

Reforma da Educação Profissional do Governo FHC no CEFET-PB: A Representação Social como Mediação.

Evaldo Roberto de Souza¹

Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
Av. 1º de Maio, 720 - Jaguaribe CEP: 58.015-430 - João Pessoa/PB
Fone: (83) 3208.3000 principia@cefetpb.edu.br

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa desenvolvida para o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, tendo como objeto de estudo a reforma da educação profissional implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba. Buscamos entender como foi possível a implantação da reforma na instituição apesar da forte resistência política e pedagógica existente. Trabalhamos com a hipótese de que houve, no âmbito institucional, um processo de mediação psicossocial e política, que facilitou a aceitação da reforma. Utilizamos a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici que, como referencial teórico e metodológico, permitiu demonstrar que os gestores do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba elaboraram uma Representação Social da reforma que, ao se tornar funcional, colaborou de forma decisiva no processo de mediação para que a implantação da reforma se tornasse possível. Utilizamos a abordagem processual da Teoria das Representações Sociais que, através da análise e interpretação das entrevistas realizadas, possibilitou a compreensão dos mecanismos de elaboração da representação social pelos gestores, como também permitiu demonstrar a funcionalidade de tal representação para o processo de implantação da reforma.

Palavras-chave: Reforma da Educação Profissional. Governo Fernando Henrique Cardoso. Teoria das Representações Sociais.

Abstract: This work presents the results of a research which was developed for the Master's in Education, which is part of the Graduation Program in Education, in the Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Its study object was the Professional Education Reform, which was implemented by the Fernando Henrique Cardoso government in the Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB). We tried to understand how the reform implementation was accomplished in the institution, once there was an enormous pedagogical and political resistance. We hypothesized that there was, in the institution scope, a process of psychosocial and political mediation which made the reform acceptance easy. For doing so, this work was based on Serge Moscovici's Social Representations Theory. This theory, as a theoretical and methodological reference, demonstrated that the managers of the Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, elaborated a social representation regarding the reform that, as soon as it became functional, helped its implementation process. A processual approach regarding the Social Representations Theory was used. Through the analysis and interpretation of the fulfilled interviews, it was possible for us to understand the elaboration mechanisms of the social representation by the managers. Furthermore, this approach demonstrated the functionality of such representation for the reform implementation process.

Key-Words: The Professional Education Reform; Fernando Henrique Cardoso Government; Social Representation Theory.

1. Introdução

A reforma da educação profissional implantada no país pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC, a seguir), causou um impacto profundo na rede federal de Educação Tecnológica. Esta reforma fez parte de outra mais ampla, a saber, a reforma do Estado Brasileiro, que se inicia a partir de 1995, com a implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, denominado “reformas Bresser Pereira”. Os princípios fundamentais desta reforma estão ligados à teoria da “Nova Administração Pública” -, *New Public Management* (NPM)-, segundo a qual se pressupõe que seja possível aplicar à administração pública as mesmas regras da gestão das empresas privadas.

Programas semelhantes de reforma nos aparatos públicos foram implantados na Inglaterra, nos Estados Unidos da América, na Nova Zelândia, na França, na Itália e em vários outros países. Mesmo havendo peculiaridades que os diferenciam entre si, eles têm em comum os mesmos princípios e obedecem a uma mesma lógica: a reorganização do capital frente à profunda crise estrutural que o abateu no início da década de setenta¹.

De acordo com Antunes (2001), como resposta do capital a esta *crise estrutural dos anos 70*, intensificaram-se as transformações no processo produtivo, através do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, em que se destaca, especialmente, o toyotismo, novo modelo japonês de organização e gerenciamento da produção capitalista.

Além disto, ganham força renovada as idéias de Friedrich Hayek, que, desde a publicação de seu livro *O Caminho da servidão*, em 1944, defendiam os ideais liberais como melhor caminho para o desenvolvimento capitalista, além de atacar duramente o modelo da social democracia européia.

Martins (2000) assim apresenta as idéias centrais de Hayek e seus seguidores:

a) crença de que a desigualdade é o motor do desenvolvimento individual, que acarretaria como consequência necessária uma elevação do nível de bem estar social para muitos outros indivíduos, mas não para todos, já que, se assim ocorresse, se quebraria o próprio motor de seu desenvolvimento;

b) combate às políticas de bem-estar social, como ação urgente a ser efetivada, uma vez que a Europa, adotando este modelo de proteção coletiva para seus indivíduos, poderia estar comprometendo o propalado motor de desenvolvimento social - a desigualdade -;

c) combate ao movimento sindical, organizado e com forte poder de pressão, que exigia a diminuição das desigualdades econômicas, bem como a manutenção e a

expansão das políticas de bem estar social, e,

d) combate à presença forte do Estado em todas as instâncias sociais, sobretudo na econômica, já que a iniciativa privada, afirmavam, é mais propensa à defesa das individualidades e da liberdade para a economia.

Este conjunto de idéias, que passou a ser conhecido como neoliberalismo, foi implantado pela primeira vez em 1979, por Margaret Thatcher na Inglaterra, adotando as seguintes medidas: redução da presença do Estado na economia; patrocínio da iniciativa privada; ataque aos movimentos sindicais; redução dos investimentos em políticas de seguridade social; redução dos impostos sobre altos rendimentos; abolição dos controles sobre os fluxos financeiros e investimento em um amplo programa de privatizações.

Tentando enfrentar a crise, outros países também começaram a aplicar medidas seguindo o mesmo receituário, com pequenas diferenças de ênfase: Estados Unidos em 1980; Alemanha em 1982 e Dinamarca em 1983. Num segundo momento, países do Leste da Europa e da América Latina também foram “aconselhados” a adotar tais medidas, com o acompanhamento e fiscalização dos organismos financeiros internacionais.

Como afirma Antunes (2001), o Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implantados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional.

Este processo de reorganização do capital em escala global não se limitou à esfera econômica e, ao contrário, fundamentou pressupostos ideológicos que afetaram toda a vida social, consolidando uma organização societal baseada na lógica mercadológica do sistema produtor de mercadorias². Os organismos financeiros internacionais reordenaram seus fluxos de capital aos países periféricos, condicionando seus empréstimos a determinadas concepções de programas e projetos de desenvolvimento econômico e social totalmente enquadrados na nova ordem do capital internacional.

É neste contexto que analisamos a reforma da educação profissional implantada pelo governo FHC, pois ela é parte integrante da reforma do aparato de Estado brasileiro, que, por sua vez, se insere no processo mais amplo de rearticulação do capital mundial.

1.1 A “nova” educação profissional do governo FHC

As escolas técnicas e agrotécnicas da rede federal de

As muitas implicações desta lógica são analisadas por: KURZ, Robert. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Tradução de Karen Elsabe Barbosa. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Uma profunda análise das características da crise e das interpretações sobre sua natureza encontra-se em: BRAGA, Rui. A restauração do capital: um estudo sobre a crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 1996.

educação profissional, sempre gozaram de certo prestígio social devido à reconhecida qualidade do ensino que ministram. Kuenzer (1997) assinala que, mesmo a esquerda reconhece sua qualidade e seus serviços na formação de técnicos e na oferta de cursos de reciclagem, atualização, retomando o próprio Marx quando afirma que as escolas que unificam trabalho e educação, embora sob a lógica capitalista, são as que mais se aproximam do que seria a escola politécnica.

Apesar disto, a partir de meados da década de setenta, essas instituições começaram a sofrer sérios questionamentos quanto a sua eficiência como instituições de educação profissional³.

Mas, foi a partir de 1989, em relatório do Banco Mundial sobre o ensino de 2º Grau no Brasil⁴, que as críticas às escolas técnicas da rede federal tornaram-se mais contundentes. Segundo o relatório, os gastos eram reduzidos com as escolas estaduais e municipais de 2º Grau, enquanto eram altos com os poucos alunos das escolas técnicas da rede federal.

Além disto, segundo o relatório, a iniquidade tornava-se mais visível na diferença de custos, na despesa média por aluno que, nas escolas estaduais, era de 250 dólares por ano, enquanto nas escolas técnicas federais era de 1.700 dólares.

Apesar das contundentes críticas do Banco Mundial, o relatório foi fortemente contestado em 1991, num documento do governo brasileiro⁵ que, apesar de não publicado, tornou-se do conhecimento de setores governamentais ligados às escolas técnicas federais, o que, temporariamente, abrandou as preocupações em tais instituições.

Entretanto, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República em 1994, a conseqüente posse de Paulo Renato de Souza como Ministro da Educação e a posterior criação da Secretaria do Ensino Médio e Técnico (SEMTEC), as recomendações do Banco Mundial para essas modalidades de ensino reapareceram no texto Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, apresentado pelo governo em maio de 1995.

Na verdade, no âmbito do MEC, o projeto apresentado para a educação profissional era oriundo da proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, elaborada em 1991 pela antiga Secretaria Nacional do Ensino

Ver: Ensino Técnico: desempenho e custos. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1972. De Cláudio Moura Castro, Milton Pereira de Assis e Sandra Furtado de Oliveira. Como também: Mão de obra industrial no Brasil: mobilidade, treinamento e produtividade. Rio de Janeiro. IPEA/INPES, 1974. De Cláudio Moura Castro e Alberto de Mello e Souza.
The World Bank, Brazil - Issues in Secondary Education, Sector Memorandum, Washington DC, novembro de 1989 (Report nº 7723-BR), 2 vols.
Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento - Observações sobre o Relatório Brasil - Issues in Secondary Education - Report nº 7723-BR, Brasília, março de 1991.

Técnico (SENETE). Tal proposta, além de incorporar as recomendações do Banco Mundial, tomava como modelo os países do Primeiro Mundo e propunha que, para o Brasil ingressar em um novo patamar de desenvolvimento, seria preciso fazer investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos, tal como foi feito pelos países detentores de tecnologia de ponta.

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica englobaria todas as escolas técnicas do setor público federal, estadual e municipal, além das instituições particulares de ensino técnico e da rede SENAI e SENAC. Os CEFETs, unidades centrais do sistema, ofereceriam cursos de nível médio, superior e de pós-graduação, e forneceriam assistência técnica às unidades descentralizadas de segundo grau

Embora tenha sido alvo de críticas de diversos setores da sociedade civil, de entidades educacionais, de intelectuais da educação e tenha também se sobreposto a outras concepções de políticas públicas para a educação profissional⁶, foi esta concepção que orientou o projeto oficial de reforma do ensino médio e profissional instituído pelo governo FHC e que se consubstanciou no PL 1603/96 e posteriormente no Decreto 2.208/97.

O PL 1.603/96 é, na verdade, uma proposição que nasce da composição entre as concepções do MEC, do Ministério do Trabalho⁷ e das recomendações do Banco Mundial para a educação profissional no país. Tal projeto recebeu o apoio dos Secretários Estaduais de Educação, através do Conselho Nacional de Secretários de Educação, (CONSED) mas foi duramente criticado por setores ligados à educação, especialmente por entidades educacionais, sindicatos de professores e entidades estudantis.

Travou-se um intenso debate entre a proposta do governo e propostas da sociedade civil. No âmbito do próprio Congresso Nacional surgem proposições alternativas ao projeto governamental, como o Projeto de Lei nº 236/96, apresentado no Senado Federal por José Eduardo Dutra (PT), o Projeto de Lei nº 2.933/97, do deputado João Faustino (PSDB) e o Projeto de Lei nº 2.743/97, do deputado Ricardo Gomyde (PC do B). Além destes projetos, são apresentadas mais de duzentas emendas ao PL 1.603/96, sendo a maioria delas de autoria de setores ligados as Escolas Técnicas Federais.

Em suma, a proposta apresentada pelo governo no PL 1.603/96 era rejeitada pela maioria dos setores educacionais do país, especialmente pela rede federal de educação profissional.

Mas o movimento crescente da sociedade civil e das Escolas Técnicas Federais contra o projeto do governo sofreria um duro golpe em dezembro de 1996, pois, com

Análise detalhada dessa problemática encontra-se em: MA - 1
FREDI, Sílvia M. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
O Ministério do Trabalho apresentou em 1995 um V
documento denominado "Questões críticas da Educação Brasileira", onde abordava a problemática da educação profissional dentro da perspectiva da elevação da competitividade nacional no mundo globalizado.

a aprovação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional), a forma legal para a regulamentação da educação profissional mudou e o governo passou a ter a possibilidade da regulamentação via decreto. Diante disso, o governo retira o PL 1.603 e apresenta em 17 de abril de 1997 o Decreto 2.208/97 que “bate o martelo” definitivamente com relação à reforma da educação profissional no país.

O Decreto 2.208/97 em pouco difere do que estava proposto no PL 1.603/96. De acordo com Martins (2000), se a forma de apresentação da regulamentação do ensino profissional foi autoritária, o conteúdo do Decreto 2.208/97 não poderia ser dissonante. Aliás, seu conteúdo, mormente as partes mais polêmicas, já era por todos conhecido: ele era profundamente semelhante ao PL 1.603/96, tão insistentemente defendido pelos governistas e atacado pelos que procuravam resistir às pressões internacionais.

Desta forma, a reforma foi implantada e, diante disso, nosso problema central foi compreender como uma reforma tão duramente criticada e rechaçada, não só pelas instituições da rede federal de educação profissional, mas também por diversos segmentos educacionais e políticos da sociedade brasileira pôde ser implantada.

Ao estudarmos a implantação da reforma no CEFET-PB, tentamos desvendar através de que mecanismos e processos foi possível que uma política pública educacional contestada em todas as suas dimensões – ideológica, política, pedagógica e metodológica – tenha sido implantada em uma rede de educação profissional composta por instituições que contam com quadros docentes e técnicos de alta qualificação profissional e acadêmica.

As críticas efetuadas ao longo do tempo, desde meados da década de 1970, tanto por organismos nacionais como internacionais; as pressões reformistas do governo FHC, que realizou uma profunda reforma do Estado brasileiro, na qual se insere a reforma educacional; as exigências do setor produtivo por uma mão-de-obra melhor qualificada e mais contemporânea às transformações no mundo da produção; o caráter autoritário da reforma, expresso pelo decreto 2.208/97 e o aceno do governo com novos recursos, oriundos do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional⁸ – para as escolas que aderissem à reforma, nos parecem motivações significativas, mas não suficientes para garantir que a implantação da reforma fosse bem sucedida diante da enorme resistência encontrada.

A reforma não apenas foi implantada, mas continua seu processo de consolidação até os dias atuais, pois o governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula, a seguir), apesar de ter apresentado, em dezembro de 2003, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação, o documento “*Proposta de Políticas Públicas*

para a Educação Profissional e Tecnológica”⁹, no qual faz um abrangente diagnóstico da situação desta modalidade de educação no país e apresenta um conjunto interessante de propostas para a área, não conseguiu colocar em ação as propostas que apresentou¹⁰.

Segundo Frigotto & Ciavatta (2004), o ideário funcional e privatista que presidiu a reforma das escolas técnicas federais atingiu, pelo efeito de demonstração e pela injeção de recursos internacionais, os sistemas estaduais em níveis diferenciados. Mas, na sua essência, onde foi completamente aplicado desfez o vínculo do ensino médio com o nível técnico, prevendo, nas escolas federais, a redução progressiva, até a extinção, de vagas do nível médio. As conseqüências de todo este processo ainda estão por ser devidamente conhecidas. O que se sabe hoje é que a “desarrumação” geral do sistema, além de perdas ou vantagens localizadas, gerou posições de resistência ao desmonte e de reflexão sobre as novas possibilidades.

As implicações profundas da reforma do governo FHC continuam a alimentar um embate velado no âmbito interno das instituições acerca de qual é o modelo de educação profissional a ser efetivamente assumido. A revogação do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Decreto 5.154/2004 – que possibilitou às escolas voltarem a ofertar o ensino técnico de nível médio – pouco alteraram as transformações imprimidas pela reforma de FHC, pois o “núcleo duro” do arcabouço jurídico-político-pedagógico, bem como as práticas daí decorrentes continuam em vigor.

2. Revisão bibliográfica

Sobre os primórdios da educação profissional no Brasil colônia, bem como sobre o desenvolvimento industrial e a expansão da educação profissional no Império e no início da República encontramos em Cunha (1973, 2000a, 2000b, 2000c) valioso de material de pesquisa.

Foot e Leonardi (1982) também analisam a relação entre trabalho, indústria e educação profissional no Brasil desde o período colonial até os anos 1920, e Bonamino (1971) faz uma cuidadosa revisão da produção brasileira acerca da questão nas décadas de 1950 e 1960.

Em nossa dissertação de mestrado – Souza (2005), Este documento foi resultado do acolhimento dos conteúdos e proposições contidos no Documento Base e no Relatório Final do Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, experiências e propostas, promovido pela SEMTEC/MEC e realizado em Brasília de 16 a 18 de junho de 2003 e que contou com a participação de mais de mil profissionais vinculados a instituições e/ou atividades ligadas à educação profissional e tecnológica além de representantes dos sindicatos e do governo.

A única ação efetiva do governo Lula no sentido de tentar minimizar as trágicas conseqüências da reforma de FHC foi a revogação do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Decreto n. 5.154/2004 que possibilitou às instituições voltar a oferecer o ensino técnico integrado ao ensino médio.

Foi uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação) que buscou desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propiciasse a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia.

fizemos uma síntese histórica da educação profissional no Brasil do início da República até a reforma de FHC e nos baseamos principalmente no livro de Manfredi (2002).

No que concerne às reformas educacionais da década de 1990, especialmente no âmbito da educação profissional, temos uma significativa produção acadêmica. Kuenzer (1997) denuncia a histórica dualidade estrutural da educação brasileira, suas conseqüências nefastas para a educação da classe trabalhadora e faz também uma dura crítica à reforma da educação profissional preconizada pelo PL 1603/96. Kuenzer (2000) desmascara o discurso falacioso da política educacional de FHC e denuncia as contradições entre as proposições da reforma implantada pelo governo e o que, de fato, ocorria nas instituições educacionais.

Frigotto (1995, 1998) analisa de forma crítica e exaustiva as relações entre as transformações do capitalismo a partir da década de 1970 e as políticas públicas para a educação profissional no Brasil a partir do final da década de 1980. Também Frigotto & Ciavatta, (2004) analisam as relações entre ensino profissional, ensino médio, ciência, cultura e trabalho diante das reformas do governo FHC. Ainda Frigotto, juntamente com Ciavatta e Ramos (2005), analisam as contradições e possibilidades do novo ensino médio integrado que está sendo ofertado em algumas instituições da rede federal. Ramos tem, desde 1995, vasta produção crítica sobre a reforma de FHC, notadamente sobre a pedagogia das Competências (2001).

Martins (2000) estuda as relações entre ensino profissional, globalização e cidadania e faz forte crítica à reforma implantada por FHC, demonstrando os efeitos danosos dessa reforma para a possibilidade de uma formação profissional cidadã – conceito baseado em Gramsci.

Na mesma linha da crítica de uma educação profissional não-cidadã, Oliveira (2003) analisa o contexto da reforma do governo FHC e desmascara os conceitos de empregabilidade e currículo por competências, além do papel das agências multilaterais na implantação de políticas educacionais no Brasil.

Do ponto de vista das relações entre trabalho e educação temos excelente material produzido por Arroyo (1991, 1993), Ferreti (1994, 1995, 1997, 1999) e Machado (1989, 1995, 1996).

Vale salientar que na Internet podem ser encontrados vários sites com artigos, dissertações e teses relacionadas à educação profissional e tecnológica. Parece-nos merecer destaque o site do Boletim Técnico do SENAC¹¹, que possui em torno de 150 artigos, publicados de 1995 a 2006, sobre a temática em questão. Também se destaca o site do GT Trabalho e Educação da ANPED¹² – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – onde se encontram trabalhos, pôsteres e Comunicações das reuniões anuais de 1998 a 2001.

No que diz respeito ao estudo dos mecanismos e

<http://www.senac.br/informativo/bts/index.asp> 11

<http://www.ppgte.cefetpr.br/gtteanped/> 12

processos da implantação da reforma da educação profissional de FHC no âmbito interno das instituições, encontramos apenas o trabalho da professora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, do CEFET-MG¹³.

Quanto ao uso da Teoria das Representações Sociais no estudo das questões relativas à educação profissional no Brasil e à reforma de FHC, não encontramos nenhum trabalho publicado.

3. A Teoria das Representações Sociais

O referencial teórico de nosso estudo foi a Teoria das Representações Sociais (TRS, a seguir), desenvolvida por Serge Moscovici no final dos anos cinquenta, em sua obra *La Psychanalyse, son Image et son Public* (1961), na qual o autor estuda a apropriação da Psicanálise pelo público francês e analisa as diferentes representações elaboradas pelos diversos grupos estudados.

Neste trabalho teórico, Moscovici introduz a noção de representação social e analisa como as pessoas constroem e são construídas pela realidade social, propondo uma teoria cujo objeto de estudo é o conhecimento do senso comum focado em uma mão dupla: sua produção no plano social e intelectual e como forma de construção social da realidade¹⁴.

A ênfase no coletivo e na compreensão da realidade social a partir de sua construção são elementos centrais na TRS. Esta concepção ilustra com clareza a posição epistemológica na qual se inscreve quem estuda as representações sociais. Em primeiro lugar, parte-se da premissa de que o conhecimento não é apenas compreensível a partir da tradicional concepção que afirma a existência de um conhecimento científico e de um conhecimento cotidiano ou de um senso comum. Nesta abordagem se compreende o conhecimento como fenômeno complexo que é gerado em circunstâncias e dinâmicas de diferentes matizes, cuja construção está determinada por múltiplas relações sociais e culturais.

Desta forma, a TRS assinala a importância dos processos inferenciais presentes na construção da realidade e insiste em que a realidade é “relativa” ao sistema de leitura que se aplica em determinado contexto sócio-histórico e cultural. Assim, para alcançar o conhecimento das representações

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas públicas para o ensino profissional: O processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica) 13

É na publicação revisada de seu trabalho em 1976 (traduzida para o português em 1978) que Moscovici introduz os aportes teóricos dos estudos de Berger e Luckmann sobre a construção social da realidade. Peter L. Berger and Thomas Luckmann. *The Social Construction of Reality: A Treatise its the Sociology of Knowledge*. Garden City, New York: Anchor Books, 1966. 14

sociais, é necessário partir de uma abordagem sócio-genética, pois a realidade social impõe as condições de sua criação e de sua interpretação pelos sujeitos.

Para entender o que são as representações sociais, é necessário assinalar uma importante distinção inicial feita por Moscovici (2003); o que eu proponho fazer é considerar como um *fenômeno* o que era antes visto como um *conceito*. Esta distinção é essencial, pois implica não reduzir as representações sociais a um simples conceito teórico, que, apesar de funcional para fins explanatórios, seria insuficiente para uma compreensão adequada de sua abordagem psicossocial construtivista¹⁵.

Além disto, é preciso compreender, em primeiro lugar, o que é uma representação. Neste sentido, o próprio Moscovici (1978) nos esclarece que representar uma coisa não é, com efeito, simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o contexto.

Portanto, a representação é uma atividade psíquica através da qual o indivíduo recria a realidade que o cerca, conferindo-lhe novos significados mediados pelas interações sociais que vivencia. O conhecimento que o indivíduo tem da realidade é, ainda que ele mesmo não o perceba, um conhecimento construído psíquica e socialmente a partir de sua relação com o mundo e expresso através das representações que elabora.

Jovchelovitch (2003) explicita que a atividade representacional é exatamente essa capacidade de dar às coisas uma nova forma – através da atividade psíquica – que constitui uma representação. Para Freud, o material primário da psique não tem como expressar-se de forma direta e o modo de expressão possível é exatamente o da representação, onde as pulsões encontram formas substitutivas em diferentes objetos. A atividade psíquica, assim, envolve uma mediação entre o sujeito e o objeto-mundo. Este último reaparece sob a forma de representações, recriado pelo sujeito, que, por sua vez, é ele mesmo também re-criado pela sua própria relação com o mundo.

Deste modo, através da atividade representacional, o sujeito não apenas recria a realidade do mundo que o cerca, mas também recria a si próprio, adequando-se às necessidades e circunstâncias que o ambiente externo oferece.

Nas palavras de Jovchelovitch (2003), o sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um *novo* mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relação com os outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao *mesmo tempo* descobre e constrói. De outro lado,

as representações permitem a existência de símbolos – pedaços de realidade social, mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais, para dar sentido e forma às circunstâncias nas quais eles se encontram.

É a partir desta compreensão do que é uma representação que, apesar de resistir a qualquer definição que se pretenda peremptória, Moscovici (1978) nos indica que as representações sociais são uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Um *corpus* organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas, graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

Ou seja, as representações sociais são uma forma de conhecimento voltado para a ação e são, também, uma atividade psíquica, um fenômeno mental intra-individual que tem sua gênese na interação social.

É no processo de interação social e na comunicação entre os indivíduos que se formam as imagens e os símbolos que conferem significado à realidade do mundo. Portanto, as representações sociais são um fenômeno, um processo e um produto, mental e social, individual e coletivo.

3.1 Abordagem processual das representações sociais

Em nossa pesquisa, centramos o foco da análise no processo de elaboração, por parte dos gestores, da representação social da reforma da educação profissional, implantada pelo governo FHC, no CEFET-PB. Apesar de que as representações podem ser estudadas enquanto produto social, acreditamos que é no processo de construção da representação que podemos encontrar uma melhor compreensão de seus aspectos psicossociais.

Como assinala Spink (1995), é consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais, têm sempre que ser remetidas às condições sócio-históricas que as engendraram, ou seja, o contexto de produção. É a atividade de reinterpretação contínua que emerge do processo de elaboração das representações no espaço da interação que é, a nosso ver, o real objeto de estudo das representações sociais na perspectiva psicossocial.

O contexto sócio-histórico é importante, pois determina as construções sociais que definem nossa subjetividade; entretanto, é na interação social, em toda sua diversidade e contradição, que se realiza o processo de construção e reconstrução das representações que se tornam funcionais. Para Spink (1995), a diversidade e a contradição remetem ao estudo das representações sociais como processo, entendido aqui não como processamento de informação, mas como práxis; ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação.

O enfoque processual se caracteriza por considerar que, para atingirmos o conhecimento das representações

Análise detalhada dos pressupostos epistemológicos 10
 construtivistas da TRS pode ser encontrada em: Spink, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: Guareshi, Pedrinho e Jovchelovitch, Sandra (orgs). Textos em representações sociais. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

sociais, devemos partir de uma abordagem sócio-genética e hermenêutica, entendendo o ser humano como produtor de sentidos e focalizando-se na análise das produções simbólicas, dos significados, da linguagem, através dos quais os seres humanos constroem o mundo em que vivem.

A abordagem processual se distingue, portanto, por um enfoque mais qualitativo, centrado nos aspectos significantes da atividade representativa e nos mecanismos de formação da representação.

4. Metodologia de Pesquisa

Nossa pesquisa consistiu na realização de entrevista semi-estruturada, com servidores (professores e/ou técnico-administrativos) que exerceram cargos de gestão¹⁶ no período de implantação da reforma (1996-2002). Para escolha dos entrevistados utilizamos os seguintes critérios:

- a) que estivessem efetivamente trabalhando no CEFET-PB pelo menos desde 1995¹⁷;
- b) que tenham exercido cargos de gestão por pelo menos três anos¹⁸ no período em questão;
- c) que não tivessem vinculações político-partidárias formais ou explícitas¹⁹.

Diante de tais critérios, nos defrontamos com um número muito limitado de servidores que se enquadravam no perfil necessário à pesquisa²⁰, entretanto, entendemos que, por terem sido nomeados por um Diretor Geral eleito pela

Cargos de gestão, neste caso, são: Direção Geral; 11
Vice-Direção; Direção de Ensino; Coordenação Técnico-Pedagógica, Coordenação de Áreas e Cursos e Coordenação de Comissões especificamente criadas para fins da reforma.

Ano em que se inicia de fato a implantação da reforma - 14
ma, com a apresentação pelo governo FHC do Planejamento Político-Estratégico 1995/1998.

O período de três anos nos pareceu o mínimo necessário para considerar que o gestor tenha, de fato, participado do processo de forma ampla. A reforma se deu maneira lenta e gradual, com avanços e retrocessos. Um gestor que tenha exercido cargos por períodos mais curtos do que o considerado, poderia ter obtido uma "visão" parcial e momentânea da reforma, conseqüentemente, poderia expressar uma opinião, mas não necessariamente ter formado e compartilhado com outros gestores uma representação social da mesma.

A vinculação político-partidária dos servidores dete - 19
minava "a priori" posicionamentos ideológicos com relação à reforma. Optamos por não correr o risco de que tais posicionamentos interferissem de forma direta em nossa pesquisa.

Apenas cinco servidores cumpriam os critérios estabelecidos, sendo que um deles, o Diretor Geral, não foi por nós entrevistado, por entendermos que ele não participou ativamente do processo cotidiano de implantação da reforma, uma vez que suas funções o mantinham muito mais ocupado com as relações institucionais externas.

comunidade e, por terem permanecido por tanto tempo em vários cargos de gestão diretamente ligados ao processo de implantação da reforma, estes sujeitos tinham significativa representatividade no grupo social em questão.

Além disto, tais servidores se revezaram em diversos cargos de gestão ao longo do processo de implantação da reforma, constituindo, dessa forma, um "núcleo gestor" que, ao longo do período em questão, conduziu o processo de maneira substantiva.

A partir das entrevistas realizadas, fizemos a análise e interpretação do conteúdo dos discursos e a contextualização sócio-histórica da produção de tais discursos.

5. Resultados

A partir do referencial teórico-metodológico adotado, foi possível constatar que a implantação da reforma se tornou possível no CEFET-PB graças, em grande parte, ao fato de que os gestores que estiveram à frente do processo de implantação, no período estudado, realizaram, através da elaboração de uma determinada representação social da reforma, a mediação necessária para que a resistência da comunidade à reforma fosse minimizada e sua implantação se tornasse possível.

Constatamos que, através dos mecanismos de objetivação e de ancoragem²¹, os gestores não apenas elaboraram uma representação social da reforma, mas que esta representação se tornou funcional no sentido de facilitar a mediação necessária para que a comunidade aceitasse a reforma.

Os mecanismos de objetivação e ancoragem são fundamentais para a elaboração de uma representação social, mas é através da operacionalização de suas quatro funções essenciais²² que a representação pode exercer, de fato, suas principais finalidades: facilitar a comunicação entre os indivíduos e orientar a ação dos sujeitos em determinado contexto de interação social. Estas finalidades foram exercidas pela representação social da reforma elaborada pelos gestores do CEFET-PB.

Em suma, demonstramos que, através de um longo processo de mediação, no período de 1996 a 2002, os gestores do CEFET-PB responsáveis pela implantação

A objetivação é um mecanismo que torna concreto 11
o que é abstrato, materializa em imagens concretas o que é puramente conceitual. É por este mecanismo que a representação permite o intercâmbio entre a percepção e o conceito e, ao transpor em imagens as noções abstratas, confere uma textura material às idéias, dá "corpo" a esquemas conceituais. A ancoragem é um mecanismo de familiarização de objetos, pessoas ou idéias que surgem em nossa realidade social. É através deste mecanismo que idéias e objetos estranhos são reduzidos a categorias e imagens conhecidas e colocados em um contexto familiar.

As quatro funções essenciais de uma representação 11
sociais são: funções de saber; funções identitárias; funções de orientação e funções justificatórias.

da reforma proposta pelo governo FHC elaboraram uma representação social da reforma que, devidamente objetivada e ancorada em categorias que facilitassem sua aceitação, foi se tornando funcional na medida em que os gestores atuaram colocando em prática as funções essenciais de uma representação social.

Entretanto, a partir dos depoimentos dos próprios gestores, constatamos também que a reforma da educação profissional proposta pelo governo FHC foi implantada do ponto de vista legal e formal, mas não do ponto de vista de seus fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos. A representação social elaborada pelos gestores, embora tenha se tornado funcional e auxiliado na implantação da reforma, serviu, de fato, para uma implantação que garantisse a sobrevivência da instituição e dos interesses de seus membros. Neste sentido, a fala de um dos gestores (gestor “D”) é esclarecedora: *A reforma que a gente fez foi feita primeiro pensando na instituição, a instituição tinha que ter uma sobrevida. A gente sempre teve essa preocupação com o futuro da instituição, pois ia chegar o momento em que a escola tinha que dar uma resposta à sociedade e tínhamos que nos preparar para isso.*

Embora o gestor “D” argumente que “*ia chegar o momento em que a escola tinha que dar uma resposta à sociedade e tínhamos que nos preparar para isso*”, o início de sua fala é que resume, na verdade, o espírito do núcleo gestor ao fazer a mediação da reforma. *A reforma que a gente fez foi feita primeiro pensando na instituição, a instituição tinha que ter uma sobrevida.*

É plausível supor que, no imaginário do núcleo gestor do CEFET-PB, a reforma colocava a instituição em efetivo risco de uma crise terminal e, para evitar que isto ocorresse, foi necessário lançar mão de todos os instrumentos que pudessem evitar um trágico fim.

A elaboração da representação social da reforma que demonstramos em nosso trabalho foi seguramente um dos processos utilizados pelo núcleo gestor do CEFET-PB para implantar a reforma de tal modo que a instituição pudesse sobreviver e, de fato, sobreviveu.

6. Referências

ANTUNES, Ricardo. *Trabalho e precarização numa ordem neoliberal*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. 2º ed. Cortez Editora, São Paulo, 2001. p. 39 - 52.

ARROYO, Miguel G. *Revedo os vínculos entre educação e trabalho: elementos de formação humana*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. *Educação e cidadania*, 4ª ed. São Paulo:

Cortez, 1993 (Questões de nossa época, 19).

BRAGA, Rui. *A restauração do capital: um estudo sobre a crise contemporânea*. São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

_____. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000b.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000c.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____; CIAVATTA, Maria. (orgs). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. 1ª ed. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais*. In: GUARESHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em Representações Sociais*. 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 63 - 85.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Inep, 1987

_____. *Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões de

nossa época; v. 63)

_____. *O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. Educação & Sociedade, Campinas, ano 21, n.70, abr. 2000. p. 15 - 39.

KURZ, Robert. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Tradução de Karen Elsabe Barbosa. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. *Formação especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo?* Revista Brasileira de Educação – Revista Anped, nº 0, set./dez. 1995. p.83-93.

_____. *Racionalização produtiva e formação no trabalho*. Trabalho & Educação – Revista do Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação da UFMG. Belo Horizonte, nº 0, jul./dez.1996.

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

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 71).

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareshi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional: O processo de desmantelamento dos CEFETs*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica)

OLIVEIRA, Ramon de. *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção

questões de nossa época; v. 101)

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, Brasília, Secretaria da Presidência da República, 1995.

SOUZA, Evaldo Roberto de. *A reforma da educação profissional do governo FHC: a representação social dos gestores do CEFET-PB: 1996 - 2002*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2005.

SPINK, Mary J. *Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais*. In: GUARESHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em Representações Sociais*. 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 117 - 145.

_____. *O estudo empírico das Representações Sociais*. In: SPINK, Mary Jane P. (org) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85 - 108.

(Endnotes)

1 E-mail: souza.evaldo@gmail.com