

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEU IMPACTO SOBRE AS LUTAS CONCORRENCIAIS POR TERRITÓRIO E PODER NO CURRÍCULO DO CEFET-MG

José Ângelo Gariglio¹

RESUMO

Este texto discorre sobre os processos de implantação e acomodação da Reforma da Educação Profissional, consubstanciada no Decreto nº 2.208/97, na vida institucional do CEFET-MG. Mais particularmente, o texto procura mostrar o impacto da referida reforma sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo, levadas a efeito por diferentes grupos disciplinares deste centro educacional.

PALAVRAS CHAVES: Reforma Educacional e Currículo

ABSTRACT

This paper discusses about the Professional Education Reform implementation and accommodation processes, based upon the Decree 2208/97, in CEFET-MG institutional life. More particularly, the paper seeks to show the impact of the mentioned reform on the conflicts on competition over territory and power in the curriculum, of different subject groups in that educational center.

KEY WORDS: Education Reform and Curriculum.

¹ Professor de Educação Física do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Doutorando em Educação pela PUC-RIO.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva discutir alguns aspectos do impacto da reforma profissionalizante no Brasil, levada a cabo pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) a partir de 1996, sobre a vida institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Neste conflito pretendo focar, especificamente, a influência de novos dispositivos legais sobre os processos concorrenciais por poder e território no currículo, levados a efeito pelas disciplinas escolares de uma escola profissionalizante como o CEFET-MG.

Tomarei como pressuposto básico para as minhas análises o que GOMES (1996) chama de “outro lado da escola”, isto é, de uma escola não formal dentro de uma escola formalizada, mas que, segundo o autor, é também afirmadora de modelos de aprendizagem e de organização institucional.

Sendo assim, este trabalho segue o princípio dos estudos sociológicos sobre a escola que não restringe suas análises ao espaço sacralizado e individualizado da sala de aula, como também, aos determinismos impostos pelos modelos teóricos estruturalistas que vêem os agentes apenas *como epifenômenos das estruturas* (BOURDIEU, 1983).

Nessa perspectiva, as reflexões trazidas neste texto nutrem-se dos estudos produzidos no campo da sociologia da educação, mais especificamente, das reflexões advindas das pesquisas que se debruçam sobre a história das disciplinas escolares.

Nesse território de reflexões, as disciplinas escolares são tratadas como produtos humanos constituídos e constituidores das dimensões socioculturais, políticas e econômicas da sociedade moderna. São, dessa forma, caracterizadas como artefatos culturais portadores da dinamicidade própria da ação humana. Nessa direção, é oportuno lembrar a afirmação de GOODSON (1995:120) quando define as disciplinas escolares não como apenas entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições e que, mediante a controvérsia e o compromisso, influenciam a direção de sua mudança.

Assim, ao entender o que são as disciplinas escolares, este texto intenciona mostrar a existência de motivações tipicamente escolares no acirramento das lutas concorrenciais entre grupos disciplinares no interior do CEFET-MG, em face da implementação da reforma da educação profissional no Brasil, desencadeada a partir do ano de 1996.

Cabe assinalar as contribuições das análises sociológicas desenvolvidas por BALL, quando ele defende que os estudos sobre os processos de desenvolvimento das disciplinas escolares deva-se levar em conta dois aspectos interdependentes: as condições de mudança e as relações de mudança. As **condições de mudança** - mudanças econômicas e sociais de escolarização que permitem, inibem ou possibilitam mudanças no processo de ensino e nos conteúdos do conhecimento escolar, e as **relações de mudança** - aquelas atividades e estratégias que realmente iniciaram a mudança. Para BALL, esses dois componentes, do seu modo, ajudam na análise das inovações curriculares. Ele também chama a atenção para a necessidade de se situarem as **relações de mudança** no interior da comunidade educacional em oposição às **condições de mudança**, especificamente provenientes do contexto econômico existente e, geralmente, do concomitantemente fluxo e refluxo do clima de opinião pública. Em síntese, ele enfatiza a importância do contexto, mas chama a atenção para a necessidade de se evitar explicações que analisam as mudanças do currículo como sendo meramente provocadas por necessidades sociais e acadêmicas (SANTOS apud BALL, 1994).

Nessa perspectiva, procurarei mostrar de que forma as relações de mudança existentes no CEFET-MG intervieram, mediaram, reprovaram e referendaram o projeto de reforma da educação profissional imposto pelo governo federal.

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: "AS CONDIÇÕES DE MUDANÇA"

Antes de entrar no âmbito mais específico da reforma da educação profissional, cabe lembrar que as reformas educacionais realizadas pelo governo FHC estão inseridas num contexto sociopolítico mais amplo. Sendo assim, a reforma da educação profissional não pode ser analisada de forma isolada do conjunto das reformas educacionais em curso no País, já que ela também se insere no contexto de orientações neoliberais impostas pelo Banco Mundial e implementadas pelo atual governo, estabelecendo, assim, um modelo de educação para os países periféricos. Ao discutir as orientações neoliberais, SACRISTAN (1996:54) aponta que estas buscam submeter a escola aos ditames do mercado de trabalho, evidenciando apenas seu atraso, sua crise e sua inércia frente à mobilidade da sociedade. Para o autor,

“Hoje uma das críticas mais freqüentes ao sistema educacional, feita a partir dos interesses dominantes, é a de seu desajuste em relação ao sistema de mercado. Os poderes públicos, tanto quanto os interesses privados, ajustam adequadamente o sistema escolar às suas exigências. Quanto mais escasso for o mercado de trabalho, menos se aceitará que a educação faça outra coisa que não seja preparar para esse mercado. Quanto mais restrições forem impostas pela crise, mais ajustes serão reclamados. São pressões que afetam em desigual medida os diferentes níveis escolares, mas se tornam uma realidade para todo o conjunto de difusão do conhecimento.”

Foi no contexto da crise do emprego, da restrição orçamentária e da adesão ao ideário educacional imposto pelo Banco Mundial que, em março de 1996, o governo FHC encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 1603/96, com o objetivo de implantar a reforma da educação profissional. Essa reforma busca, entre outros objetivos, transformar os Cefets, as escolas técnicas e agrotécnicas em instituições de formação apressada e barata, pela oferta de cursos modulares superficiais, e desvinculadas da formação geral, agudizando a disparidade entre o saber e o fazer, ou seja, perpetuando a divisão da escola profissionalizante para os pobres e a escola propedêutica para os ricos. A proposta retroage, assim, à Reforma Capanema de 1942.² Como bem lembra FRIGOTTO (1996:156), é quando o sistema de Escolas Técnicas Federais (ETFs) avança significativamente no processo interno de democratização e de gestão e da estruturação de projetos políticos pedagógicos que buscam a perspectiva de uma educação unitária, surge o projeto do MEC direcionado num sentido diametralmente contrário: o da modulação fragmentária, do dualismo e, sobretudo, de um anacrônico reducionismo da formação técnica.³

² Em 1942, no bojo das reformas educacionais levadas a efeito pelo governo do Estado Novo, instituiu-se a Lei Orgânica do Ensino Técnico Industrial com o Decreto Lei nº 6.029/42. Dentre as modificações trazidas por esta lei, a principal era aquela que determinava, pela primeira vez na história da educação profissional do País, a elevação do ensino industrial ao grau de ensino médio. Ao fazermos um paralelo com o Decreto nº 2.208/07 e o Decreto Lei nº 6.029/42 podemos constatar o anacronismo da reforma da educação profissional proposta pelo governo FHC. Entre os objetivos contidos no Decreto nº 2.208/97 um princípio aparece como perverso: o da formação profissional desvinculada da educação regular. No seu art. 1^o o decreto determina que a educação profissional deva ter como um dos seus objetivos "qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, **com qualquer nível de escolaridade**, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho."

³ Sobre o anacronismo do projeto de Educação Profissional embutido no Decreto nº 2208/97, ver também o texto de Acácia Kuenzer "O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito" na Revista Educação e Sociedade ano XXI/abril/2000.

Com essa política educacional, além de aumentar significativamente o risco de privatização das escolas técnicas, busca-se submeter estas instituições aos valores e interesses advindos da sociabilidade operada pelo mercado.⁴

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A RESISTÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Dada a relevância das questões afetas à educação profissional e a abrangência social que a envolve - já que sobre este tema estão envolvidos interesses de diversos segmentos sociais, isto é, trabalhadores, empresários, estudantes, movimentos sociais, Igreja -, o governo FHC, ao propor o PL 1603/96, abriu, no primeiro momento, alguns canais democráticos para a discussão desse projeto com a sociedade.

Esses espaços de participação se materializaram por meio de audiências públicas, seminários, encontros e simpósios.

Como parte desses espaços públicos, destinados ao debate da proposta encaminhada pelo governo, no Congresso foi criada uma comissão destinada a discutir e aprovar o PL 1603/96. Nela havia um relator cuja função era coordenar os trabalhos, ouvindo e dialogando com a sociedade, com a comunidade escolar e acadêmica, apreciando todas as suas ponderações e reivindicações, a fim de que se pudesse chegar a um projeto final que contivesse, de certo, um consenso.

Tão logo se deu início às audiências públicas em todo o País, o que se viu foi a rejeição quase total ao projeto de lei.

Pude nesse período (1996), com grande satisfação, participar de uma das audiências públicas ocorrida no próprio CEFET-MG. Foi uma das experiências democráticas mais significativas e interessantes vividas por mim em toda minha trajetória de experiências políticas. Presenciei o auditório do CEFET lotado, repleto de faixas repudiando o PL; pessoas vestidas com roupas pretas, entoando gritos de ordem que explicitavam o

⁴ Esta afirmação é explicitada no PL 1603/96 no art. 21 do V capítulo, a ver: "As Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica assegurarão o ajuste quantitativo e qualitativo da oferta de vagas e cursos às tendências do mercado de trabalho, mediante estudos de demanda, de acompanhamento de egressos e outros indicadores deste mercado."

repúdio de parte da sociedade, da comunidade escolar e acadêmica ao projeto do governo.

Estavam representados nessa audiência pública o movimento estudantil secundarista, os sindicatos de professores e de técnicos de administrativos, representantes da CUT, da associação dos técnicos industriais de Minas Gerais, diversos professores, funcionários e alunos do CEFET-MG. Todos imbuídos de um só objetivo: tentar impedir a aprovação do PL.

Ainda naquele período, outras ações contrárias ao PL foram desenvolvidas para além das audiências públicas. Durante meses, foram organizadas diversas manifestações dentro e fora da escola. Entre elas o abraço ao CEFET-MG, amplamente divulgado pela imprensa, o envio de cartas aos deputados integrantes da comissão parlamentar responsável pela reforma da educação profissional, passeatas e vigílias.

Após esse processo amplo de participação e discussão, efetuado em espaços políticos múltiplos, o projeto original do governo foi quase que totalmente rejeitado pela sociedade e pela comunidade escolar. Diante do vigor e rigor dos argumentos apresentados pelas ETFs, pela comunidade acadêmica e pela sociedade civil organizada, o relator apresentou à comissão parlamentar projeto final que desfigurava quase totalmente o projeto original do governo.

O governo, então, de forma autoritária, desconsiderou o parecer final do relator e acabou impondo a sua reforma por força do Decreto nº 2208/97, complementado pela Portaria 646/97, preservando quase todo o ideário do PL 1603/96.

DECRETO 2208/97 NO CEFET-MG: A INSTAURAÇÃO DO CAOS⁵

Com a aprovação do Decreto nº 2208/97, o governo colocou em ação as suas ferramentas de violência simbólica e material, impondo um conjunto

⁵ Todas os dados que vão ser citados e comentados neste tópico foram colhidos, informalmente, junto a algumas coordenações dos cursos profissionalizantes do CEFET, quando da realização do I Encontro Nacional sobre Educação Técnica/Tecnológica, organizado pelo ANDES-SN, no próprio CEFET-MG, no ano de 1999.

de ameaças às ETFs. Entre as formas de coerção⁶, a mais contundente e a que surtiu maior efeito foi aquela que condicionou o envio de verbas às ETFs à adesão ao PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional.⁷

Tal programa tinha e tem como seu princípio norteador a eliminação gradativa do ensino médio das escolas da rede federal de educação tecnológica. Dessa forma, o envio de verbas desse programa estava e está sensivelmente condicionado à adesão da instituição ao ideário contido no Decreto nº 2208/97.

O CEFET-MG, acuado por tal ameaça, resolveu diminuir drasticamente, no Vestibular de 1998, o número de vagas para o ensino médio para de 1200 para 120.⁸

Juntamente com essa medida, foram criadas as condições "necessárias" para implantação dos cursos modulares, tal como determinava o decreto⁹, divididos em três modalidades: concomitância interna (para alunos que cursavam o ensino médio no CEFET), concomitância externa (para alunos que cursavam o ensino médio fora do CEFET) e pós-médio (para alunos egressos do ensino médio).

Essas modificações, feitas abruptamente, num tempo desconexo daquele da vida institucional do CEFET-MG, atuando sobre pontos nevrálgicos de sua organização pedagógica e disciplinar, impuseram, por exemplo, a coexistência do ensino médio a mais três modalidades de ensino

⁶ As atitudes de coerção e de intimidação por parte do governo tiveram seu prosseguimento no desrespeito à consulta feita à comunidade escolar do CEFET-MG, quando do processo de escolha do novo diretor-geral, no ano de 2000. O MEC, ao receber a lista tríplice enviada pelo CEFET-MG, achou mais "prudente" escolher o menos votado, por considerá-lo de mais fácil cooptação.

⁷ Este programa objetivava "preparar o estudante para ingressar em um mercado de trabalho altamente competitivo". Para a sua implementação, o governo federal, no ano de 1997, anunciou que o programa teria à sua disposição um volume de verbas da ordem de 500 milhões de dólares, sendo 250 milhões de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com igual contrapartida do governo brasileiro.

⁸ Cabe lembrar que, por força da Portaria 646/97, cujo art. 3º diz que "As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96", o CEFET já havia reduzido, no Vestibular de 1997, o número de vagas de 1.200 para 650.

⁹ No art. 5º do Decreto nº 2208/97 fica claro a determinação da lei para com a separação do ensino regular do profissional. Segundo esse dispositivo, "a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este".

técnico com característica, organização e lógica diferenciadas. Como se não bastasse, imprimiram o aumento da quantidade de cursos de curta duração para alunos de qualquer nível de escolaridade¹⁰. Essa nova realidade de ensino acabou criando no CEFET-MG, onde durante quase 30 anos vinha-se ministrando, basicamente, o ensino profissionalizante de cunho integrado, uma crise institucional sem precedentes.

Entre os problemas constatados nos três anos de reforma, podemos apontar alguns mais significativos.

A opção feita pelo CEFET-MG em priorizar cursos de concomitância externa, mediante o incremento do número de vagas, acabou por impor aos alunos matriculados nessa modalidade uma jornada escolar de mais de 50 horas semanais, o que aumentou o risco de reprovação desses alunos, tanto no ensino médio como no curso profissional. Face à eminência de tal risco, alguns alunos acabavam optando pelo abandono do curso profissional para garantir a conclusão da educação básica¹¹.

Paralelamente ao aumento da carga horária da jornada escolar, os alunos, ao terem jornadas escolares em duas instituições diferentes, passaram a disponibilizar maior volume de dinheiro para a manutenção do transporte e da alimentação.

Todas essas modificações acabaram por provocar uma evasão escolar nunca vista na história recente da instituição, chegando um dos cursos modulares a ter um índice de 50% de evasão. Além disso, vestibulares de determinados cursos foram cancelados devido à baixíssima procura, e até mesmo pela inexistência de inscrição.

No plano do ensino, as conseqüências foram também desastrosas. Os alunos oriundos de outras escolas de ensino médio não conseguiam adaptar-se ao ensino nas oficinas, pois não haviam cursado disciplinas preparatórias (disciplinas pré-requisitos) para tal incursão. Como resultado, os professores das disciplinas técnicas do CEFET-MG passaram a utilizar o tempo destinado à transmissão de determinados e importantes conteúdos da sua disciplina no preparo dos alunos para o manuseio de ferramentas e objetos

¹⁰ O Decreto nº 2208/97 determina que a educação profissional compreenda três níveis de formação: " I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico".

¹¹ Essa realidade também se estendeu aos alunos da concomitância interna.

específicos de um determinado ofício. Essa realidade impedia que todo o conteúdo da disciplina fosse transmitido, limitando, assim, um tratamento mais ampliado e profundo dos saberes e, com isso, apressando e precarizando ainda mais o processo formativo.

Além da superficialização da formação, os alunos da concomitância externa, por não terem disciplinas pré-requisitos preparatórias, corriam o risco de se machucarem gravemente em determinadas práticas laboratoriais, devido à falta de contato preliminar com os espaços e as ferramentas das oficinas.

Somam-se aos fatos relatados acima a diminuição drástica de vagas para o ensino médio e o aumento significativo do número de alunos dos cursos profissionalizantes de todos os tipos e modalidades. Tal fato desestabilizou a organização espaço/temporal da instituição, pois desarticulou a relação já equilibrada entre o contingente de professores, alunos, disciplinas, tempos e espaços do CEFET-MG. Tal descompasso provocou o aumento do número de cancelamento de aulas, a impossibilidade de determinadas matérias serem ministradas na sua totalidade, a falta de professores, a escassez de ferramenta e material para o ensino nos laboratórios e a diminuição da carga horária de algumas disciplinas consideradas básicas para a aprendizagem das habilidades e dos saberes necessários à prática profissional.

Junta-se às questões apontadas nos parágrafos anteriores a forma apressada e irrefletida com que os processos avaliativos de progressão entre os cursos modulares foi implantada na instituição. A pressa em aprovar os cursos modulares, segundo o perfil apontado pelo MEC, não propiciou o tempo necessário para uma discussão interna mais profunda sobre os instrumentos de avaliação a serem utilizados no novo formato de educação profissional. Com isso, os alunos acabaram sendo aprovados, sem que uma avaliação mais criteriosa do ensino fosse feita.

Felizmente, presenciamos hoje no CEFET um refluxo dessa crise. Até por parte dos grupos defensores da proposta do governo, parece haver a constatação da impossibilidade de implementação total dessa proposta, sob o risco de colocar em perigo a legitimidade social da instituição.

Observamos atualmente nos conselhos de professores e de ensino embates e discussões extremamente ricas, que vêm possibilitando reverter parte do quadro da crise instaurada até o final de 1999. Dentre as principais modificações, podemos constatar o aumento de 120 para 450 vagas para o ensino médio em 1999, a diminuição de vagas para a concomitância externa,

o aumento de vagas para a concomitância interna e a construção de um projeto pedagógico para a instituição, debatido no âmbito do seu Conselho de Ensino.¹²

A IMPLANTAÇÃO DO DECRETO 2208/97 NO CEFET-MG E AS "CONDIÇÕES DE MUDANÇA": A LUTA POR TERRITÓRIO E PODER NO CURRÍCULO

Soma-se aos contornos da crise instaurada na instituição, descrita no tópico anterior, o processo de potencialização da luta concorrencial entre as disciplinas escolares e os níveis de ensino existentes no centro. Este parece ser um foco de análise importante a ser considerado, a fim de que se possa trazer à tona a participação dos agentes escolares nos processos de instauração e acomodação do ideário do Decreto nº 2208/97 no CEFET-MG.

No movimento de resistência instaurado no CEFET-MG contra o PL, não se caracterizou, nem poderia ser diferente, face à multiplicidade de interesses e posicionamentos acerca dessa questão, pela adesão total e uniforme de todos os agentes imersos no interior da instituição. Havia, paralelo àquele movimento de resistência, um outro silencioso, mas não passivo, a favor da reforma. Dele fazia parte um grande número de professores que, aparentemente por comodismo ou mesmo por descrença

¹² Cabe ressaltar a importância do Andes-SN (Associação Nacional dos Docentes de Educação Superior) na figura da sua Seção Sindical local, SINDCEFET-MG, no processo de mobilização dos professores para a participação nos debates e nas ações de resistência à reforma da educação profissional no interior do centro. Nesse processo, o sindicato, mesmo trazendo consigo a marca das leituras político/ideológicas da realidade e historicamente formado por intervenções no campo macroestrutural, começa a interferir nas práticas microsociais da escola mediante a participação de alguns de seus membros nos conselhos representativos do CEFET-MG, de ações intencionalizadas e coletivamente organizadas nas suas coordenações e nos seus departamentos, na realização de seminários de aprofundamento do debate sobre os novos rumos da educação profissional no País, na construção de um projeto institucional para os Cefets, dentre outras ações no âmbito das práticas organizativas da vida da instituição. Essa aproximação do sindicato em direção ao chão da escola revela uma mistura rica de motivações. Esses sindicalistas, por serem também professores do CEFET-MG e que, portanto, atuam e se defrontam com os problemas cotidianos e concretos deste centro, acabaram sendo arrastados para a materialidade da vida escolar. Nesse conflito, os professores/sindicalistas destinaram, em determinados momentos, mais energia e tempo no envolvimento e na participação nos embates situados no campo da vida escolar do que nas atividades tipicamente sindicais.

nas formas de pressão política desenvolvidas naquele momento, se mantiveram distantes de quase todo o processo de luta contra a implantação do PL.

Esses agentes silenciosos eram, na sua maioria, formados por professores oriundos das disciplinas vinculadas ao núcleo da área técnica. Uma leitura meramente determinista, e, portanto, pouco abrangente, apontaria que a razão do não envolvimento nos movimentos de resistência à reforma era resultado apenas da força cooptadora da ideologia dominante sobre os professores, considerados, assim, como sem consciência ou como meros fantoches da estrutura hegemônica.

Após a promulgação do Decreto nº 2208/97, quando já não se podia mais reverter o quadro legal, o que se viu foi a mobilização e a participação da grande maioria dos professores das áreas técnicas na adesão e ratificação de boa parte dos pressupostos norteadores da reforma profissionalizante.

Esse engajamento demonstrava, primeiramente, uma afinidade conceitual¹³ entre os princípios inseridos no decreto e a concepção de educação profissional pensada pelos docentes das disciplinas técnicas.

No entanto, algo mais subterrâneo motivava os professores à mobilização individual e coletiva. Existia por parte dos docentes do núcleo das disciplinas tecnológicas a percepção clara de que a implantação da reforma poderia desencadear a modificação das relações de poder entre o núcleo das disciplinas sociohistóricas e o núcleo das disciplinas tecnológicas, cristalizadas e perpetuadas pela educação tecnológica integrada. Tal modificação acarretaria, assim, a produção de um contexto de relação de poder mais favorável às disciplinas tecnológicas para que se ampliasse o seu território no currículo do CEFET-MG, mediante a conquista de mais capital simbólico e econômico.

Sobre esse ponto, GOODSON (1990:250) aponta que o esforço por um *status* mais alto no currículo é acompanhado de oportunidades para controlar mais recursos e mais dinheiro. A estreita conexão entre o *status* acadêmico e os recursos é uma característica fundamental de nosso sistema

¹³ Mesmo diante de todo o caos institucional, no qual o CEFET-MG estava mergulhado, os professores das áreas técnicas achavam que a reforma da educação profissional deveria ser implementada. Isso porque, segundo esses docentes, não era papel de uma instituição de formação profissional ministrar ensino médio. Para eles, a manutenção do ensino médio descaracterizava o papel social da instituição, constituindo-se um risco para o futuro do CEFET-MG. Nesse novo formato de formação profissional, os professores da área sociohistórica seriam utilizados (segundo os professores das disciplinas do núcleo tecnológico), caso fossem necessários, para a melhoria dos cursos profissionalizantes.

educacional. FORQUIN (1992:42) corrobora com a afirmação de GOODSON, apontando que a estratificação dos saberes escolares reveste-se de uma significação diretamente política, visto que coloca em jogo relações de dominação e de poder tanto no interior quanto no exterior das instituições educacionais.

Por outro lado, os professores das disciplinas sociohistóricas, ao se envolverem nas lutas em prol da defesa da educação tecnológica integrada, estariam também em luta pela defesa de um território curricular assegurado até então pelos dispositivos legais. Assim, o envolvimento desses docentes nas manifestações de resistência à implantação do PL 1603/96 parece ter sido motivado, sobretudo, pelo risco iminente de perda de território no currículo, face à restrição do espaço destinado ao ensino médio imposto pelo novo modelo da formação profissionalizante no País.¹⁴

Concomitante à luta concorrencial entre os dois núcleos disciplinares da instituição, outro embate territorial se potencializou no interior do CEFET-MG: o nível superior (educação superior) versus o ensino médio profissionalizante.

O CEFET-MG, ao ser reconhecido legalmente na década de 70 como uma IEE – Instituição de Educação Superior -, passa a ser possuidor de um Departamento de Educação Superior. No entanto, foram e são os cursos profissionalizantes de nível médio que sempre deram legitimidade e visibilidade social ao CEFET. Os cursos de graduação e pós-graduação têm pouco prestígio e visibilidade social, estando ainda num processo de construção de legitimidade social e institucional.

¹⁴ Apesar de não ser objeto de análise neste trabalho, vale lembrar que o envolvimento dos alunos nas manifestações de resistência à implementação da reforma parece ter sido motivado pela luta da classe média em defesa de determinados signos distintivos de classe. A manutenção de vagas no ensino médio (com a aprovação do projeto de lei, a instituição teria inicialmente uma redução de 50% de vagas para o ensino médio) garantiria aos membros da classe média a manutenção de determinados ganhos simbólicos e econômicos. A inserção dos alunos nas lutas de resistência não estaria, portanto, ligada diretamente à defesa da escola pública de qualidade, nem à defesa da educação tecnológica integrada, mas sim à manutenção do ensino médio. Determinados extratos da classe média viam na manutenção da educação tecnológica integrada a possibilidade de não só baratear os custos da educação de seus filhos, como também muni-los de saberes e habilidades pedagógicas capazes de levá-los aos bancos das universidades. Como bem lembra KUENZER (1999:100), a justificativa mais importante apregoada pelo governo FHC para a aprovação do Decreto nº 2208/97 é o alto custo do ensino técnico, particularmente o oferecido pelos Cefets e escolas técnicas financiados pelo governo federal, os quais, segundo discurso oficial, não atingem os trabalhadores e se revestem de características mais propedêuticas que profissionalizantes.

Com o Decreto nº 2208/97, corria-se o risco de que o CEFET-MG pudesse perder o *status* de instituição de nível superior e no futuro pudesse ministrar, no máximo, cursos técnicos de nível superior: cursos para formação de tecnólogos. Diante desse risco, boa parte dos professores inseridos no departamento de educação superior entendiam que a diminuição do espaço do ensino médio na escola, dentro dos limites impostos pela reforma, era condição necessária para se aumentar as vagas para a graduação mediante aprovação no MEC de cinco novos cursos de engenharia.

Esse conflito entre os níveis de ensino se radicalizou quando da última eleição para diretor-geral do CEFET-MG. Era notória no debate eleitoral a polarização entre aqueles candidatos que defendiam a ampliação da graduação e o fim do ensino médio e aqueles que defendiam a educação tecnológica integrada.

Havia, assim como nos conflitos verificados entre os núcleos disciplinares do CEFET-MG, a existência de uma luta concorrencial por território e espaço na estrutura curricular da instituição, levada a efeito pelos grupos de professores pertencentes aos seus diferentes níveis de ensino.

Nessas lutas e conflitos territoriais, podemos constatar que o que movia as estratégias de ação dos docentes não pode ser analisado apenas como um reflexo direto dos ditames advindos do neoliberalismo, e que os docentes se apresentam como agentes desmobilizados, alienados e ausentes do processo de construção de suas práticas e da instituição. Nas lutas concorrenciais verificadas entre grupos disciplinares ou entre níveis de ensino os interesses locais, cotidianos e imediatos, aparecem como elementos significativos no processo de construção das estratégias desses agentes. Nesse sentido, GOODSON (1995:120) nos lembra que,

“Os interesses materiais dos professores – sua remuneração, promoção e condições – estão intimamente inter-relacionados com o destino das matérias de sua especialização. Nas escolas, as matérias escolares são organizadas em departamentos. A carreira de professor relacionada à matéria é exercida dentro de um certo departamento, e o status do departamento depende do status da matéria.”

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, objetivei apresentar alguns elementos de análise que, a meu ver, não foram ainda devidamente considerados nos estudos que visam problematizar o impacto da reforma da educação profissional na vida escolar das ETFs.

Ao destacar as relações de poder e de luta concorrencial por território no currículo, operadas pelas disciplinas escolares do CEFET-MG, entendo que nesses conflitos locais pode estar sendo produzida uma reforma da educação profissional dotada de características *sui generis*, na medida em que incorpora as relações conflituais forjadas no âmbito da vida cotidiana de cada uma das escolas técnicas ETFs.¹⁵

Nesse sentido, acredito ser necessária a produção de estudos que verifiquem de perto as complexas mediações operadas entre os limites da acomodação legal e os interesses locais e imediatos dos sujeitos escolares.

Sem desconsiderar a força material e simbólica das condições de mudança (o neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização), formando um pano de fundo significativo e poderoso, entendo que essa reforma educacional precisa ser analisada para além das análises que apontam para uma mera correspondência entre o que é determinado pelo Consenso de Washington e a realidade concreta das ETFs. Nessa direção, ARROYO (1999:159) nos alerta para o limite das leituras feitas à luz da externalidade das práticas educativas.

“Elas, em si, não são objeto de pesquisa e teorização, uma vez que o central é o que vem de fora, o que essas práticas apenas reproduzem, como os embates das ideologias, do poder, da cultura e dos interesses que dominam a sociedade. Como essas práticas não são vistas como constituintes dos

¹⁵ O foco de análise proposto neste texto busca colocar a lente investigativa num determinado ponto da realidade: a luta concorrencial por espaço e poder no currículo. No entanto, tal foco de análise não esgota a compreensão da totalidade do problema. É preciso que outras leituras, com outros referenciais teóricos e outros focos de análise, contribuam para a construção de uma leitura mais ampla e profunda sobre as complexas relações e mediações cunhadas no interior das tensões e dos conflitos produzidos pela interação dos conteúdos reguladores presentes no decreto e as lógicas concorrenciais próprias desse espaço escolar. Sobre isso, CANÁRIO (1996) aponta que a escola, conquanto objeto social, não corresponde a um objeto de estudo, mas sim a múltiplos objetos de estudo consoantes à multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo. Desse ponto de vista, a cada investigação concreta corresponde a um específico objeto de estudo, construído com base num olhar teórico particular (entre vários possíveis) sobre um segmento da realidade, recortado de forma arbitrária.

processos educativos e o central são as idéias que se impõem de fora à escola e a seus mestres, o que importa como constituinte do ato educativo é o discurso culturalmente selecionado e organizado externamente e imposto à escola. Ainda a teoria pedagógica e curricular são marcadas por essa externalidade. As conseqüências têm sido marginalizar seu próprio objeto, centrar-se nas estruturas de poder, nos embates ideológicos, na história das idéias, nos modelos de infância, nos discursos produzidos fora do ato educativo em geral e, especificamente, fora da prática escolar. O uso ideológico e político que pode ser feito de todo ato educativo e cultural, na escola, no trabalho ou nas igrejas tem de ser conhecido e explicitado, mas não pode ser confundido com os próprios processos educativos que acontecem nesses tempos e espaços. Temos de nos interrogar até que ponto essa ênfase nos campos externos e nas respostas externas à própria ação educativa ajuda a compreensão da pedagogia, e se essa externalidade não tem colaborado para marginalizar as grandes questões postas pela modernidade à educação, ou se, em vez de dialogar com a teoria pedagógica, não temos fugido desse diálogo e, por conseguinte, de nosso próprio objeto.”

Mesmo sabendo que a história das escolas técnicas federais esteve e está intimamente ligada às tensões advindas da luta de classes e, por isso, quase sempre marcada por um forte controle, ora estatal, ora empresarial, entendo, no entanto, que nenhuma escola, nem mesmo as escolas técnicas, pode ser considerada como mero receptáculo de saberes e interesses advindos de um único centro de poder.

Sobre essa questão, cabe lembrar as considerações feitas por VAN ZANTEN (1995), quando efetua um balanço sobre a produção teórica no campo da Sociologia da Educação na França. Segundo ela, existe uma recusa, ou uma certa ocultação de estudos sobre o ensino técnico. Para VAN ZANTEN, tal descaso se daria face a uma visão um tanto apressada de que a única função do ensino técnico seria ideológica e de relegação. Esse olhar preconceituoso parece nortear também a produção teórica sobre a formação profissional no Brasil.¹⁶

16 A meu ver, os estudos sobre a educação profissional no Brasil não se debruçaram, suficientemente, sobre as práticas educativas engendradas no interior das escolas técnicas. Elas constituem-se, ainda, caixas pretas invioladas e não suficientemente analisadas. Parece haver nas ciências da educação, especificamente no campo de estudos sobre educação e trabalho, um desinteresse pelas práticas educativas desenvolvidas no interior desses estabelecimentos escolares. Como os estudos situados nesse campo foram e ainda são geralmente orientados por matrizes macrosociológicas, reproduz-se um sentimento de que os agentes escolares dessas escolas são apenas reprodutores de uma ordem social inescapável e inexorável. No entanto, nos últimos tempos, essa questão parece ocupar espaço no interior do GT de Educação e Trabalho da ANPED. No livro *"Educação e Crise do Trabalho: perspectiva de final de século"*, organizado em 1998 pelo professor Gaudêncio Frigotto, contendo textos de membros importantes do GT/ET (Acácia Kuenzer, Pablo Gentili, Maria Ciavatta Franco,

Nessa direção, entendo que os estudos sobre os processos de implantação e acomodação da reforma da educação profissional no interior das ETFs não poderão ser totalmente esclarecidos se as ciências da educação, munidas de uma visão preconcebida sobre esses estabelecimentos escolares, continuarem a tratar os atores escolares das ETFs como idiotas cognitivos, presas fáceis à inexorabilidade das forças macroestruturais. Há que se investigar de que forma os elementos tipicamente escolares, com suas pautas de comportamento e pensamento, atuam resistindo, reproduzindo, re-significando os conteúdos dos dispositivos legais que regem a educação profissional no Brasil. Um exame mais próximo da prática profissional dos professores no interior da vida cotidiana das escolas técnicas parece ser uma opção analítica potencialmente reveladora da existência de elementos culturais, afetivos, existenciais e relacionais que filtram, diluem e mediam os conteúdos políticos e ideológicos embutidos e impostos por dispositivos legais.

Dentre esses elementos, destaco a necessidade de uma maior sensibilidade para com as relações de poder locais, microsintetizadas pela contextualidade situada, ou seja, pelas lutas corporativas travadas pelos grupos disciplinares e/ou níveis de ensino presentes nas ETFs.

Nessa sentido, SILVA (1999) nos lembra que um determinado significado é o que é não porque corresponde a um objeto que exista fora do campo da significação, mas porque foi socialmente assim definido. SILVA (1999:120) nos alerta para a importância das análises que se utilizam da noção diluída do poder, pois o encara

“...não como algo que se possui, nem num campo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte. O saber não é o outro do poder, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder.”

Miguel Arroyo, Paolo Nosella, Lia Vargas Tiriba, Tomas R. Villasante), é explicitado em alguns artigos a preocupação para com o distanciamento empírico das pesquisas desse campo de estudo do contexto em que se forjam as práticas educativas. No texto *"Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola"*, Acácia Kuenzer alerta para a necessidade da construção de categorias que permitam "fazer a articulação entre o mundo das relações sociais e produtivas e o mundo da educação. Temos trabalhado com categorias econômicas e sociológicas sem conseguir fazer a articulação com a educação.(...) Há, portanto, que construir categorias mediadoras, sem o que não sairemos do discurso generalizante, que não deixa de ser imobilista."

Sobre o aspecto da capilaridade do poder presente nos estudos de Foucault, Rui GOMES (1996) alerta para o fato de que talvez tenhamos abandonado depressa demais as conseqüências dos estudos da microfísica do poder, segundo as quais é preciso fazer uma análise do poder de baixo para cima para, agregando mecanismos infinitesimais, encontrar assim novos centros de poder.

Posto isso, como negar as múltiplas e complexas mediações operadas por uma escola pública como o CEFET-MG, que recebe diversos extratos de classes sociais (média e popular), culturas de gerações diferentes (professores e alunos), que acomoda sede dos sindicatos de funcionários e professores, o movimento estudantil organizado (Movimento dos Estudantes Secundaristas e União Nacional dos Estudantes), as diversas áreas do conhecimento com suas estruturas epistemológicas específicas, a cultura profissional e pedagógica dos professores, a cultura administrativa, a pós-graduação com seu habitus científico, entre outros aspectos de uma escola multirreferencial?

Nesse contexto escolar, são inúmeras as formas de relação, o jogo de interesses, as lutas por poder, a origem dos saberes, as formas de intervenção, os comportamentos estratégicos, os vínculos entre os grupos e indivíduos, que torna possível encará-las como refratárias a previsões deterministas. Como afirma CANÁRIO (1996:132), o sistema e o ator, longe de se excluírem ou, sequer, de se operarem são constitutivos, estruturam-se e se reestruturam mutuamente. A esta luz, CANÁRIO aponta que,

“a escola aparece não como um dado natural, mas sim como um "construído social", marcado por uma intrínseca contingência. Essa contingência decorre da combinação de efeitos de constrangimento, que tem a ver com o funcionamento coletivo e global deste sistema humano, e com efeitos de imprevisibilidade que decorrem, quer da autonomia (ainda que relativa) dos atores, quer da maneira sempre específica como, em cada contexto singular, estes vários fatores se combinam de forma original.”

Infelizmente, na trajetória de implantação da reforma da educação profissional no CEFET-MG, o que se viu foi uma escola marcada por ações de grupos distantes, partidos e divididos. GOMES (1996:102) nos lembra que geralmente as escolas são marcadas por um forte déficit de interdependência, isto é, pela heterogeneidade e pela descontinuidade dos laços que unem os membros constituintes da escola.

No caso específico das escolas profissionalizantes, em especial o CEFET-MG, esse déficit parece ser mais agudo face à presença de diferentes tipos de grupos disciplinares originários de matrizes de conhecimento diferenciados (núcleos tecnológico e sociohistórico), como também, de dois níveis de ensino (superior e médio) à procura da ampliação da sua influência e status no currículo. FULLAN *et al* (2001) diriam que as práticas organizativas do CEFET-MG são regidas pela lógica da *Balcanização*. Para eles, a cultura balcanizada é composta por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões. Nas culturas balcanizadas, os professores agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas. Essa cultura pode gerar disputas e conflitos quanto ao espaço, tempo, recursos. A balcanização, por fim, conduz a uma comunicação ineficiente, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos diferenciados na escola.

O CEFET-MG, com suas sólidas estruturas departamentalizadas, apresenta uma cultura organizativa e curricular que entrava e dificulta a produção de iniciativas de aproximação e diálogo mais solidário entre as disciplinas escolares e os atores sociais construtores deste centro. Essa dispersão disciplinar e, portanto, humana, parece ter contribuído, significativamente, para agravar a crise institucional no CEFET-MG já anunciada pelo ideário legal da reforma da educação profissional. Numa escola dividida por interesses corporativos tão fortes e pelo distanciamento dos seus sujeitos, como produzir estratégias coletivas e solidárias pensadas a partir do resgate da qualidade do ensino e da defesa de uma escola pública socialmente referenciada e democrática?

Como pensar em estratégias de resistência e mediações articuladas e coletivas se a cultura administrativa e organizacional que se instalou há décadas nas escolas técnicas federais foi, e continua sendo, regida pela égide da compartimentalização e hierarquização? As ETFs, com seus organogramas dotados de inúmeras coordenações, departamentos e diretorias, acabam por potencializar a divisão, o distanciamento e, conseqüentemente, incentivam a luta concorrencial entre disciplinas e grupos disciplinares no interior do currículo.

Para complicar ainda mais essa situação, os espaços institucionais disponibilizados pelo regimento do CEFET-MG à participação democrática da sociedade e da comunidade são muito frágeis e restritos.

Essa débil estrutura participativa presente no CEFET-MG é consubstanciada no seu Conselho Diretor¹⁷. Instância decisória máxima da instituição, é formado por apenas 11 membros, sendo três das federações empresariais (indústria, comércio e agricultura), um aluno da graduação, um ex-aluno, um representante do MEC, um professor da graduação, um professor do médio-profissionalizante, um professor da pós-graduação, um funcionário e o diretor-geral. Como um espaço de representação institucional tão decisório e importante pode fazer valer sua responsabilidade democrática com apenas 11 membros, numa instituição que possui cerca de 8.000 alunos, 500 professores e 400 funcionários? Como garantir a participação efetiva da comunidade na construção do seu destino pedagógico e institucional se apenas seis membros são da própria instituição? Como pensar uma escola pública que objetiva formar trabalhadores qualificados para a intervenção crítica e criativa no interior dos processos produtivos se na instância decisória mais importante dessa instituição o movimento sindical, quer dizer o trabalho, não tem vez e voz?

Como bem lembra ARROYO (1999:160), a escola é educativa por um conjunto de práticas sociais materiais. Para ele, as virtualidades formadoras estão presentes nas práticas escolares, nos rituais da escola, nas formas de interação, nas formas diversas pelas quais os professores e os alunos se relacionam com os tempos e espaços, a organização do trabalho e até com a disposição das carteiras, a organização gradeada do conhecimento e as relações sociais que permeiam o cotidiano da escola. Para ele, nessas práticas se produzem educação e socialização, os saberes e valores, a formação ou deformação.

“Entretanto, elas são pouco pesquisadas na teoria pedagógica, apesar de serem essas práticas o tema mais constante de preocupação e diálogo dos profissionais da escola, dos alunos e das famílias. Onde estão suas potencialidades formadoras? Em ser repetitivas, constantes, vivenciadas ainda que não problematizadas pela teoria. Essas práticas fazem parte do cerne de todo o processo educativo e cultural que é ser ações humanas, entre pessoas em relações sociais. Daí que a concretude de rituais, espaços, tempos, em que se produz a educação seja importantíssima. Tem de ser objeto da teoria pedagógica.”

Talvez seja por isso que a reforma da educação profissional tenha causado tanto envolvimento, mobilizações, embates, discussões, reflexões,

¹⁷ O Conselho Diretor do CEFET-MG seria homólogo ao Conselho Universitário das Universidades Federais.

desentendimentos, aproximações, distanciamentos, discursos inflamados, estratégias individuais e de grupos. Ela mexeu nos tempos, espaços, hierarquias e campos de poder; questionou e desarticulou territórios e poderes cristalizados; enfim, colocou o dedo naquilo que realmente toca os interesses dos sujeitos escolares. Será que haveria o mesmo nível de engajamento e conflito se as mudanças trazidas pelo Decreto nº 2208/97 ensejassem apenas algumas alterações nos conteúdos de ensino, nas metodologias de ensino e na avaliação?

O não enfrentamento e a não modificação das práticas organizacionais presentes hoje nas ETFs vão continuar a favorecer e a perpetuar mecanismos de cooperação orgânica dos professores, tal como vimos no CEFET-MG. Como resistir a um decreto governamental autoritário como o de nº 2208/97 se a lógica relacional que domina na escola é a do individualismo? Como pensar um projeto institucional alternativo que preserve a memória da instituição e resguarde suas produções culturais forjadas pela intervenção cotidiana e criativa de professores, alunos e funcionários, se o tom da ação e mobilização dos sujeitos nutre-se da defesa imediata de "igrejas" e guetos? Como produzir alternativas políticas de forma coletiva e participativa se o que é hegemônico nessas escolas é o distanciamento entre os seus agentes? Até quando vamos deixar de pensar a escola para além da sala de aula? Até quando professores vão ser vistos apenas como seres epistêmicos e não como sujeitos socioculturais e políticos? São questionamentos que precisam ser enfrentados pelas ETFs para que elas não continuem sendo tão vulneráveis a projetos governamentais autoritários e distantes da sua realidade concreta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: Frigotto, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Campinas: Papyrus, 1999. p.131-164.

BRASIL. *Projeto de Lei 1603*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Decreto 2208 de 17/04/97*. Brasília, 1997a.

BRASIL. *Portaria 646 de 14/05/97*. 1997. Brasília, 1997a.

BRASIL - MEC/SEMTEC. *PROEP – Programa de Reforma de Educação Profissional: orientação às IFETS para preparação do plano de implantação da reforma*. Brasília: SEMTEC, 1997.

- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Dero, 1983.
- CANÁRIO, Rui. *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In: O estudo da escola. Org: BARROSO, João. Porto: Editora Porto, 1996.
- FULLAN, Michael. & HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.
- VAN ZANTEN, Agnes. Tendências da pesquisa em sociologia da educação na França: 1975-1983. In: *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Org: FORQUIN, Jean C. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão. In: *Universidade e Sociedade*, São Paulo, n. 5: p.38-42, jul. 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 205.
- GOMES, Rui. *Teses para uma agenda de estudo da escola*. In: O estudo da escola. Org: BARROSO, João. Porto: Editora Porto, 1996.
- GOODSON, Ivor. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.
- _____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 140.
- KUENZER, ACÁCIA. *Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*. In: *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. Org: FRIGOTTO, Gaudêncio. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KUENZER, ACÁCIA. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: FILHO, Domingos Leite Lima (Org.) *Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.
- KUENZER, A. O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.70, p. 15-39, 2000.
- SACRISTAN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron (Org.). *Restruturação curricular: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 58-74.
- SANTOS. Lucíola Licínio C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 21-29, 1990.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.