvintes, pelas falas acima, colocaram em suspensão alguns mitos vinculados a Libras – de que ela se aplica apenas a situações concretas; que é incapaz de representar ideias abstratas; que é só gesto (QUADROS; KARNOPP, 2004; SOUZA, 1998); além de de-

¹⁴ O Conselho Nacional de Educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2006) para o Curso de Pedagogia, prevê que a estrutura do curso deverá constituir-se de um núcleo de estudos básicos que articulará, “entre outras questões, a: **decodificação e utilização de códigos** de diferentes linguagens utilizadas por crianças [...]” (BRASIL, 2006, grifo nosso).

monstrarem a compreensão de que, quando os interlocutores (surdos e ouvintes) não compartilham a mesma língua, é necessária a participação de um intérprete que os auxilie nas interações comunicativas. [...] Agora, sinais mais específicos para identificar outras coisas, vamos dizer, assim não tão presentes, que a gente esteja envolvido, aí o cara sempre precisa de ajuda. (FRED, 2010).

2.4. A (IM)POSSIBILIDADE DE ESTUDAR NA MESMA SALA DE AULA

As opiniões dos alunos surdos e ouvintes não coincidem. Os ouvintes reconhecem a dificuldade para surdos e ouvintes estudarem na mesma sala de aula; apontam como motivo principal o fato de não partilharem de uma língua comum que oportunize aos dois grupos trocas dialógicas significativas e aprofundadas sobre conhecimentos tratados em sala de aula, o que, acertadamente presumem eles, irá comprometer a aprendizagem dos colegas surdos. Mas suas falas oferecem elementos para repensar possibilidades de estarem e estudarem em um mesmo espaço.

Seria ruim se a gente não tivesse aula de “surdo-mudo”; a Libras, né? Se a escola não facilitar para a gente aprender e a gente não se empenhar, a gente vai sair com muita coisa sem entender, e vai deixar de falar muita coisa um com o outro. O professor também sairia prejudicado. Talvez precisasse dois professores, mas mesmo assim é difícil atender os dois grupos, porque ele [o professor] teria que falar e depois traduzir para o surdo, levaria muito tempo. [...] ou no começo todo mundo tem aula de Libras para aprender a língua e depois juntar as turmas, aí penso que a gente poderia trocar ideias mesmo, senão fica muito superficial (ROBINHO[o], 2010, grifos nossos).

Na mesma sala, aí fica mais difícil né. Porque aí a professora tem que fazer [gesticula com a mão], como é que é? Libras. Ele precisa ser fluente em Libras, fazer todos os sinais e ainda falar, é mais complicado. Onde vamos achar esses professores? (DAMIÃO[o], 2010, grifos nossos).

Os trechos destacados acima marcam questões importantes, quando se pensa na inclusão de alunos surdos em escolas que tenham o português como língua de instrução como sendo “preferencial” para eles (Constituição Federal, 1988; LDB nº9.394/1996, etc.). As mudanças necessárias para acolher e ensinar o sujeito surdo, como se sabe, não

acontecem num passe de mágica, por força de leis e decretos. No caso dos surdos, há a necessidade de uma mudança paralela de valores e conceitos a respeito da pessoa surda, da surdez, da língua de sinais; e de um posicionamento político quanto aos espaços destinados para esta língua no ambiente escolar.

Segundo Lacerda (2007), a inserção do aluno surdo na escola regular precisa ser feita com cuidados que garantam seu acesso aos conhecimentos que estão sendo ensinados e respeitem sua condição linguística e seu modo peculiar de funcionamento social. Isso não parece fácil de ser alcançado; e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados, como o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores; e de estar em desigualdade linguística em sala de aula: *o cara fala língua diferente [...] a gente vai sair com muita coisa sem entender, e vai deixar de falar muita coisa um com o outro.* (KAKÁ[o], 2010).

Entretanto, nos discursos circulantes – nas propagandas veiculadas pela mídia e na defesa da inclusão, por inclusivistas entusiasmadas –, é muito reforçada a ideia de que a inclusão da pessoa deficiente pode despertar a humanidade, a compaixão, a tolerância e a fraternidade nas crianças “normais”. Dessa forma, a convivência com os deficientes também é entendida como um exercício de humanização para as crianças sem deficiência. Este enfoque está implícito no depoimento de Fred (2010):

*Se a gente ficasse na mesma sala, a gente poderia aprender mais sobre o jeito deles porque eles têm assim... um jeito diferente, um jeito de vida só pra eles, acho porque vivem num mundo silencioso. Eles poderiam aprender com a gente se liberar mais, **porque do que eu vejo, eles são muito retraídos, quietos, na deles. Quando a gente tem interação com eles, eles querem interagir, mas parece que com o problema deles, acho que eles têm medo da gente não entender eles.** Aí se a gente convivesse mais, interagisse, todos se sentiriam mais à vontade, teria mais liberdade na comunicação, aí a gente iria aprender mais sobre o mundo deles.* (FRED[o], 2010, grifo nosso).

Fred filia-se ao discurso propagado pela comunidade em geral, que vê na proposta de inclusão uma oportunidade de contato com as diferenças para beneficiarem-se, para se aproximarem do surdo e aprender sobre o mundo dele: *a gente poderia aprender mais sobre o jeito deles porque eles têm assim... um jeito diferente.* Ele sugere que a inclusão na mesma sala de aula como uma forma de aproximar o surdo do mundo ouvinte. Eles poderiam aprender com a gente se liberar mais, por-

que do que eu vejo, eles são muito retraídos, quietos, na deles. (FRED[o], 2010).

A ideia destacada por Fred vem ao encontro das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que propõem a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns, onde, de modo geral, os educadores não possuem nenhuma formação para ensinar esses alunos:

A distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. (BRASIL, 2001, p. 22).

Lacerda (2007) reflete sobre esse favorecimento/benefício aos alunos ouvintes que a experiência da inclusão pode proporcionar: o convívio com a diferença pode levar o aluno ouvinte a rever seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e as comunidades surdas, desenvolvendo-se como cidadão menos preconceituoso. Contudo, adverte a mesma autora: “o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos” (LACERDA, 2007, p. 181).

Entre os alunos ouvintes também aparece a preocupação muito pertinente com as perdas para o aluno surdo, caso os dois grupos (surdos e ouvintes) compartilhassem a mesma sala de aula como espaço cotidiano de aprendizagem no IFSC, em função das diferenças que marcam os dois grupos: **Na sala de aula todo mundo junto aí é mais difícil, porque o conteúdo é muito específico, até dominar todos os sinais, aí o surdo vai sair perdendo, porque os ouvintes falam muito rápido.** (DAMIÃO[o], 2010, grifo nosso).

Rezende (2011) também questiona o argumento usado pelo Estado de que, se pretendemos unir as pessoas e construir um mundo melhor, devemos colocá-las juntas e não separadas. Segundo esta autora, apesar de esse argumento parecer plausível e de ser visto com bons olhos pela maioria das pessoas, essa concepção de inclusão rejeita as diferenças culturais dos surdos e as suas especificidades linguísticas. Além do mais, diz a pesquisadora, criamos a ideia de que basta colocar um intérprete na sala de aula, uma “muleta para o aluno surdo” (REZENDE, 2011, p. 1), estaremos promovendo a inclusão e o bilinguismo. “As questões linguísticas que envolvem as pessoas surdas vão para além de se saber sinais em si” (AGRELLA, 2010, p. 63).

Estudos envolvendo experiências de inclusão do surdo em classes regulares (GÓES; TARTUCI, 2009; LACERDA, 2007, entre outros), revelam que essa forma de inclusão – a inserção apenas física em classes regulares, sem assegurar ao surdo as condições necessárias para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social – acaba por operar apenas um deslocamento territorial do surdo, sem, contudo, rever o “lugar” que ele ocupa nesse universo “incluído”. Na inclusão assim realizada, o surdo permanece, de certo modo, à margem e sem o apoio de pares surdos. Nesse sentido, avalia Souza: “tal como regulamentada pelo Estado, a inclusão do anormal passa a operar como um princípio tático de fazer diluir – e deixar morrer (também simbolicamente) – o anormal” (SOUZA, 2006, apud AGRELLA, 2010, p. 63). E assim,

[...] naturalmente os ouvintes acabam excluindo os surdos até por não conseguirem se comunicar mesmo (BORGES[s], 2010).

[...] é complicado, eles [os ouvintes] falam muito rápido, eu não entendo. Muita coisa acontece e eu não entendo... (LÚCIO[s], 2010).

[...] para eles [os surdos] deve ser difícil fazer leitura labial e ficar vendo a gente falar e não ter ideia do que falamos. Eu trato como outro colega ouvinte. Passo, cumprimento, arrisco uns sinais, ou gestos. Tento ser o mais normal possível, acho que comigo eles se sentem bem, lá fora na sociedade não sei. Acho que é difícil para eles (DAMIÃO[o], 2010).

Nessa lógica de educação inclusiva, o surdo pode pagar um preço muito alto em nome de um mundo melhor. Melhor para quem?

Ancorada no discurso de igualdade, direito e justiça, a escola desconsidera que o desenvolvimento dos diferentes demanda também diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, e estar com os outros em um mesmo contexto não é garantia de equidade, podendo, sim, ser uma forma de impor uma “normalidade”. Indubitavelmente, o tratamento igual aos diferentes acaba por se constituir na pior forma de injustiça (TARTUCI, 2001).

As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no Ensino Médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário (FENEIS, 2011, s/p).

A língua de sinais, conforme já dito, ultrapassa a simples ideia de instrumento para aquisição de conceitos (como qualquer outra língua) e desempenha papel essencial na constituição do sujeito surdo, na construção de sua identidade individual e de grupo.

A língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças carregam a marca da cultura. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns que possibilitam o entendimento sem esforços de outra ordem. O processamento mental é rápido e eficiente, além de abrir possibilidades de troca efetiva e o compartilhar, o significar, o fazer sentido. Os caminhos comuns passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as ideias e os pensamentos necessariamente na língua de sinais. (QUADROS, 2007, p. 5).

Assim como o estudante surdo Neymar, os demais alunos surdos focalizados neste estudo se mostram preocupados com o fato de surdos e ouvintes estarem em uma mesma sala de aula. Preferem a opção adotada pelo IFSC, dada a situação atual de falta de intérpretes e de professores bilíngues. Consideram ser mais apropriado que cada grupo tenha espaço diferente de aprendizagem, já que as línguas dos dois grupos são diferentes e que a meta é a garantia de igualdade de condições de aprendizagem e de direitos.

Eu prefiro que seja em turmas separadas. É melhor. Me refiro ao momento de estudar, acho melhor em turmas separadas; no caso de trabalhar em empresas, aí é tudo junto, mesmo. (NEYMAR[s], 2010, grifo nosso).

Acho que o principal de estar na escola é a língua de sinais, se a gente tem aula em turma de inclusão, a aprendizagem é prejudicada. [...] percebo que, quando estou entre os surdos, meu desempenho é muito melhor do que seria se eu estudasse entre os ouvintes. O melhor são as trocas que temos entre surdos. Quando a interação é com os ouvintes, que usam oralização é mais gestual, a conversa se limita a piadas e coisas que na expressão facial já ficam claras, se não tiver intérprete para mediar. Os sinais mesmo e a aprendizagem é basicamente quando trocamos ideias entre surdos. Eu gosto muito mais com os surdos. (BORGES[s], 2010, grifo nosso).

É que depende; às vezes pode ser interessante ter momentos de trocas com os ouvintes, interação, opiniões, o apoio ou a ajuda mútuos, mas a desvantagem é a dificuldade de comunicação. [...] **Eles [os ouvintes] falam muito rápido, eu não entendo. Muita coisa acontece e eu não entendo... É difícil!** (LÚCIO[s], 2010, grifos das autoras).

Neymar, Borges e Lúcio reforçam o que defende a maioria dos estudiosos da área da surdez, como Rezende (2011) e Lopes (2001). Para esta, o fato de surdos estudarem juntos em um espaço comum (sala ou escola) possibilita trocas culturais e fortalecimento do discurso surdo; constante negociação entre as identidades surdas presentes; e novas identificações surdas, sempre mediadas por uma modalidade linguística comum à sua condição.

Às vezes a gente [o surdo] se sente em outro país, a gente não tem uma leitura tão clara, é uma outra língua em um mesmo país, mas você vê as pessoas falando e parece uma outra língua, mas é português que ela está falando, porém eu não entendo. (MARTA[s], 2010, grifo nosso).

Entre os surdos, o principal para mim são as trocas, o relacionamento com os colegas e professores e a identificação que acontece pelo fato de sermos pares, temos identidade surda, compartilhamos esta particularidade. Eu me sinto muito alegre! É muito bom! Sempre além das aulas, fora da escola a gente também se encontra. (NEYMAR[s], 2010, grifo nosso).

CONEXÃO PARA OUTROS VOOS E CAMINHOS

O tempo se bifurca perpetuamente rumo a inumeráveis futuros. (Jorge Luis Borges).

Em um deles, os surdos não precisam militar por uma educação bilíngue, pública e de qualidade. Ela simplesmente já está lá... à espera deles. Sem decretos ou passeatas necessários: simplesmente já está lá. (Regina Maria de Souza).

Ensaçando uma conclusão de uma pesquisa mais ampla empreendida pelas autoras, podemos dizer que os estudantes ouvintes, em apenas quatro encontros, conseguiram: entender a complexidade da Libras e rever a compreensão que dela tinham; apontar a dificuldade de encontrar professores bilíngues para dar aulas, na mesma classe, para surdos e ouvintes; perceber a dificuldade de o professor bilíngue dar aulas, ao mesmo tempo, para dois grupos falantes

de línguas diferentes e de contar com um intérprete de língua de sinais. Reconhecidos esses pontos, sugeriram que, se eles aprendessem Libras, as aulas poderiam ser mais facilmente compreendidas pelos dois grupos – ao menos nos momentos de discussão. Além disso, apontaram a necessária presença de intérprete de Libras em contexto de inclusão. Os estudantes surdos, por seu turno, preferem ter um contexto escolar próprio de aprendizagem, considerando a necessidade de serem entendidos e ensinados em Libras, o que não é o caso dos alunos ouvintes.

Apesar dessa compreensão revisada dos estudantes ouvintes sobre a Libras, eles mantiveram a representação da surdez como deficiência e dos surdos como deficientes. Estarem submetidos a esse saber, historicamente construído e circulante sobre a surdez, é altamente esperado. Mudanças poderiam ocorrer se não apenas a Libras, mas a História da Educação e dos Movimentos Surdos também fosse incluída na grade curricular dos estudantes ouvintes. Muito provavelmente, estes compreenderiam a estreita e recíproca constituição do homem, da comunidade e da vida em suas mais distintas formas de legítima expressão.

Há ainda um longo caminho a ser percorrido. Um deles é a escola lançar outros olhares para o surdo e a surdez. Acolhê-lo e ensiná-lo na sua diferença – a escrita surda, o aprender pelo olhar, os desejos pelo ensino via língua de sinais (MARTINS, 2008). Assim os preconceitos circulantes podem ser colocados em suspensão e, neste caso, não é o “outro surdo” que precisa de uma atenção a mais; sou eu, ouvinte, que me nomeio “normal”, que não sirvo de modelo de normalidade.

REFERÊNCIAS

AGRELLA, R. P. **Língua, subjetividade e opressão lingüística** – interrogações a uma pedagogia (ab)surda. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo**: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria: UFSM, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 15 dez. 2011.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Último acesso em: 22 nov. 2011.

_____. **Decreto Nº 6.949, 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 nov. 2011.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer nº 17, de 17 de agosto de 2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Último acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/ccivil/leis2002/L10436.htm>> Acesso em: 20 maio 2011.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FENEIS. **Carta-denúncia dos surdos falantes da língua de sinais (Libras)** ao Ministério Público Federal sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Rio de Janeiro, 2011.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B. et al.. (Org.).

Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 110-119.

HAHN, R.S. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português:** olhares de surdos e ouvintes. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 56-61.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes** – UNICAMP, Campinas, SP, n. 23, 1989. LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n. 2, maio/ago. 2007.

LOPES. M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A.; LOPES, M.C. (Org.) **A invenção da surdez:** cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 33-55.

LOPES. M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, P. C. **Diferença cultural e educação bilíngue:** as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MARTINS, V. R. O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais:** relações de poder e (re)criações do sujeito. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

QUADROS, R. M. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2006**, Rio de Janeiro. Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REZENDE, P. **Política de inclusão**. Rio de Janeiro, O Globo. Sessão Mais. 2011. Entrevista. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/leia-artigo-da-pedagoga-patricia-rezende-sobre-politica-de-inclusao-2804129>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

SILVA, V. **A política da diferença**: educadores intelectuais surdos em perspectiva. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SKLIAR, C. **A Educação e a pergunta pelos Outros**: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

_____. Os estudos surdos em educação problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001a.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas/SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001b. p. 85-110. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. **Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos**. Espaço, p. 49-57, 1997.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUZA, R. M. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 266-281, jun. 2006.

_____. Língua e sujeitos de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, V.A. (Org.). **Educação de Surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

_____. Políticas públicas educacionais para alunos surdos: os impasses do PNE. In: **semana pedagógica do departamento de ensino superior**, 29 de agosto de 2011, Instituto Nacional de Educação, Rio de Janeiro. Comunicação oral. Texto inédito, versão escrita preliminar oferecida pela autora.

_____. **Que palavra te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **ACTUALIDADE DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS**. Porto Alegre.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TARTUCI, D. **Inclusão escolar do surdo**: seus efeitos sobre a participação social e a construção da identidade, 2001. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/111-0f4-st2.htm>>. Último acesso em: 03 abr. 2012.

WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 2006.

EFEITOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CONFIGURAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Maria Alice Sens Brezinski¹
Luis Enrique Aguilar²

RESUMO

A investigação tem como foco as políticas de Educação Profissional e de avaliação institucional no desenvolvimento do Instituto Federal de Santa Catarina. Usou-se a metodologia de estudo de caso, no que diz respeito à articulação de duas legislações que simultaneamente atuam sobre esta instituição federal induzindo relevantes mudanças organizacionais e institucionais. Assim, os efeitos da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com oferta de educação básica, técnica de nível médio e superior e da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), constituem o núcleo das análises deste estudo. Os resultados da pesquisa apontam para os efeitos da legislação em interação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Avaliação, bem como os dilemas do desenvolvimento institucional a partir do estudo da especificidade do Instituto Federal de Santa Catarina.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Instituto Federal. Avaliação Institucional. SINAES. PDI. Desenvolvimento Institucional.

1 Economista, Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: aliceb@ifsc.edu.br

2 Professor Livre Docente, Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: Luis.aguilar@merconet.com.br

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na estrutura do sistema educacional brasileiro a partir dos anos 2005, resultantes de um longo processo de reflexão, discussão e controvérsias sobre o papel das instituições educacionais neste sistema, especialmente daquelas que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede), bem como nas instâncias universitárias e do Ministério da Educação, constituíram-se na realidade que se vivencia, de expansão, inclusão e desenvolvimento para a educação brasileira.

No contexto do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), desde a década de 1990 se observava as possibilidades de nova realidade para uma conjuntura escolar que constantemente clamava por mudanças que proporcionassem espaço para o desenvolvimento das novas ideias, nova pedagogia, nova postura para os profissionais e para as instituições e que mostrou várias transformações na legislação, sem que estas atendessem as expectativas do meio acadêmico.

A partir de 2002, quando a antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-SC), imediatamente precisou submeter-se às leis próprias do ensino superior. À instituição recém-transformada cabia organizar e desenvolver dois processos de grande relevância considerados como passaporte para a nova institucionalidade, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Avaliação Institucional.

Embora, para efeitos legais, a posição de Centro Federal de Educação conferia à instituição o *status* de ensino superior, tinha-se a opinião, baseando-se no contexto político daquele momento, que reunia mais razões políticas que pedagógicas e tal composição organizacional não lhe concedia os benefícios das universidades no que se refere à autonomia, ao desenvolvimento da pesquisa, à inserção na sociedade e ao respaldo no cenário geral da educação brasileira. Os CEFETs mais fortes politicamente, articulados, havia tempo buscavam por mudanças.

Em 2005, ocorreu a transformação do CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica, o que representou fator acelerador para as tratativas sobre possíveis mudanças em toda a Rede. O CEFET de Santa Catarina vislumbrou essas possibilidades e não se furto de uma rápida organização interna, a partir de discussões e reflexões, sobre as vantagens de idêntica transformação.

Nesse período, outra importante legislação do ensino tomava parte da cena. Era a Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu

os critérios para a avaliação do ensino superior na forma do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cuja concepção e mecanismos direcionam para uma avaliação emancipatória e formativa, imbuída das antigas e esperadas premissas que favorecem ao desenvolvimento institucional.

Com o amadurecimento das questões e das fortes pressões que a Rede vinha fazendo junto ao Ministério, principalmente porque as políticas para a educação do governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (LULA) centravam-se na expansão e fortalecimento da educação profissional e tecnológica (EPT), as expectativas eram de transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas, permitindo às demais instituições da Rede a migração para outro nicho no sistema educacional brasileiro.

Ocorreu em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892, a criação dos Institutos Federais de Educação, perfil institucional que buscava atender as reivindicações dos diversos segmentos interessados em mudanças para a educação profissional.

Apesar de ter se preparado para outra realidade, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) precisou vencer resistências internas e, em meio a esses acontecimentos, promoveu, novamente, a elaboração do documento que selava a transposição para a nova institucionalidade: o PDI, ao mesmo tempo em que promoveu processo de autoavaliação abrangente, envolvendo todos os níveis de ensino, não apenas a graduação, como preconiza o SINAES. As intenções, além de atender às demandas ministeriais, era mostrar ao próprio Instituto onde residiam suas potencialidades e fraquezas, para o realinhamento institucional.

Apesar da proposta de avaliação contida no SINAES se configurar no melhor modelo já implementado, não dá conta de avaliar, em sentido amplo, os Institutos Federais. Notadamente, o SINAES foi concebido para avaliar as instituições de ensino superior, não prevenido a configuração das instituições de educação profissional, quer na condição de CEFETs, quer no perfil de Institutos Federais, embora se justifique pela própria natureza temporal de produção das normas legais, posto que o SINAES foi criado em 2004 e o IFSC somente em 2008.

A escolha metodológica foi o Estudo de Caso, pelo interesse específico no Instituto Federal de Santa Catarina, do tipo *histórico-organizacional*, pois aborda a história institucional e baseada em análise documental (legislação federal, normas e documentos oficiais internos e externos).

Para Merriam (1988), citado por Bogdan & Biklen (1999, p. 89), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Procurou-se identificar e examinar os efeitos da política de Educação Profissional (Lei 11.892/2008) e de Avaliação Institucional (Lei 10.861/2004) sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina.

Como justificativa, ressalta-se que a problemática ocorreu num contexto institucional em transformação e acelerada expansão, numa realidade de Instituto Federal a partir dezembro de 2008, com a edição da Lei 11.892 e razão pela qual teve sua atuação ampliada. Além disso, para uma instituição que completou cem anos de história, representa cenário repleto de questões para reflexão e busca de aperfeiçoamentos.

A nova realidade institucional e a observação sobre a inconsistência de quesitos entre a lei de criação dos Institutos Federais e a lei da avaliação institucional nos moldes do SINAES, fundamentaram a escolha do tema da pesquisa que originou o presente artigo. Neste sentido, a proposta foi analisar os efeitos da articulação das referidas legislações sobre a atual configuração institucional, que além da oferta do ensino superior, historicamente é propulsora da educação média e tecnológica no Estado de Santa Catarina. Assim sendo, pretendeu-se verificar os efeitos dessa conjuntura política diante das mudanças organizacionais em andamento, para, por fim, identificar se tais normativas induzem ao desenvolvimento institucional, promovendo o desenvolvimento da reflexão crítica e do conhecimento científico e tecnológico.

1. A REDE FEDERAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cujo artigo 1º diz:

Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;

II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;

III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;

IV – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Em 2011, o conjunto dessas instituições totalizava 377 câmpus; destes, 314 pertencentes aos Institutos Federais; 16 aos CEFETs, (09 em Minas Gerais e 07 no Rio de Janeiro); 11 câmpus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e os últimos 36 representam as Escolas Técnicas e Agrotécnicas vinculadas às Universidades. Essas instituições atuavam na oferta de educação profissional e tecnológica, subordinadas ao mesmo órgão do Ministério da Educação (MEC), ou seja, à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Detentoras da mesma fonte de financiamento e normas de supervisão, localizam-se em todos os estados brasileiros oferecendo cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, pós-graduação *lato sensu* com os cursos de especialização, pós-graduação *stricto sensu* com a oferta de mestrado e doutorado, além dos cursos de formação inicial e continuada, formando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1.1. OS CEM ANOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil após o falecimento de Afonso Pena e assina, em 23 de setembro, o Decreto nº 7.566, criando inicialmente dezanove Escolas de Aprendizes Artífices, cujo objetivo “era proporcionar formação profissional aos filhos de classes sócio econômicas menos favorecidas”. (ALMEIDA, 2002).

No ano do centenário da educação profissional em 2009, o MEC escreve breve relato sobre o nascimento e atual composição da Rede Federal de Educação, desde os primeiros objetivos até os compromissos do governo LULA, quando destaca fatos e datas relevantes dessa trajetória.

As diversas mudanças ocorridas ao longo das décadas, em termos de educação e em termos organizacionais, escreveram um sé-

culo de história. Certamente, nenhuma delas ocorreu por acaso; mas sim, cada uma em seu tempo, mais que apelos da sociedade, foram o resultado das políticas vigentes.

1.2. O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A trajetória da Educação Profissional no âmbito nacional e estadual, suas transformações e mudanças, desde a configuração, estrutura organizacional e de ensino, são resultados das políticas vigentes em cada época e representam a ação concreta por parte do Estado. Dessa forma, é correto afirmar que política pública é o reconhecimento dos interesses e das necessidades da sociedade, resultante de um processo de decisão política e garantidos pelo instrumento legal. O processo da política compreende um conjunto de etapas, desde a agenda de governo até a implementação da política, que concretizam-se por força de lei.

Baseando-se em Aguilar Villanueva (1996), a agenda deve contemplar as questões sobre as quais o grupo governista decidiu atuar e que considera prioridade. Por formação da agenda, entende-se ser o processo pelo qual os problemas ou questões representam possibilidades de transformação em políticas públicas e estas serão resultado da força dos atores envolvidos no processo, bem como das relações políticas e administrativas que se tenham estabelecido entre os interessados e o governo. No caso da criação dos institutos, essa configuração jurídico organizacional resultou interessante para todas as partes, porque o formato aprovado atendeu aos anseios das instituições integrantes da Rede Federal, pela conquista de espaço acadêmico, científico, político e de inserção em todo o território nacional; tranquilizou o meio universitário federal, que, nessa configuração, não tem os institutos como invasores de seu território e atende ao próprio governo, que encontrou um modelo capaz de incorporar seu projeto de desenvolvimento para a educação.

1.3. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Por implementação entende-se o processo de migrar do campo das intenções para o campo das ações. Pressupõe considerar desde

a elaboração da proposta, os recursos necessários (financeiros, organizacionais, de pessoal) e o esquema de supervisão.

O jogo, ou dinâmica dos fatos, pode ser analisado segundo as reflexões de Elmore (1996), que discorre sobre a investigação da implementação e das decisões políticas e diz que a análise pode ocorrer de duas maneiras, que ele chama de desenho prospectivo e desenho retrospectivo.

A abordagem prospectiva inicia no topo do processo, com a definição, por parte dos formuladores das políticas e da alta direção, dos objetivos e o detalhamento das etapas em cada nível do processo. Por exemplo, o anúncio de uma política pública pelo alto escalão do governo e por eles definidas as competências de cada parte envolvida, em cada esfera do governo, para a solução dos problemas e o delineamento dos possíveis resultados. O controle sobre o processo é centralizado e exercido por meio de mecanismos formais. Os estudos de Elmore (1996, p. 254) destacam que o maior defeito do desenho prospectivo é a suposição implícita e inquestionável de que os formuladores das políticas obtêm o controle do processo.

A abordagem retrospectiva (ELMORE, 1996) faz o contrário, primeiro analisa o problema em questão e as suas origens e somente depois define objetivos. Nesta sistemática, considera que quanto mais próximo se está do problema, maior será a chance de resolvê-lo. Dessa maneira, caberá aos diretamente envolvidos com a execução da ação, nos níveis intermediário e básico, opinar sobre as possíveis soluções. O controle é indireto, ocorrendo nos diferentes níveis da administração, valendo-se de mecanismos informais e pela delegação de autoridade. Confiar na sabedoria dos responsáveis pelo nível operacional revela-se mais proveitoso do que esperar que simplesmente obedeçam a ordens.

Elmore (1996) afirma também que quanto mais rígida e formal é a hierarquia, menor será a chance de êxito na implementação da política. Soluções únicas para problemas em todas as esferas ou organizações não funcionam. O processo de implementação exige soluções caso a caso. E finalizando, nem a política nem os seus formuladores conseguem resolver problemas; a solução está na habilidade e pensamento crítico dos indivíduos diretamente envolvidos na situação.

Reportando-nos à Rede Federal e à criação dos Institutos Federais, a agenda do governo LULA introduziu como prioridade a questão da educação profissional e, a partir do Estado, iniciou-se um amplo processo de reconfiguração do ensino profissionalizante.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que criou o modelo institucional de Instituto Federal, expressou a necessidade manifestada pelas instituições, que vinham se transformando internamente ao longo da década, assumindo novas atribuições, especialmente quando passaram pela transformação de Escolas Técnicas para Centros Federais de Educação, iniciando a oferta de ensino superior e se envolvendo com os primeiros projetos de pesquisa. Esse cenário acenava para várias possibilidades de otimização do potencial dos antigos CEFETs, do ponto de vista tecnológico, de oferta de ensino, de corpo docente, que, no entanto, esbarravam na limitação do seu perfil organizacional, impedindo a inserção em editais, parcerias e eventos de maior porte. A configuração de instituto federal veio alterar esse cenário, ao mesmo tempo em que concretizou velhas ideias discutidas por grupos de docentes, intelectuais e políticos interessados na melhoria e desenvolvimento da educação do país.

Percebeu-se, em análise sob a ótica proposta por Elmore (1996), que os Institutos Federais são resultado da implementação das políticas de expansão e fortalecimento da educação profissional numa abordagem prospectiva, pois as etapas foram pensadas e detalhadas pela autoridade formal (Ministério da Educação), sem a participação dos níveis hierárquicos inferiores (instituições), ainda que representantes (Diretores Gerais) tenham promovido discussões em fóruns específicos e nos âmbitos institucionais. Assim, os implementadores da política ficaram dependentes da capacidade das instituições em absorver e concretizar as intenções da política.

1.4. O CICLO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O Ciclo da Política ou Processo da Política, descrito por Aguilar Villanueva (1996), no caso da EPT e especificamente da criação dos Institutos Federais, apresenta-se parcialmente completo, tendo cumprido as três primeiras etapas, com a formação de uma agenda de governo para a educação profissional e técnica no Brasil, a definição das prioridades, passando pela implementação de programas de suporte capazes de assegurar tamanho investimento do Ministério da Educação, por meio da SETEC, chegando à fase de implementação da política, que foi justamente a criação dos institutos federais. Restou, pois, para os anos seguintes, o monitoramento, a avaliação sobre os

resultados ou efeitos da norma legal, devendo finalizar com os ajustes que se fizerem necessários.

Os institutos surgiram como resultado da necessidade de se encontrar um modelo institucional que atendesse as expectativas dos diferentes grupos envolvidos (políticos, educadores, segmentos da sociedade). O ciclo dessa política percorreu um longo caminho, desde a adoção da decisão pelo grupo governista, passando pela análise do elenco de alternativas ao problema (mudanças na educação profissional e técnica) apresentado pela gestão federal, que se desenrolou ao longo de 2007 e 2008, até a normatização em lei que estruturou a política. Esse percurso implicou também investimentos em novas estruturas físicas (construção de escolas em todo o país), administrativas (contratação de servidores para os diversos postos de trabalho que se abriram) e de gestão (preparação das instituições existentes para absorverem tamanha expansão e gerirem adequadamente, de maneira a sustentar o grande projeto de educação que ora se propunha). Tudo isso, levando-se em conta que os resultados teriam necessariamente que se voltar ao desenvolvimento da educação.

A criação dos institutos obedeceu a um ciclo político carregado de intenções. As pretensões dos idealizadores desse audacioso projeto de educação e por que surgiu nesse momento histórico, configuraram-se nas intenções da política.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais de Educação, vinculados ao Ministério da Educação, foram criados pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, cujo parágrafo único do art. 1º revela sua “[...] natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. São instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, atuando desde a educação básica até a superior, com estrutura pluricurricular e multicâmpus.

Imbuídos por objetivos de fortalecimento da educação, via ensino profissionalizante, os formuladores do projeto de transformação dos CEFETs em outra instituição, dotada de condições didático-pedagógicas e administrativas e voltada para os propósitos governamentais, que se configurou nos institutos federais, previam que

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (SILVA, 2009, p. 8).

Os institutos federais foram pensados e estruturados a partir do potencial já existente, em termos de estrutura física, pedagógico administrativa e financeira. Pacheco (2009) comenta que o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), num ato inovador dá origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cujo formato é único, sem que se tenha conhecimento de outra institucionalidade semelhante nos demais países. A abrangência institucional e didático-pedagógica dos Institutos Federais compreende 38 unidades, 314 câmpus e vários pólos avançados nos diversos estados do país, com atuação em cursos técnicos de nível médio, representando obrigatoriamente 50% das vagas oferecidas, com 20% das vagas voltadas às licenciaturas e as demais vagas distribuídas entre as graduações, as especializações, mestrados profissionais e doutorados, com foco principalmente para a pesquisa em inovação tecnológica. Esse itinerário formativo, que permite aos docentes atuação verticalizada, oportunizando uma visão sistêmica e global da instituição, é uma das características dos Institutos Federais.

A estratégia de governo que culminou na criação dos Institutos Federais representa a política como uma forma de gestão, como forma de governar. Desde as intenções da política, para além de criar uma marca forte, centrando na reorganização e expansão da educação profissional e tecnológica, até a construção de centenas de escolas por todo o território nacional, viabilizaram, num mesmo ato, a política e as ações. O ato de criação em si já trouxe embutido um pacote de ações concretas revertidas para a educação e para sociedade, ao mesmo tempo em que favoreceu a expansão da educação em todos os estados brasileiros, vem promovendo o desenvolvimento de cada uma dessas localidades. A ciência e tecnologia a serviço da melhoria das profissões, respeitando-se e valorizando-se as especificidades de cada região do país. Tal estratégia veio acompanhada de um denso plano de investimentos financeiros, capazes e suficientes para suportar arrojado projeto.

Em termos de gestão, no caso do IFSC, para viabilizar a transformação do CEFET/SC em Instituto Federal, foi necessário cumprir

demandas do MEC, em curto prazo de tempo. É o caso da avaliação e do plano de desenvolvimento institucionais. Ao mesmo tempo em que se contemplava a nova identidade e todas as possibilidades advindas com o processo de transformação, fez-se necessária uma rápida organização interna para garantir o desenvolvimento de dois processos estratégicos e relevantes: um no sentido de formalizar a proposta de expansão com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e outro, para fazer emergir as potencialidades e limitações institucionais. Mesmo que ambos estejam revestidos de imperativo legal, suas elaborações são fundamentais para a definição de rumos e correção de seus desvios.

Nesse panorama, buscou-se identificar as intenções contidas nos instrumentos legais para, ao final, constatar se o PDI e os resultados da avaliação traduzem os avanços anunciados para a nova realidade da educação brasileira, nesse caso, relativamente à educação profissional.

3. A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DA AVALIAÇÃO NO PERÍODO DE 1995 A 2010

Buscou-se destacar as principais contribuições para a educação, em especial ao ensino profissionalizante e à avaliação institucional, registradas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), sob a ótica política e tomando-se por referência os programas e ações constantes do Plano Plurianual (PPA) de cada governo.

Cabe ao Estado, a garantia mínima de bem-estar social e, aos governos vigentes, a formulação de políticas para a implementação de ações que garantam, basicamente, a sustentabilidade econômica do país, as condições para a saúde e a educação e a diminuição da exclusão social. Considerando que esses pontos devam se fazer presentes na agenda política dos governos e, focando na educação, buscou-se trazer informações e as principais ações implementadas pelos governos FHC e LULA.

A abordagem política mostra os diferentes olhares para a mesma questão e diferentes conjunturas, que se delinearam em conformidade com as intencionalidades de cada tempo. Fala-se, portanto, de políticas públicas.

Nesse particular, Domingos Sobrinho (2007, p. 5), enquanto Diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais da SETEC/MEC, em

artigo que expõe suas ideias acerca das discussões sobre a transformação dos antigos CEFETs em Universidades Tecnológicas ou Institutos Federais, escreveu:

Ao contrário do que apregoa o discurso hegemônico e o senso comum, as políticas públicas não são a simples tradução da boa vontade dos gestores em atender ao chamado bem comum. Para além disso, elas refletem a relação de forças presente na arena das disputas, tensões, contradições e ambigüidades que caracterizam as suas definições. Tensões e contradições que não têm apenas origem nos confrontos ideológicos ou de interesses explícitos, mas igualmente nas diferentes percepções e representações, produtos mentais que naturalizam o mundo para os indivíduos tenham esses consciência ou não.³

Tais palavras traduzem o que são políticas públicas, resultantes da agenda política e do conjunto de valores e das percepções pessoais dos seus atores. Isso explica, em grande parte, a postura dos presidentes Fernando Henrique e LULA, ao tratarem da mesma questão.

Em relação ao governo FHC, os estudos permitiram concluir que, em termos de educação, apresentou melhorias na educação básica com a criação do FUNDEF; na preparação de mão de obra para demandas específicas do mercado, embora descoladas de programa capaz de promover a continuidade e a formação integral do cidadão, bem como, na reformulação da LDB. Portanto, a gestão da educação profissional não foi prioridade na agenda do governo FHC, que centrou preocupação na adequação ao cenário de desenvolvimento do país, por meio da reforma do Estado, da superação da crise econômica via abertura dos mercados e da presença marcante do privado nas esferas públicas. Servindo-se das possibilidades das reformas constitucionais, atuou no sentido de anular os (ditos) privilégios das instituições federais de ensino e de instalar-lhes o caráter concorrencial na busca por recursos e espaços.

Com relação às políticas de avaliação, pode-se dizer que o período FHC, apesar de ter adotado medidas corretivas e inovadoras, manteve a postura reguladora e ranqueadora de seus antecessores, concentrando seus esforços em medir o desempenho das instituições. Esse modelo de processo avaliativo não favoreceu o sistema educacional, incluindo-se a educação profissional.

O início da gestão da educação no governo LULA anunciou reformas que viriam elucidar conceitos e permitir práticas ajustadas

3 artigo disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/>

às necessidades do ensino (BRASIL, MEC, 2005), pois o que se tinha era a fragmentação, sem nenhuma ligação entre os níveis de ensino e dispensando à educação profissionalizante características de treinamento em cursos de menor duração. A revogação do Decreto 2.208/97 devolveu a forma *integrada* aos currículos de ensino médio e cumpriu o compromisso que o governo havia assumido com a sociedade.

Em que pesem as constatações e críticas em relação ao Plano, no que diz respeito à Educação Profissional, o PPA previu um Programa Orçamentário específico⁴ e tal programa acomodou os recursos próprios para o desenvolvimento da Educação Profissional, atendendo a projetos de formação inicial e continuada, promovendo a inclusão, até a graduação e pós-graduação. Porém, a atuação se deu de maneira pontual, com investimentos em programas ou projetos sem conexões entre si, contraditoriamente ao que estabelece a própria legislação. Isso prova a dificuldade de se promover mudanças efetivas, dadas forças contrárias à implementação. Ainda assim, nenhum outro governo havia se engajado na elaboração de programa tão arrojado e nas dimensões que se configurou, investindo fortemente e garantindo atuação desde a educação inicial até a pós-graduação e pesquisa. A atual realidade dos Institutos Federais é prova concreta.

Enquanto no governo FHC a educação profissional e tecnológica tinha conotação economicista, delegada às regras do mercado, no governo LULA assume função estratégica em termos de políticas sociais, sendo promotora da inclusão como garantia da cidadania e para o desenvolvimento do país.

Em termos sociais, as intenções das políticas do Governo LULA, no que se refere à educação, estiveram centradas na expansão e fortalecimento da educação profissional e na instituição do SINAES, importante metodologia para avaliação do ensino superior e que oferece possibilidades para que seus resultados se aproximem da realidade. A Lei 11.892 de 28 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais, com o propósito de reorganização e expansão do ensino profissionalizante e a Lei 10.891 de 14 de abril de 2004, que definiu os parâmetros para a avaliação das instituições de ensino superior, representam as duas políticas prioritárias da era LULA.

4 Programa 1062 - Democratizando o Acesso à Educação Profissional, Tecnológica e Universitária - Ampliar a oferta da educação profissional, tecnológica e da educação superior, com melhoria da qualidade, incorporando novos contingentes sociais ao processo de formação profissional, tecnológica e universitária, visando democratizar o acesso às oportunidades de escolarização, formação, trabalho e desenvolvimento humano, promovendo inclusão social a amplas camadas da população brasileira e contribuindo para reduzir as desigualdades regionais. (PPA 2004 -2007).

4. OS EFEITOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE AVALIAÇÃO PARA O INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Aborda-se os efeitos das políticas de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e das políticas de avaliação, no período compreendido entre 1995 a 2010, percorrendo os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso e presidente Luis Inácio Lula da Silva.

Por efeitos entendem-se as consequências, ou resultados das políticas no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina e as reais condições e possibilidades advindas dessas políticas.

No governo FHC, os pontos positivos e relevantes das duas gestões não foram suficientes para superar as consequências dos oito anos de predominância da lógica neoliberal⁵, do Estado mínimo, das privatizações, altas taxas de inflação e desemprego, elevada dívida externa e da economia em crise, que, em termos de educação profissional da rede pública federal, geraram a inércia. Sem atenção, sem recursos de toda ordem e principalmente sem motivação, a EPT passou o período sem perspectivas, tendo sido cogitada, inclusive, a sua privatização. Os efeitos da política de educação nos anos FHC foram de estagnação, aliado à inconsistência da política de avaliação, resistente a mudanças, apegada aos pressupostos de controle, medição e ranqueamento.

No governo LULA a situação se mostrou inversa e os pontos negativos e as falhas ou omissões não impediram o fortalecimento da EPT e a retomada do crescimento, envolvidos no programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Apesar da validade das críticas sobre vários aspectos relacionados ao governo LULA e, sem representar posicionamento pessoal, os efeitos das políticas de educação e avaliação praticadas nos anos LULA restabeleceram a Rede Federal de EPT, especialmente por meio da transformação das instituições em outra figura jurídico organizacional, os Institutos Federais, que vêm se espalhando pelo território nacional promovendo a inclusão de camadas da sociedade sem acesso às demais redes de ensino. O sistema de avaliação instituído reúne práticas de avaliação com caráter formativo e emancipatório, numa proposta de autoconhecimento institucional que se retroalimenta e desvenda as potencialidades e as fraquezas, favorecendo a correção de rumos.

5 Neoliberalismo é a "ideologia de direita que desregulou os mercados financeiros" (Bresser-Pereira, Folha de S.Paulo, 1.6.2009, em artigo intitulado: A esquerda e a crise).

4.1. IFSC: UMA NOVA REALIDADE INSTITUCIONAL

O novo modelo das instituições federais de educação profissional e tecnológica representam o efeito direto da política de educação implementada pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. O perfil de Instituto Federal traduz os objetivos da política.

O IFSC traz consigo um histórico de gestão democrática e participativa fundamentado nas configurações institucionais anteriores, estando sedimentadas as práticas de tomada de decisões por meio de fóruns colegiados, nas diversas instâncias internas, por meio de processos de consulta à comunidade escolar. Isso se fez presente e de forma marcante no transcorrer do processo de transformação do antigo CEFET-SC em IFSC.

Ao IFSC impõe-se o compromisso de intervenção em sua respectiva região, atuando e interferindo com o propósito do desenvolvimento sustentável e da inclusão social, por meio da oferta de cursos escolhidos pela própria região/comunidade em audiências públicas prévias.

Até 2006, o IFSC era composto pela Direção Geral e seis câmpus, distribuídos nos municípios de Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul, Joinville, Araranguá e Chapecó. Em 2011, já somavam 19 câmpus e três polos presenciais.

Para dar suporte à nova estrutura física, administrativa e pedagógica, o Ministério investiu e vem investindo na sustentabilidade financeira do IFSC. A seguir vê-se a evolução do orçamento, especificamente ao programa orçamentário: Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, desde 2006, ano em que iniciou o processo de expansão da EPT.

4.1.2 EVOLUÇÃO ORÇAMENTÁRIA DO IFSC

Ano	Programa orçamentário		Total do orçamento	aumento %
	1062 – Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica	aumento %		
2006	35.420.183	-	47.418.629	-
2007	54.470.969	34,97	68.367.846	30,64
2008	58.532.103	6,93	73.253.385	6,66

2009	58.225.114	(-)0,52	73.757.893	0,68
2010	114.584.712	49,18	134.772.712	45,27
2011	155.126.213	26,13	180.075.243	25,15

QUADRO 1 - Detalhamento do orçamento: 2006 – 2011 (em R\$ 1,00) **Fonte:** elaborado pelo autor. Dados obtidos da página do Senado Federal, disponível em: <http://www9.senado.gov.br/portal/page/portal/orcamento_senado/LOA/Execucao:EDFS?p_ano=2011>.

Ao se comparar o montante orçamentário do primeiro ano do período analisado em relação ao último, tem-se um incremento de 73,66% da capacidade orçamentária no programa específico, destinados à manutenção das novas construções. Contudo, o surgimento dos novos câmpus e a sua estruturação, no período 2006 – 2009 foram financiadas com recursos de créditos orçamentários, repassados diretamente ao IFSC, não tendo sido incorporados ao orçamento anual.

4.1.3 A DINÂMICA DE TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

O processo de transição institucional demandou mais que submeter-se à legislação ou estar em sintonia com as políticas ministeriais, ou ainda decidir pela transformação. Tanto a implementação do SINAES como a migração para outro perfil institucional, cada qual a seu tempo, requereram preparação, no sentido estrutural, de gestão, de fundamentação teórica para assimilar os propósitos das políticas e de tempo para a tomada de conhecimento pela comunidade escolar.

As estratégias do IFSC basearam-se e baseiam-se na construção coletiva, por meio da formação de grupos de estudos, grupos de trabalho, comissões e agendas de trabalho, as quais definem o estilo institucional de trabalho.

Aprática institucional dediscussões abertas, num modelodegestãodemocráticaeparticipativaéfavorecedorda conscientização política e exercida por servidores e alunos politizados e questionadores, que levou à formação de padrões culturais que vem determinando o ponto de partida e de chegada ao percurso de aceitação e implementação de novas regras, com a quebra da composição da hierarquia por indicação política ou grupos hegemônicos.

Considerando-se tal conduta, percebe-se que o estilo institucional de trabalho favorece a implantação de um sistema de planejamento amplo, ancorado nos objetivos e metas definidos em cada área

de atuação, inter-relacionado ao diagnóstico institucional originado do processo de avaliação.

Portanto, num cenário de interação, o planejamento, o PDI e a avaliação tornam-se indutores das boas práticas de gestão, relativamente à definição e revisão dos rumos institucionais e a metodologia adotada pelo IFSC vem contabilizando resultados reais, que expressem desenvolvimento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal foi mostrar os efeitos das políticas públicas de criação dos Institutos Federais e de avaliação institucional, no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina.

Procurou-se contextualizar o cenário da educação profissional e tecnológica brasileira, bem como da avaliação, pontuando o surgimento do SINAES e suas finalidades e, ao estruturar a pesquisa, construir o raciocínio do geral para o específico, delimitando o universo de inserção da instituição sob análise, sua caracterização, sua trajetória e da educação profissional nos cem anos de existência.

Entender a lógica de formação das políticas e cada etapa do seu processo foi fundamental. Aguilar Villanueva (1996) ofereceu a base para tal compreensão. As decisões políticas não são tomadas ao acaso nem surgem de estalos mentais, mas sim como resultado de uma sequência de passos que é o ciclo da política.

Nesse sentido, mostrou-se as escolhas feitas por FHC e LULA, relativas à educação e a avaliação em seus mandatos, em análise baseada nos PPA desses gestores, que, por excelência, representam as intenções das suas políticas.

As intenções da agenda FHC estiveram centradas numa política de desenvolvimento para o país baseada na economia global e ao mesmo tempo sustentada por uma conduta neoliberal, de submissão às regras internacionais de mercado e, internamente, na contenção do processo inflacionário. As intenções políticas eram promover o desenvolvimento do país, que se encontrava mergulhado em crise, num momento de descoberta da globalização. Contudo, não considerou as peculiaridades de uma nação de terceiro mundo, que necessita da presença do Estado.

Numa análise cujo foco de observação fez-se invertidamente, o governo LULA elaborou sua agenda em sentido contrário. Valendo-se dos ganhos deixados pelo seu antecessor, com a inflação dominada,

buscou revelar que as intenções de suas políticas tinham cunho social e se desenvolveriam por meio do fortalecimento e expansão do Estado e deste partindo as diretrizes e a sustentação para as graves questões da sociedade.

Neste sentido, em termos de educação, suas prioridades foram a implementação de um modelo de avaliação correspondente à filosofia de educação global e emancipatória, favorecedora para o realinhamento do sistema de ensino superior e, na sequência, a reestruturação da educação profissional e tecnológica.

Tomando-se por base a análise das políticas priorizadas nos mandatos Fernando Henrique e LULA, sem atribuir peso, preferência ou qualquer tipo de classificação àqueles governos, tão somente procurando destacar as iniciativas de ambos relativamente à educação, foi possível considerar que o cenário da educação profissional e tecnológica recebeu atenção ímpar a partir de 2006, com o governo LULA, desde a criação das primeiras escolas em 1909.

A Lei 11.892 de dezembro de 2008 não apenas transformou os Centros Federais em Institutos Federais, mas instituiu a própria Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica, que comporta todas as instituições federais de EPT. A referida lei transformou a conjuntura educacional brasileira, encerrando um ciclo de estagnação e ausência de perspectivas das escolas públicas, restabelecendo o dinamismo, favorecendo a inclusão, promovendo expansão no sentido físico, geográfico e de itinerário formativo. Em análise macro, o IFSC e todos os demais institutos da Rede são efeitos da política de educação profissional implementada no governo LULA.

Assim, as instituições de maneira geral constituem-se em instrumentos para as políticas. Embora a liderança governista tenha formulado a política de criação do IFSC, a implementação dependia da capacidade deste em receber e assimilar tal propositura, movimentando-se e articulando-se para tal fim. Da mesma maneira, em relação à política de avaliação, que está sujeita à predisposição institucional em acatar e implementar o modelo avaliativo (SINAES) no sentido de garantir os pressupostos normativos. Em outras palavras, o Governo Federal depende da capacidade das instituições, neste caso os Institutos Federais, em receber e implementar as políticas e, dessa capacidade, aferir o seu sucesso ou fracasso. Tem-se, pois, a instituição pública como instrumento para a implementação da política.

Relativamente à Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ainda

que se considere a criação do SINAES como grande avanço para a trajetória da avaliação da educação brasileira, foi pensado e articulado para atender especialmente a realidade das universidades e demais instituições cuja oferta contempla os cursos de graduação e pós-graduação. Como já se falou neste artigo, mesmo que esta lei tenha sido editada quatro anos antes da lei de criação dos Institutos, o percurso formativo destes foi desconsiderado, inclusive porque a criação dos CEFETs, que já ofertava ensino superior, é anterior ao surgimento do SINAES. Assim sendo, a normativa e seus elaboradores não previram a condição da educação profissional e toda a Rede Federal se encontra no prejuízo legal. Consequentemente, os Institutos, ao atenderem tão somente a legislação, não conseguem revelar sua abrangência.

Apesar disso, considera-se que o SINAES reúne condições para o desenvolvimento institucional, pois “mais que prometer verdades acabadas e julgamentos definitivos”, se configura num modelo avaliativo com proposta participativa e caráter formativo e emancipatório, “respeitadas as características de cada instituição”. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Isto quer dizer que o processo avaliativo abre possibilidades para uma gestão participativa, levando em conta a visão dos três segmentos que compõem a comunidade escolar, sobre todas as dimensões avaliadas. Este processo leva ao autoconhecimento institucional, revelando os pontos críticos e os positivos e destacando as estratégias para a correção de rumos, de onde emerge o caráter formativo. Cada segmento opinando a partir da sua vivência e condição institucional e, articulados, desvinculando a instituição da dependência externa (Ministério) na solução dos seus problemas ou propostas de atuação, revelando, então, a postura emancipatória. Esse caminho favorece a autonomia institucional, propõe o rompimento da cultura regulatória dos órgãos externos e impulsiona as instituições para o desenvolvimento.

Por fim, diante das questões abordadas e que levaram ao detalhamento dos efeitos das referidas legislações sobre o perfil do IFSC, fica evidente um aspecto intrínseco, o estilo institucional de trabalho.

A dinâmica própria do IFSC na condução de sua gestão influenciou no conjunto de efeitos que se desencadearam com a sobreposição das leis. O estilo de trabalho configura-se como resultado dos padrões culturais que vêm sendo construídos no IFSC e imprimem a necessária perspectiva participativa e democrática às práticas da instituição. Essa lógica de atuação permitiu especialmente no período de

transição institucional intensificado a partir de 2007, que o Instituto estivesse preparado para as demandas governamentais, desde a compreensão das proposituras e o lastro de resultados que se esperava das normas legais, até a sua organização interna. Ao destacar que o estilo institucional ancora-se no trabalho participativo e democrático, revela-se também a formação de um padrão cultural e, justamente essa cultura institucional permitiu a implementação da política de avaliação proposta pelo SINAES, em interação com a política de educação profissional e tecnológica na concepção dos Institutos Federais.

O Instituto Federal de Santa Catarina, por seu estilo institucional de trabalho, escolha das estratégias, cultura de decisões coletivas, valorização e foco nos processos de gestão, vem demonstrando capacidade de acolher as propostas das políticas públicas e, aliado à sua missão, promover o desenvolvimento institucional.

REFERÊNCIAS

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Problemas Públicos y Agenda de Gobierno**. Antologia de políticas públicas, libro 3. México, 1996.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Dos Aprendizes Artífices ao CEFET-SC**. Florianópolis: CEFET-SC, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Estudo de caso. In: **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Ed., 1999, p. 89-97.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico sobre o centenário da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica. 2009**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historicoeducacaoprofissional.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

_____. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Plano Plurianual 2004 – 2007 – **Orientação estratégica de governo um Brasil para todos:** crescimento sustentável, emprego e inclusão social. Brasília, 2003.

_____. Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES.**

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A crise financeira global e depois:** um novo capitalismo? 2010. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=721>. Acesso em: 12 out. 2011.

_____. A esquerda e a crise. **Folha de São Paulo, junho de 2009.** Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=3393>>. Acesso em: 12 out. 2011.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>>. Acesso em: 15 out. 2011.

ELMORE, Richard F. Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Problemas Públicos y Agenda de Gobierno.** Antologia de políticas públicas, libro 3. México, 1996

PACHECO, E. **Os institutos federais.** Uma revolução na educação profissional e tecnológica. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14428&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 set. 2011.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** Florianópolis, UFSC: CAPES: UAB, 2009.

SILVA, C. J. R. (org.) **Institutos Federais: Lei nº 11892, de 29/12/2008.** Comentários e reflexões. Editora IFRN, Brasília, DF, 2009.

POSFÁCIO

Iniciei meu contato com os agora mestres do Programa MINTER UNICAMP-IFSC no processo seletivo. Como meu grupo de pesquisa, o DiS-Diferenças e Subjetividades em Educação, iria participar do programa, fui representando o grupo na seleção dos futuros mes-trandos.

O contato com as candidatas e candidatos já provocou em mim uma impressão que veio a se confirmar depois: o grande e nvolvimento daquelas professoras, professores, gestores e gestoras, coordenadores e coordenadoras com a educação que promoviam e com a possibilidade de ampliação de saberes e aprimoramento de seu trabalho, por meio do Programa de Mestrado.

Embora árduo, foi um trabalho inicial que deixou a todos nós, equipe do processo seletivo, satisfeitos com os projetos que nos foram apresentados e com as escolhas que fizemos.

Após esse contato inicial, participei com membros da equipe do MINTER da primeira APP-Atividade Programada de Pesquisa, em que pudemos ir conhecer melhor as ideias e intenções expressas em cada projeto de pesquisa. Foi esse momento uma grande oportunidade, também, de conhecer melhor os enfoques e perspectivas com que trabalhavam alguns de meus colegas da Faculdade de Educação, já que a rotina e o excesso de compromissos do cotidiano nos roubam muitas vezes esse importante e necessário espaço de diálogo.

Ali já se anunciavam e delineavam os caminhos que começavam a serem traçados: as políticas para a educação técnica, os modos de ensinar, a gestão, as relações no interior das escolas, em especial a relação professor-aluno, a questão da inclusão, a história e a filosofia da educação pensada na perspectiva da educação tecnológica.

Em abril de 2010, passei duas semanas no Instituto Federal de Santa Catarina, ministrando um Seminário intensivo sobre Representações Sociais e Educação. Meu objetivo, nesse seminário, era despertar nesses alunos professores e professoras, que trabalham em cursos da área tecnológica, a atenção para as questões da subjetividade, para o fato de que o ato educativo, em qualquer dimensão e amplitude, envolve o sujeito e as formas como cada um se apropria e vivencia a experiência educacional, circunscrito a sua cultura na experiência coletiva. Esse é o foco das representações sociais: a constituição de modos de pensar e sentir o mundo que, em sua singularidade, expres-sam as relações concretas e as culturas em que os sujeitos estão inse-

ridos. Representações sociais, portanto, definem-se por essa dialética sujeito-mundo por meio da qual, ao mesmo tempo em que a cultura se reproduz e perpetua, o novo se anuncia e elabora. (MOSCOVICI, 2004).

Minha intenção, portanto, era pensar as experiências educativas de meus pós-graduandos e pós-graduandas a partir do enfoque da subjetividade, em sua dimensão singular e coletiva.

Foi com grata surpresa que me deparei com um grupo que, para além de ler os textos e discuti-los teoricamente, trazia para o debate suas experiências educativas e pessoais, construindo no debate suas formas de compreensão tanto da perspectiva teórica, quanto de suas experiências, tendo como suporte o olhar das representações sociais.

O seminário foi, para todos nós, um lugar de encontro, daquilo que Behares (2007) chama de acontecimento pedagógico, ou seja, professora e mestrandos encontraram nessa incursão teórica elos que favoreceram o diálogo, a compreensão, a ressignificação, a identificação e expressão de afetos e, certamente, a construção de um vínculo entre o grupo e entre esse e a professora que não mais se diluiria, e se corporifica nestas palavras finais.

Por meio de nossos debates, falamos de alunos, de sua juventude, seus anseios, suas dificuldades, da ansiedade em fazê-los aprender, em melhorar as práticas educativas, em construir caminhos de gestão eficazes e humanos, de inclusão, de políticas educativas e outras, falamos de nossas histórias, de preconceitos, de mudanças e reviravoltas.

Em virtude dos caminhos que se traçaram no seminário, os mestrandos/as pediram-me para olhar seus projetos, opinar, sugerir. Reservamos então as tardes – já que as manhãs eram dedicadas ao seminário, para que eu pudesse olhar os projetos.

Para montar a logística desses encontros, decidi formar grupos a partir dos temas dos projetos, e nesse processo percebemos que esses grupos, em nada aleatórios, expressavam os distintos focos e eixos temáticos desenhados pelos projetos: filosofia e história da educação; gestão e organização do sistema e das unidades; políticas voltadas para a educação tecnológica, políticas institucionais, políticas de avaliação; políticas e experiências com educação à distância; inclusão e preconceitos, aqui se destacando as questões das cotas e da educação para os alunos surdos; relação professor-aluno e estratégias de ensino-aprendizagem, destacando-se as experiências de orientação e coordenação pedagógica e a promoção de relações cooperativas entre

alunos, professores, família. Esses encontros permitiram, ao mesmo tempo, que eu conhecesse melhor cada projeto, que fizesse sugestões, e que cada um dos componentes do grupo compartilhasse do trabalho do outro, de leituras comuns, de estratégias de investigação. Creio que este foi um momento de intenso crescimento, pois representava vivência do que é e deve ser o trabalho do pesquisador: individual em sua formulação, coletivo em sua realização e seus processos de reflexão.

Foram, portanto, dias de intenso envolvimento, dedicados integralmente ao estudo, reflexão e trabalho coletivo. O resultado, volto a dizer, não foi apenas academicamente frutífero; criou-se naqueles dias um vínculo duradouro, que se fortaleceria no momento final, nas bancas de defesa. Tive o privilégio de ser convidada para participar de muitas dessas bancas, e constatar a qualidade dos trabalhos realizados, sua pertinência e relevância, que resultam não apenas em aperfeiçoamento profissional desses mestres, mas certamente em ganhos institucionais inestimáveis e em experiências que devem ser conhecidas e compartilhadas, como agora se pretende com essa publicação.

Que a leitura desses volumes tenha trazido ideias, conhecimentos, inquietações e desejo: de conhecer mais, de realizar, de experimentar, de ousar construir uma educação de qualidade, voltada ao que dever ser a função da educação: a socialização do conhecimento que promova indagação, descoberta, liberdade, autonomia de pensamento e compromisso do aluno com o outro e com sua comunidade, com sua cultura, com seu tempo.

Que a experiência do MINTER IFSC nos anime e inspire a continuar, a tentar novos voos, a construir novos laços.

Ângela Soligo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHARES, L.E. **Ensenar em cuerpo y alma**: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. ETD –Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. esp. p. 1-21, 2007.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse**: son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France. 2004.

