



A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: COMO SUSTENTAR UMA DEMANDA NO CAMPO EDUCACIONAL EM UM RÁPIDO PROCESSO DE EXPANSÃO?

Jair Jonko Araujo – IFSul, UFPEL

Paulo Eduardo Grischke – IFSul, UFPEL

Resumo: Partindo de dados que apontam para uma grande expansão no quadro de docentes da rede federal de educação profissional, este trabalho discute a dificuldade de manutenção da demanda que sustenta a expansão da rede federal e criação dos Institutos Federais – uma educação profissional comprometida com uma educação de qualidade para os trabalhadores -, a qual permitiu a criação dos postos de trabalhos onde estão sendo contratados estes novos profissionais. Com base em concepções de política e identidade de viés teórico pós-estruturalista, com base nos embates e contradições das políticas para formação de trabalhadores no Brasil nas últimas décadas, o trabalho aponta dificuldades para que os novos trabalhadores em educação, tencionados por demandas de diferentes tipos, se identifiquem com a aquela demanda original, a qual para se sustentar hegemônica, também se encontra em constante processo de deslocamento.

Palavras chaves: educação profissional e tecnológica, trabalho docente, discurso, demanda, identidade profissional.

Introdução

Um rápido processo de expansão está ocorrendo na rede federal de educação profissional. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) a rede passará de 140 unidades de ensino em 120 municípios em 2002 para 540 campi em 520 municípios em 2014. Este processo é responsável pela interiorização da oferta pública de educação profissional e pela renovação do quadro funcional com o ingresso de trabalhadores em educação – docentes e técnicos administrativos – mais jovens, entretanto ele também apresenta contingências imprevisíveis. Para ilustrar o processo de rápida renovação do corpo dos trabalhadores da educação, toma-se como exemplo o quadro funcional de 2002 com 8.999 docentes: chegar-se-á ao final da consolidação da expansão em 2014 a 24306 docentes, uma renovação de 63%, sem considerar exonerações e aposentadorias.

Conforme Grischke (2008) até meados de 1990, as Escolas Técnicas Federais eram instituições especializadas na oferta de cursos técnicos de nível médio e, a maioria dos docentes que atuavam nestes cursos tinha como primeira formação profissional, o curso

técnico de nível médio. Muitos destes docentes haviam estudado na mesma escola, e se formado no mesmo curso em que trabalhavam, tinham experiência profissional na indústria de, pelo menos, dois anos; os docentes técnicos ou engenheiros fizeram formação pedagógica aligeirada por meio de Esquema II, Esquema I ou Programas Especiais, alguns eram especialistas, poucos eram mestres e quase nenhum doutor.

Com a perspectiva de transformarem-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e a possibilidade de ofertarem cursos superiores de tecnologia e principalmente pelo incentivo de um plano de carreira que valorizava a pós-graduação, os integrantes da carreira de “ professor de 1º e 2º grau “ voltaram a estudar e concluíram seus cursos de mestrado e doutorado.

Os docentes que antes lecionavam apenas em cursos técnicos passaram a atuar também em cursos superiores de graduação. No entanto havia um elemento importante que os unia: a identidade profissional de técnico de nível médio pois todos sabiam o que fazia um técnico de nível médio, onde trabalhava e, principalmente, o que era necessário saber para ser um bom técnico. Era de consenso geral entre os professores da importância que os cursos técnicos tinham para a velha escola técnica.

Com o decreto 2208/97¹ que extinguiu os cursos técnicos integrados houve um incremento dos cursos superiores de graduação e pós-graduação nos CEFET's, como forma de ocupação dos docentes que haviam sido liberados dos cursos médios em extinção. O maior status proporcionado pela carreira docente de ensino superior levou muitos docentes a optarem por trabalharem exclusivamente nesse nível de ensino e detrimento da atividade docente nos cursos técnicos. Em pelo menos um CEFET os cursos técnicos foram simplesmente extintos (LIMA FILHO, 2005).

Atualmente, diversos dispositivos, dentre eles a valorização pecuniária da titulação de doutores e mestres, atraem à carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), graduados e pós-graduados sem vivência anteriores no mundo do trabalho e no campo da educação, em especial, da educação profissional; oriundos de um processo de formação marcado por trajetória acadêmica na universidade, a maioria destes profissionais não se apoderaram ainda dos embates e discussões políticas que envolvem a educação destinada à formação de trabalhadores no Brasil: a educação dos trabalhadores há várias décadas é um lugar de intensas lutas na definição de modelos, que, nos polos opostos,

¹ Por simplificação, optou-se por não registrar explicitamente nas referências bibliográficas os instrumentos legais (Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções).

simplificadamente, implica construir processos educacionais com foco no atendimento das necessidades dos trabalhadores ou nas necessidades do mercado de trabalho.

Pesquisadores do campo das teorias críticas, desde a década de 1970 alertam que, muito antes de ser uma questão técnica, a educação é um processo político com grandes implicações socioculturais e econômicas. Que reflexões políticas sobre educação – em particular educação profissional - estão construindo os novos trabalhadores em educação que estão se inserindo neste processo de expansão? Sem responder esta pergunta, este trabalho oferece alguns elementos para esta discussão apontando como o grande desafio da rede federal a articulação dos seus próprios recursos humanos para além da questão da formação técnica/acadêmica, como posto pelo discurso que sustenta a expansão da rede federal e a implantação dos IFs.

1. Contextualizando o embate em torno da educação profissional no Brasil

A partir da década de 1930, a base do desenvolvimento brasileiro teve por objetivo a industrialização, num modelo denominado “substituição das importações”. Saviani destaca que este processo foi capaz de unir

“os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças da esquerda [...] [entretanto] as razões que os moveram eram divergentes. Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, as razões que os moveram na mesma direção eram divergentes” (SAVIANI, 2008, p.362)

Segundo este autor, atingida a meta da industrialização, enquanto a burguesia busca consolidar sua posição, as forças de esquerda retomam bandeiras representativas da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista que as motivava, em conflito com o modelo econômico vigente, de caráter desnacionalizante, muito favorável às empresas estrangeiras. Assim, enfatiza-se o descompasso entre a ideologia política e o modelo econômico, que tem como consequência, em uma análise bastante simplificada, a instabilidade política da década de 1960 que resultou no golpe militar de 1964. Para Saviani, o conflito foi resolvido ajustando a ideologia política ao modelo econômico, substituindo a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência.

Para Saviani, o que vai predominar no que se refere à educação, é uma concepção produtivista, tendo por pano de fundo a teoria do capital humano, “incorporada na legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência, e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultados com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’”(SAVIANI, 2008, p.365). Neste contexto, a Lei 5692/71 busca estender esta

tendência produtivista a todo ensino básico do país: a pedagogia tecnicista foi convertida em pedagogia oficial, tendo se mantido hegemônica na Educação Profissional e Tecnológica - EPT nas últimas décadas.

Não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade também na educação. E isso se refletiu na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura. [...] Foram alteradas as bases organizacionais [da LDBEN – Lei 4021/61], tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência. (SAVIANI, 2008, p.364)

Para Luiz Antônio Cunha (2000) “a mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil foi, sem dúvida, a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Ela representou, certamente, o maior fracasso” (p.181).²

A teoria do capital humano foi elaborada pelo economista Theodore Schultz no final da década de 1960 e segundo ele:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. (SCHULTZ, 1973, p.31).

Dentro da abordagem da teoria do capital humano, a educação aparece como instrumento de modernização e competitividade. O investimento em educação torna a força de trabalho mais produtiva oportunizando uma melhoria nas condições de vida das pessoas e de suas famílias. Segundo Frigotto (1986) a teoria do capital humano pressupõe que a educação de forma geral e a qualificação profissional em particular “constitui-se um investimento social ou individual, igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal na produtividade do indivíduo. Do investimento em educação redundariam taxas de retorno sociais e individuais” (p.136).

No Brasil as ideias de Schultz tiveram grande repercussão na área econômica ligada ao governo militar do pós-64. Os tecnocratas do regime militar defendiam a teoria do capital humano como fundamentação teórica para o aumento da produtividade econômica da sociedade. Portanto era necessário planejar a educação de acordo com os interesses socioeconômicos do mercado.

² Cunha, estudando o processo de implantação desta reforma, identifica a função contenedora do ensino de 2º grau com terminalidade: mesmo sem conhecimento da real demanda por técnicos de nível médio, os administradores educacionais da época “acreditavam que ela fosse grande o suficiente para canalizar a frustração dos concluintes do ensino médio que não ingressassem no ensino superior” (CUNHA, 2000, p.188)

Na década de 1980 com o avanço do neoliberalismo, a teoria do capital humano é revitalizada com as mudanças produzidas pela reestruturação produtiva, e seus subprodutos, ou seja, o desemprego estrutural, a precarização do trabalho e desvalorização da mão de obra, assumindo o caráter de “empregabilidade”. Entendida como a capacidade de o indivíduo se adequar às novas exigências do mercado de trabalho por meio do aprendizado contínuo, de maneira a desenvolver novas habilidades que o tornem necessário do ponto de vista das organizações (HIRATA, 1997).

A educação passa a ser vista como um investimento que o indivíduo, como agente econômico, faz com vistas a auferir um rendimento no futuro. O indivíduo quando toma a decisão de investir na sua educação, arbitra entre os benefícios que obterá no futuro e os custos do investimento. O agente econômico seguirá estudando se o resultado líquido entre benefícios e custos for positivo. A teoria do capital humano considera que o agente econômico tem um comportamento racional e que “escolhe” entre investir ou não investir em si mesmo, e que essa escolha realiza-se com base em um cálculo econômico (CATTANI, 2006).

Com a redemocratização do país e os movimentos para a construção da nova constituição

a sociedade civil organizada [...] mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição. Em relação à educação básica, defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico travado pela comunidade educacional [...] afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.34-35)

A formação politécnica – como pressuposto para a compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivos – como princípio organizador do ensino médio, constante na primeira versão do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB encaminhado ao Congresso em 1988 não se efetivou no texto final, que, pelo seu caráter minimalista, permitiu que o governo, alinhado com a nova concepção do capital humano, regulasse a separação formal entre o ensino médio e a educação profissional por meio do Decreto 2208/97.

Esta separação já estava sendo articulada pelo governo federal anteriormente a aprovação da LDB, por meio do Projeto de Lei 1603/96, duramente contestado pelos movimentos educacionais, abandonado pelo governo a partir do entendimento que o texto da LDB permitia a regulação por meio de um decreto, evitando o desgaste do embate para aprovação de uma Lei no Congresso Nacional. A consolidação do modelo ideológico-

pedagógico foi garantida por meio de pareceres e resoluções, favoráveis ao modelo oficial, no Conselho Nacional de Educação (CNE). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) escrevem:

o decreto 2208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria 646/97) vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 35)

A sentença final do livro de Luiz Antônio Cunha que discute o ensino profissional voltado para a formação da força de trabalho industrial desde a expansão do industrialismo, durante o Estado Novo, até a reforma da educação profissional promovida pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a qual se encontrava em plena execução durante sua edição, ilustra a potência dos efeitos pretendidos pela reforma.

Se bem sucedida esta complexa política educacional estará cumprindo o vaticínio de demolição da herança varguista na formação da força de trabalho, em proveito de um modelo no qual o Estado dedica-se à formação de políticas, a indução financeira e, talvez, a avaliação (pelo que se pode deduzir de iniciativas de outras modalidades de ensino), mas minimiza a execução direta. No limite, o que já foi um jogo de palavras poderá se transformar em expressão adequada: o ministério não ministra educação – a profissional no caso -, abrindo espaço para o crescimento da atuação privada neste campo (CUNHA, 2000, p.264)

No final da década de 1990 como forma de criar condições para produção e reprodução do capital para o novo século opera-se um ajuste na ideologia do capital humano a partir da incorporação de estratégias de desenvolvimento sustentável. Dessa forma a teoria do capital humano individual passa a se transformar em uma teoria do capital humano social. O capital social entendido como o conjunto de instituições formais e informais, às quais estão incluídas questões de interação, confiança e aprendizado em um determinado sistema social. A relevância do tema do capital social se deve ao reconhecimento pelas principais agências multilaterais da importância das relações sociais e suas estruturas na dinâmica econômica.

Com a posse do governo Luis Inácio da Silva, os movimentos educacionais reorganizam-se na tentativa de restabelecer o “empate” na disputa do modelo da educação profissional, resgatando princípios defendidos em 1988 pelo projeto de LDB da sociedade. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.25). Conforme os autores citados, o debate no início do novo governo aponta três posições: (i) manter o decreto 2208/97 – defendidos por aqueles setores comprometidos com os princípios daquela reforma; (ii) apenas revogá-lo – pautado no entendimento que a LDB daria conta de uma nova organização educacional para educação profissional - e (iii) revogar o decreto citado e promulgar um novo decreto – com base no pressuposto que a simples revogação do Decreto 2208/97 não garantiria a implantação de um novo modelo para educação profissional. Esta posição assume a contradição de mudar um ato autoritário por meio de outro ato autoritário, na perspectiva de

que este seja uma orientação mais indicativa do que imperativa, como ocorrera anteriormente, e é a que acaba sendo executada.

Assim, em 2004, após mais de um ano de discussão em torno da temática, foi promulgado o Decreto 5154 o qual volta a permitir a construção de cursos que integrem pedagogicamente educação profissional e ensino médio. Posteriormente, após um amplo processo de articulação no Congresso Nacional a Lei 11741/2008, incorporou na LDB, os princípios deste decreto para educação profissional, tornando-o sem finalidade regulatória.

Entretanto, resoluções e pareceres do CNE, ainda são bastantes conservadores ao interpretar a legislação apontando estas interpretações sempre em direção aos princípios da reforma educacional sustentada pelo Decreto 2208/97. Isto ocorre provavelmente porque tem sido sempre o mesmo conselheiro que tem relatado os principais pareceres sobre educação profissional desde a década de 90 – incluindo as atuais diretrizes para educação profissional em discussão no CNE –, o qual possui vínculo profissional com o Sistema S (Senai, Senac, Senat).

É a partir da reorganização dos sistemas de produção industrial que discurso da necessidade do aumento da qualidade do processo educacional dos trabalhadores vem sendo estabelecendo hegemonicamente. Vanilda Paiva apontava há mais de 20 anos que

“pela primeira vez existe clareza suficiente de que sobre a base da formação geral e sobre patamares elevados de educação formal que a discussão a respeito da profissionalização começa. E para obter tais objetivos, o consenso político nunca pode ser tão amplo, na medida em que unifica trabalhadores, empresários e outros setores sociais”. (*apud* FRIGOTTO, 1994, p.39)

Entretanto, Jorge Abrahão de Castro (2009) chama a atenção para a desigualdade educacional brasileira. É verdade que a média de anos de estudo da população acima de 15 anos cresceu nos últimos anos, entretanto que para o quinto mais pobre da população ela é praticamente a metade do tempo do quinto mais rico. Esta desigualdade se acentua no ensino médio, onde a matrícula é de apenas 48% dos jovens entre 15 e 17 anos; do total de matrículas, 28% correspondem ao quinto mais pobres, enquanto 76,9% ao quinto mais rico; um terço dos alunos que ingressam neste nível de ensino não o conclui. Em relação ao Ensino Superior, comprova que apenas 13% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos estão matriculados neste nível de ensino, que apresentou um crescimento em torno de 0,7% ao ano em 2005, 2006 e 2007. Além dessas desigualdades, o autor demonstra que o acesso à escolarização também é marcado por desigualdades regionais, de sexo, de cor, de localização – urbano ou rural –, entre outras.

Ao avaliar o processo de construção das propostas educacionais ao longo da assembleia constituinte, da construção da LDB e das reformas educacionais que ocorreram ao final da década de 1990, Frigotto (2010) vai concluir que o projeto de sociedade construído pelas classes dominantes para a sociedade brasileira não necessita da universalização da escola básica, reproduz a escola dual que tem marcado a história da educação brasileira e busca construir uma educação profissional restrita – que adestra as mãos e aguça os olhos, mas mantém as mentes e os corações submissos – para formar um cidadão produtivo para este projeto de sociedade. Para ele o discurso vigente em prol de trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevada - o que exige escolaridade mais longa e de melhor qualidade -, não se efetiva na prática.

“o projeto brasileiro de um capitalismo associado e dependente não necessita a universalização de um ensino médio de qualidade. Os quadros necessários para os empregos formais que tem valor agregado ou procedem de grupos internacionais que compraram as estatais brasileiras ou são formados nos CEFETs, Sistema S e nos cursos superiores” (FRIGOTTO, 2010, p.34)

Neste contexto o MEC começa um grande processo de expansão da rede federal de educação profissional e cria em 2008 os IFs. Os discursos oficiais apontam no sentido de criar uma nova identidade para a rede federal com foco na responsabilidade – e utilidade – social: se as políticas anteriores que orientaram as reformas tinham por base o projeto neoliberal para a educação, com foco no mercado e com a ênfase em cursos aligeirados e na formação por competências, agora, com a implantação dos IFs os documentos oficiais propõem uma nova orientação: com foco no trabalhador e comprometido com o desenvolvimento regional.

2. A política da educação profissional como um campo de disputa por hegemonia

Ao tomar por referência a legislação para mostrar os movimentos que ocorrem em torno da educação profissional, este trabalho não o faz na perspectiva estadocêntrica, a qual relega a escola o papel de implementação da política, mas, sim, na perspectiva que a legislação é representativa de um processo hegemônico, construído em nível nacional e representa uma consolidação histórico contextual do embate em torno desta modalidade de ensino.

Stephan Ball (1994) afirma que “política é (...) um conjunto de tecnologias e práticas as quais são realizadas e disputadas em nível local. Política é ambos, texto e ação, palavras e fatos, tanto o que é intencionado como o que é realizado.”(p.10), Assim, ao mesmo tempo em que uma política está sendo construída está sendo contestada e alterada: os “elaboradores/autores” não conseguem controlar o significado de uma determinada política,

uma vez que elas serão interpretadas pelos agentes das diferentes arenas/níveis, criando novos significados para esta política, num processo que Bernstein denomina recontextualização (BERNSTEIN, 1996;1998). Política é a própria razão de ser da existência do social pois “aponta para estabelecer uma ordem, organizar a coexistência humana em condições sempre conflitivas” ligadas “ao antagonismo que se manifesta na diversidade das relações sociais” (MOUFFE, 1999, p.14).

Ernesto Laclau (LACLAU; MOUFFE, 1985), desenvolvendo o referencial teórico denominado teoria do discurso (TD), considera hegemonia o conceito chave para pensar a política. Hegemonia é compreendida como a construção discursiva, a partir de um terreno de diferenças, onde um discurso específico passa a representar as demandas destas diferenças, constituindo-os num bloco histórico de uma formação hegemônica específica, resultado de uma articulação, sem que nenhum conteúdo específico esteja a priori, privilegiado a ocupar esta posição hegemônica.

Neste referencial teórico, discurso não está relacionado apenas à fala e/ou à escrita: envolve também a ação – e seus efeitos –, pois não há ação que não esteja imersa na significação. Nas palavras do próprio autor “os elementos linguísticos e não linguísticos não estão simplesmente justapostos e sim constituem um sistema diferencial e estruturado de posições – ou seja, um discurso” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p.184)

O que faz, ou permite, que o discurso particular seja selecionado e elevado à condição de discurso universal, representante de um processo de articulação, o qual será responsável pela identidade, pela produção de sentidos, pelo estabelecimento das posições de sujeitos possíveis, permitidas para uma dada articulação? Para que isto ocorra é necessário que uma demanda específica, num processo de articulação, consiga interpelar outros conjuntos de demandas, de modo que estas se reconheçam como parte daquela. Será necessário um esvaziamento do seu conteúdo mais literal - da particularidade representativa da demanda ao qual estava associada – a fim de simbolizar o conjunto de demandas do momento e falar, agir, em nome do conjunto. É, pois, segundo Laclau, a capacidade de esvaziamento do conteúdo original de uma das demandas – da sua particularidade – para incorporar outras demandas particulares – representando uma totalidade contingente – que vai definir qual significante representar o processo hegemônico.

É apenas privilegiando a dimensão da equivalência até o ponto em que seu caráter diferencial é quase inteiramente anulado – esvaziando se de sua dimensão diferencial – que o sistema pode significar a si mesmo como totalidade (LACLAU, 2011, p.71)

Este esvaziamento é necessário pois a articulação – e por consequência o discurso, o sistema de significação resultante desta articulação – é constituída a partir de algo que está fora do sistema, num processo de antagonismo: não existe nenhuma positividade, nenhuma identidade positiva no sistema que seja capaz de tornar-se, por seu conteúdo específico, o objeto representativo do sistema. É a competição entre diferenças internas de uma articulação que foi hegemônica a partir de um exterior constitutivo para ocupar o universal com seus sentidos, que faz que todo o processo hegemônico seja instável, contingente. A manutenção da hegemonia exige a constante manutenção da cadeia de equivalências, seja por que determinadas demandas não se considerem mais representadas por determinada articulação, por necessidade de incorporar novas demandas, expandindo a articulação, ou por alteração no exterior constitutivo desta articulação.

É o caráter aberto e incompleto de toda identidade social, resultante desta lógica que faz com que o sentido/a identidade seja resultado do discurso hegemônico, que elimina a possibilidade a um sujeito transcendental, originário: o que existem são posições de sujeito, estabelecidas pelo discurso hegemônico na articulação, o qual posiciona, autoriza, restringe os sujeitos que nele se constituem ou expressam.

Assim, o discurso é resultado de uma construção social, que, ao mesmo tempo, constrói e expressa as relações sociais em um determinado contexto, constituindo-se em todas as produções sociais das quais é expressão, sendo uma “ferramenta” potente para o entendimento de sentidos produzidos no “cotidiano”. A expressão prática discursiva refere-se a um discurso específico, num determinado contexto. Compreende-se desta forma, que os discursos – e as políticas – estão em constante processo de deslocamento e relocalização, produzindo uma mescla de posicionamentos diversos, muitas vezes ambíguos.

A seção anterior nos ajuda a compreender o movimento das disputas por hegemonia em torno da educação profissional, em especial a educação profissional de nível médio. Marise Ramos (RAMOS, 2005), com base em outro referencial teórico, avalia que as atuais políticas que fomentam a organização do ensino médio de forma que seja oferecida a educação profissional ao longo do ensino médio estão fundadas no princípio da independência dos cursos e não no princípio da integração. Conforme citado anteriormente, os diferentes documentos produzidos pelo CNE refletem em estas as contradições e ambiguidades - articular e não integrar; formação para a polivalência; foco em atender o mercado de trabalho - e demonstram a dificuldade para a construção de um projeto educacional “não dualista que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (FRIGOTTO, 2010, p.37).

As demandas por uma educação profissional de qualidade para os trabalhadores, duramente silenciadas no processo de construção da reforma da educação profissional a partir da década de 1990, deslocaram, na mudança de governo, os discursos – e as políticas – da educação profissional na segunda metade da década dos anos 2000. Este deslocamento produziu novos sentidos e novas posições de sujeito: houve uma acentuada expansão na rede federal – proibida na política anterior –, discute-se o compromisso das novas instituições com a sociedade local – ou seja, para além do mercado de trabalho –, insere-se educação profissional em um contexto de pesquisa e extensão, etc. Entretanto, a TD alerta-nos que isto foi hegemonicamente construído, que determinadas demandas estão silenciadas tencionando o discurso hegemônico e que os discursos representativos destas demandas continuam presentes no campo da discursividade.

Paula Orsini (2008) discute, a partir de uma pesquisa de campo realizada como militantes de um movimento social em Buenos Aires, a mudança de sentido/identidade de um grupo social, a partir da satisfação de uma demanda. Ela conclui que não há como definir previamente que nova identidade se instalará ao atendimento de uma demanda, uma vez que qualquer demanda pode participar de qualquer processo articulatório – não há identidade entre demanda e sujeito. Assim, o atendimento da demanda de um grupo de sujeitos pode levá-los a inscrever-se em uma totalidade institucional que representa o lugar de atendimento da demanda ou favorecer novas articulações com outras demandas, não necessariamente coerentes com a demanda inicial atendida.

3. A identidade dos professores da educação profissional

Os professores que atuam na educação profissional, na atualidade, enfrentam novos desafios. As mudanças na organização do trabalho, os efeitos das novas tecnologias sobre a identidade e a cultura profissional, o papel dos sistemas simbólicos sobre a do mundo do trabalho e as exigências de maior qualidade na produção e nos serviços, dão novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos na atividade docente da educação profissional.

Demandas estas, que segundo Machado (2008), impõe ao docente da Educação Profissional a necessidade de reflexão e de pesquisa; abertura ao trabalho coletivo e a ação cooperativa; compromisso com a atualização permanente; plena compreensão do mundo do trabalho, de suas relações e de seus valores; conhecimento da técnica (saber fazer) e da

tecnologia (pensar o fazer). E acima de tudo, plena consciência das possibilidades e dos limites sociais do trabalho que realiza e que pode realizar.

O processo de construção da identidade docente, como identidade profissional, é para Nóvoa (1995), repleto de lutas e conflitos. Um espaço e um tempo no qual construímos nossa maneira de ser e de estar na profissão, que passa pela nossa capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade e pelo sentimento de controle sobre nosso trabalho. A identidade profissional docente, portanto, pode ser entendida como uma construção social marcada por diversos fatores como histórias de vida, condições de trabalho e o imaginário que cerca a profissão docente que, ao interagirem entre si resulta em uma série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

No início da carreira docente, passada a fase inicial de descoberta, que pode levar até três anos para se completar, chega a fase da estabilização que, conforme Huberman (1995), é uma fase onde o docente compromete-se com a carreira, ou seja, é um dado momento em que o sujeito passa a identificar-se com a profissão docente. Esta fase, conforme o autor chega depois de oito a dez anos do início da profissão. Nem sempre é uma fase fácil, pois a escolha de uma determinada identidade profissional implica necessariamente na renúncia, mesmo que por um período de tempo, de outras identidades profissionais. Para o professor, este período também representa a afirmação de pertença a um determinado corpo profissional e também autonomia e independência. Ou seja, a estabilidade acentua o sentimento de emancipação e de liberdade como profissional.

Segundo Lawn (2001), a gerência da identidade dos professores pelo Estado, é fundamental para o funcionamento dos sistemas educativos. O autor defende a ideia de que o Estado procura manobrar a identidade docente através de um método sofisticado de controle, no qual o discurso é um dos instrumentos principais para a produção de identidades oficiais. Esse discurso age como forma de policiamento das fronteiras das identidades docentes, com a intenção de ajustá-las às identidades do Estado e do mundo do trabalho. Dessa forma a produção de identidades é um dos componentes essenciais do sistema educativo.

Algumas considerações finais

Os documentos oficiais representam as políticas e suas concepções. Ao mesmo tempo carregam limitações, oferecem possibilidades, permitindo inovações que surgem, em geral, no contato com a realidade onde está inserida a comunidade educacional. Eles tencionam e são tencionadas pelo campo educacional, denotando o embate em torno de diferentes concepções

de sociedade, educação, currículo e organização curricular, conforme se procurou mostrar neste trabalho.

Não são simplesmente textos, os quais permitam certas interpretações mais ou menos exageradas: representam discursos que se hegemonizaram em um processo de luta, incorporando certas demandas e deixando outras de fora; discursos que estão produzindo certos sentidos, certas posições de sujeito. Apresentam significantes esvaziados no processo de construção hegemônica, exigindo constante luta política para mantê-los com significados que representem nossas concepções políticas. Não fazê-lo significa deixar o campo da discursividade em aberto para que outros atores ocupem e o signifique com suas concepções, as quais poderão ser inclusive contraditórias às nossas.

Compreender que o campo discursivo da educação profissional encontra-se no centro de um embate por concepção de educação para os trabalhadores ao longo de toda a história brasileira recente, o qual, nos polos extremos, significa educar os estudantes com domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho moderno *versus* o adestramento a uma determinada habilidade sem os conhecimentos de seus fundamentos e da sua articulação com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2003) é fundamental para fazer avançar alguns dos princípios que atualmente orientam a educação profissional em processo de institucionalização e expansão na rede federal por meio dos IFs.

Atendidas algumas demandas que buscavam a qualificação social da educação profissional, atualmente incorporada no discurso oficial, como sustentar e manter ativas estas demandas? Como os novos sujeitos que se incorporam neste processo educacional - estudantes e trabalhadores da educação - tendo suas demandas pessoais por vaga em uma instituição pública para estudo e trabalho atendidos, formularão seus novos processos identitários? Com que outras demandas irão se articular? Como mantê-los articulados ao discurso hegemônico que tem permitido a expansão da rede federal e a construção dos IFs?

Pensamos, tomando por base os pressupostos apresentados neste texto, que a rede federal terá como um grande desafio articular seus próprios recursos humanos, num processo que está além de uma formação técnica/acadêmica de qualidade. Um desafio enorme, uma vez que a grande maioria dos docentes, embora altamente qualificados como demonstram os indicadores da rede, não possuem formação para docência e não conhecem os desafios e embates que acompanham a educação profissional, em síntese, não possuem ferramentas teóricas do campo da educação, foco de sua atividade profissional.

Pressionados por demandas de produtividade de diferentes tipos, tais como demandas de produtividade acadêmica dos órgãos de fomento de pesquisa e pós-graduação, de inserção

social na comunidade, de produtividade no trabalho oriundas do termo de acordo de metas estabelecidos pelos IFs com o MEC, de gestão dos campi em implantação, entre outras, estes trabalhadores em educação, oriundos de diferentes processos de formação acadêmica, reúnem-se apressadamente para dar conta dessas demandas sem, em geral, a realização de um processo coletivo de reflexão para construção de um projeto institucional articulado com as especificidades de educação profissional comprometida com uma educação de qualidade para os trabalhadores.

Pensamos, com base nas discussões apresentadas, que a manutenção desta demanda pelos novos trabalhadores passa, entre outras coisas, pela apropriação dos embates simplificados apresentados nas seções anteriores, pelo diálogo entre profissionais com diferentes vivências históricas no campo da EPT, pelo diálogo entre áreas de conhecimento e os diferentes campos disciplinares, pela interlocução com a sociedade em geral, enfim, por um processo de formação continuada dos trabalhadores em educação que permita que os sujeitos envolvidos no processo educacional percebam-no para além de uma questão técnica-metodológica: em um contexto de relações sociais de crescente complexidade, educar é, cada vez, mais um ato político, um lugar de luta por produção de sentidos e identidades.

Referências

- BALL, S. **Education reform: a critical and post – structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.**, Out 2009, vol.30, nº.108, p.673-697.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 Ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2000
- FRIGOTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (Re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. S.Paulo SP: Cortez Editora, 1986.
- _____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. In: Moll, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p.25-41

_____. Educação e formação humana: ajuste neo-conservador e alternativa democrática. In: Gentili, Pablo A.A; Silva, Tomaz T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS Marise (org.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. S. Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPÓLITO Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 45-56, jan/abr, 2005.

GRISCHKE, Paulo E. **O Impacto das Reestruturações Produtivas e Educacionais sobre o Trabalho e a Identidade Docente: o estudo de caso do CEFET-RS**. Dissertação de Mestrado. PPGE - Universidade Federal de Pelotas, 2008.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. e outros (org). **Empregabilidade e Educação**. São Paulo EDUC/RODIA, 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, Antonio (org) **Vida de Professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFES. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005.

MOUFFE, Chantau; LACLAU, Ernesto. **Hegemonia y Estrategía Socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1987 [versão eletrônica]

NÓVOA, Antônio. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, Antônio (org) **Vida de Professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.