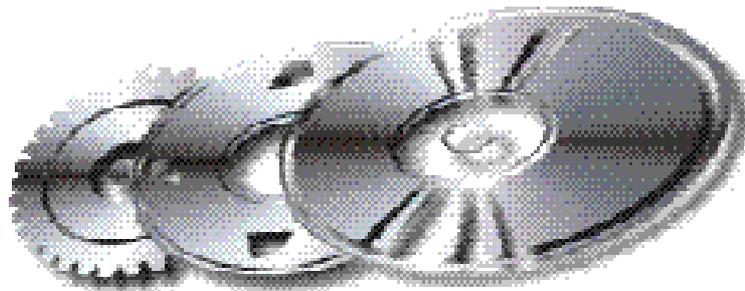


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCO ANTÔNIO NOGUEIRA GOMES

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS DO NÍVEL MÉDIO
NO CONTEXTO DA SOCIEDADE EM MUDANÇAS: desafios, limites e
perspectivas do CEFET-UNEDI-MA.**



CEFET
M A R A N H ã O

MARCO ANTÔNIO NOGUEIRA GOMES

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS DO NÍVEL MÉDIO
NO CONTEXTO DA SOCIEDADE EM MUDANÇAS: desafios, limites e
perspectivas do CEFET-UNEDI-MA.**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado em Educação, para ser submetida à análise pela Banca Examinadora, como requisito total do Programa de Pós-Graduação em Educação para Obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva.

Gomes, Marco Antonio Nogueira

A formação profissional das técnicas do nível médio no contexto da sociedade em mudanças: desafios, limites e perspectiva do CEFET – UNEDI-MA./Marco Antonio Nogueira Gomes. Imperatriz: [s.n.], 2007.

130: f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2007.

1. Educação Profissional 2. Legislação 3. Trabalho 4. LDB.
Título

CDU 371.014.5:331.5.024.5
CDD 370

MARCO ANTÔNIO NOGUEIRA GOMES

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS DO NÍVEL MÉDIO
NO CONTEXTO DA SOCIEDADE EM MUDANÇAS: desafios, limites e
perspectivas do CEFET-UNEDI-MA.**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado em Educação, para ser submetida à análise pela Banca Examinadora, como requisito total do Programa de Pós-Graduação em Educação para Obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva.
(Orientador)

Prof^a. Dra. Ilzenir Silva Dias

Prof^a Dra. Lélia Cristina Alves Silveira

À minha esposa Rita de Cássia Gomes,
minha filha Susana Gomes e meu filho
Gustavo André Gomes.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter-me confortado nas horas mais difíceis;

A todas as pessoas que colaboraram sobremaneira de forma direta ou indireta na elaboração deste trabalho em especial:

À minha esposa Rita de Cássia Sales da Cruz, minha filha Susana Sales da Cruz Gomes e meu filho Gustavo André Sales da Cruz Gomes, que nas horas de angústia me deram apoio pra continuar a caminhada;

À minha cunhada Arlene Sales da Cruz, que sempre esteve pronta a ouvir meus desânimos e colaborar pra mudança de estratégias;

Ao Professor Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva, pela amizade, paciência, gentileza e competente orientação, pela capacidade democrática de conduzir os trabalhos;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, às secretárias do curso, aos funcionários pelo atendimento;

Às Professoras Dra (s). Ilzenir Silva Dias e Lélia Cristina Alves Silveira, na sua segura e sábia orientação do trabalho para que o mesmo atinja o objetivo pretendido;

Aos colegas de turma do Mestrado de Imperatriz, em especial à Graça e Dijan, que se não fosse a amizade e discussões provavelmente eu não estaria finalizando este árduo Curso;

Aos amigos do CEFET-UNEDI-MA pelo apoio, preocupações em nome do Diretor José Costa e Francisco Alberto Gonçalves Filho;

À Mestre e amiga Izaura Silva, pelo exemplo de dedicação, luta e empréstimo de seus materiais produzidos no decorrer do seu mestrado;

À minha família, que mesmo longe de mim sempre me apoiaram nesse percurso, minha mãe Mirtes Maria Nogueira e meu pai Antônio Carlos da Silva Gomes;

Aos amigos: Hildenê Ferraz, Isabel Juliana Ferraz e Thialison Silva que promoveram a digitação e revisão ortográfica dessa dissertação;

Aos colegas da UEMA-CESI, professores, funcionários e alunos, que sempre estiveram buscando notícias e me dando apoio. À secretária Isabel e ao coordenador Domingos Furlan;

Aos colegas da FEST da turma de Direito, professores, direção e alunos torcendo pela minha vitória nesse importante Curso;

Aos meus sogros: Joana Sales da Cruz e Éderson Sales da Cruz, que com suas orações sempre clamaram a Deus pelo meu discernimento e paciência;

A todos, que mesmo não sendo citados, estarão eternamente agradecidos por tudo que fizeram e que o Senhor Deus possa recompensá-los pelos esforços despendidos.

“A verdade realística é que a ciência e a tecnologia existentes estão profundamente incrustadas nas determinações que hoje prevalecem na produção, por meio das quais o capital impõe à sociedade as condições necessárias de sua existência instável”.

István Mészáros.

RESUMO

Foi com a revolução tecnológica e o acirramento da concorrência internacional que o mundo do trabalho começou a passar por transformações que repercutiram, profundamente, nas condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora, atingindo diretamente seus organismos de representação social, bem como mudanças no processo de formação desse trabalhador, impondo à educação e, de modo particular, à formação profissional algumas exigências e desafios. O objetivo geral do trabalho é analisar a formação profissional dos técnicos de nível médio na sociedade em mudanças, buscando apreender como o CEFET-UNEDI-MA poderá responder aos desafios do mundo do trabalho, considerando os limites e perspectivas apontadas no ordenamento legal. Elegemos como objetivos específicos, os seguintes: a) analisar as propostas e diretrizes curriculares para a formação do profissional dos técnicos de nível médio, apontando as tendências presentes no ordenamento legal e suas implicações; b) compreender o que traz a Lei, de fato, de substancial para a formação do trabalhador na sociedade em mudanças. Os resultados demonstram a autonomia restrita da escola em atuar na elaboração de um currículo que favoreça a formação adequada para o contexto da sociedade em mudanças. Como corolário a essa restrição, sobressaem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, juntamente com seus pareceres legais que inviabilizam uma proposta de formação que atenda as expectativas de professores e alunos.

Palavras-chave: Educação Profissional. Legislação. Trabalho. LDB.

ABSTRACT

It was with the technological revolution and acirramento international competition that the world of work began to undergo changes that pass, deeply, working conditions and life of the working class, reaching its direct representation of social agencies, as well as changes in process training that worker, imposing to education and, in particular, vocational training some demands and challenges. The overall purpose of the study is to examine the training of technical-level medium in society changes, seeking to seize the CEFET-UNEDI-MA can respond to the challenges of the world of work, with limits and prospects identified in the planning legal. Elected as specific objectives, the following: a) review the proposed guidelines and curriculum for the training of professional technicians from the average level, indicating trends in the planning and legal implications b) understand what brings the law, in fact, of substantially to the formation of the worker in society changes. The results demonstrate the limited autonomy of the school in working to design a curriculum that promotes the proper training to the context of society in change. As a corollary to this restriction, stand Guidelines and the Laws of Basic Education, together with their legal opinions that render a proposal for a training that meets the expectations of teachers and students.

Words key: Education Training. Legislation. Work. LDB.

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
GOT	Ginásios Orientados para o Trabalho
IFETs	Instituições Federais de Educação Tecnológica
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Pacti	Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNEDI (MA)	Unidade de Ensino Descentralizada - Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I		
2	OS DETERMINANTES SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: Gênese e Desenvolvimento.....	30
2.1	A educação profissional: da Colônia ao Império	30
2.2	Da Era Vargas ao Golpe Militar de 64.....	36
CAPÍTULO II		
3	AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	46
3.1	A Educação Profissional nas Constituições Federais: os espaços possíveis	46
3.2	As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Profissional: o contexto social determinando o texto legal.....	53
CAPITULO III		
4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE EM MUDANÇAS: a resposta do CEFET-MA às novas demandas por competências.....	61
4.1	Os Saberes das Áreas Curriculares	61
4.2	Descrição das Áreas.....	64
4.3	Decreto nº. 2208/97 e o ensino médio profissionalizante.....	67
4.4	O perfil profissional dos Técnicos de Nível Médio Imposto pela sociedade em Mudanças.....	76
4.5	O perfil Profissional dos técnicos de nível médio no Projeto Pedagógico do CEFET-UNED-MA.	99
5	CONCLUSÃO.....	104
	REFERÊNCIAS	109
	ANEXOS	114

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber, aqui explicitado como, ensino secundário, normal e superior, e os que executavam tarefas manuais, ensino profissional. Ao trabalho, freqüentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a idéia de sofrimento. Aliás, vale lembrar que a palavra trabalho, etimologicamente, vem associada ao “tripalium”, instrumento usado para tortura.

A herança colonial escravista brasileira influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação da “mão-de-obra”. Não se reconhecia o vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional.

O saber, transmitido de forma sistemática através da escola, e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização.

Os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história.

Foi com o Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, que criou-se o Colégio das Fábricas, a primeira ação que se tem notícia de esforço governamental no sentido da profissionalização, datado de 1809, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras.

Posteriormente, em 1816, foi proposta a criação de uma escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o

Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado. (BRASIL, 2001).

A partir da década de 40 do século XIX, foram construídas dez Casas de Educandos e Artífices em capitais da província, sendo a primeira construída em Belém do Pará, para atender prioritariamente aos menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”.

Na segunda metade do século passado, foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. As que mais se destacaram foram os Liceus de Artes e Ofícios, entre os quais se encontravam no Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

No início do século XX, o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, a mesma performance assistencial do período anterior, ou seja, mantendo-se voltado para os menos favorecidos socialmente, para os “órfãos e desvalidos da sorte”. A grande novidade será a tentativa de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma também considerada relevante, a de preparar operários para o exercício profissional.

Em 1910, Nilo Peçanha, criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas em várias unidades da Federação, custeadas pelo próprio Estado. Também nesta mesma década, foram criadas várias Escolas-oficina destinadas à formação profissional de ferroviários, tornando-as embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte.

Na década de 20, a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo a sua extensão a todos os cidadãos que desejassem obter essa formação. Criou-se, então, uma comissão especial, denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, que teve seu trabalho concluído na década de 30, à época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, foi efetivada uma reforma educacional, conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos e que prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado

o conjunto das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecida como Reforma Capanema.

Apenas em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, manifesta-se pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior. (KUENZER, 2000).

Até meados da década de 70, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases do Governo Militar, a equivalência entre os ramos secundários e propedêuticos é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau. Nesse aspecto, o objetivo geral desse nível de ensino é “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (art. 1º)

Aparece, em 1971, na LDB, e posteriormente em seus pareceres complementares, pela primeira vez, a educação para o trabalho como intenção explícita. Sobre este aspecto, o parecer 45/72 faz um detalhado estudo comparativo entre as propostas de 1960 e 1971, mostrando quanto implícita e vaga era a lei 4024/61 no que se referia à qualificação para o trabalho.

Concordando ainda com a Kuenzer (2000), o parecer 76/75, apresentado pelo relator Ministro Ney Braga, distingue a educação profissionalizante compreendida como conjunto de ações pedagógicas que levam o adolescente à melhor compreensão do mundo em que vive e à aquisição de uma ampla base de conhecimento que lhe permita adaptar-se e acompanhar as mutações do mundo do trabalho, do treinamento profissional, que é mera aquisição de técnicas específicas para a realização de um trabalho definido. Nesse aspecto, um novo conceito aparece, o de formação profissionalizante básica, de caráter interinstitucional e

geral, que, mediando o 1º e o 3º graus, levaria o jovem a adquirir na escola amplos princípios de formação profissional, que seriam complementados ou na Universidade ou no emprego.

A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de novas tecnologias complexas empregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em conseqüência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (BRASIL, 2001).

Nas décadas de 70 e 80, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo às novas áreas e elevando os níveis de qualidade de oferta.

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual, agregam-se novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação. As mudanças aceleradas no sistema de produção passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais.

A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Nessa perspectiva, as Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs) ainda construíram uma proposta coletiva nacional que denominaram de “projeto político-pedagógico”, no qual estavam expressas não só a reorganização da estrutura escolar, mas, sobretudo, a proposta de educação tecnológica dos CEFETs e de ensino profissional, comprometido com essas mudanças e com a formação

integral do cidadão, tendo como finalidade principal o atendimento às suas reais necessidades.

A referida proposta, no entanto, não foi aceita pelos órgãos superiores, por se revelar incompatível com os princípios neoliberais assumidos pelo governo federal junto aos organismos internacionais, especialmente o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujos desdobramentos resultaram na reforma do ensino profissional, a partir de então recebendo a denominação de Educação Profissional conforme está na Lei de Diretrizes e Bases/ LDB, cap.III, art.39.

As reformas do Estado brasileiro da década de 1990, como medidas de ajuste econômico para responder às crises do capitalismo mundial, exigiram modificações no sistema educacional, a fim de contribuir na adaptação da sociedade ao capitalismo global e à ideologia neoliberal. A partir de então, tivemos a reedição de dois projetos de educação na sociedade brasileira, onde um deles contemplava as reivindicações de grande parte da sociedade brasileira, e outro projeto de caráter neoliberal implantado pela LDB 9394/96.

De acordo com Silva (2005), a publicação dessa LDB que, a princípio, parecia atender às necessidades da maioria do povo brasileiro, intensificou sua perspectiva reprodutivista. As reformas curriculares do ensino médio e educação profissional parecem discriminatória, planejadas para os cidadãos das classes populares, alegando quitar a dívida social.

Surgiram o Decreto 2.208/97, a Portaria 646/97, os pareceres 17/97 e 16/99 e a resolução do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB 04/99), que regulamentaram a reforma curricular da educação profissional de nível técnico, formulada para colaborar no desenvolvimento do setor produtivo, atendendo melhor às demandas do capital.

No ano de 2000, foi indicado um currículo centrado em competências profissionais, considerado pelos órgãos oficiais como núcleo da reforma, de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 04/99:

Art.2º para fins desta Resolução, entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de **competências profissionais** gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelo sistema de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. (grifo nosso)

Nesse contexto, nossa primeira aproximação com este tema, "trabalho e

educação profissional", foi na década de 1980, como estudante do curso profissionalizante de técnico em telecomunicações, oferecido na Escola Técnica Federal do Maranhão. Fui persuadido a estudar o referido curso técnico pela "facilidade" de encontrar emprego.

Já na prática pedagógica, ao longo de discussões com os alunos do ensino médio, começamos a sentir a necessidade de um aprofundamento nesta área, pois percebemos que a literatura não evidenciava muitos dados sobre a realidade educacional, que os dados encontravam-se desatualizados e, principalmente, descreviam um contexto educacional em desacordo com a inserção no mercado de trabalho.

A realidade das empresas apenas começava, segundo eles, a apresentar inovações tecnológicas nas linhas de produção, despertando nos trabalhadores - egressos e estudantes dos cursos técnicos - a preocupação do não acompanhamento e dificuldades quanto às características atitudinais e cognitivas que eles não possuíam.

Isto significa que os alunos egressos e estudantes dos cursos técnicos visualizam que a formação recebida não lhes proporciona um perfil profissional adequado ao mercado de trabalho, frente às novas tecnologias. Assim, construíram-se nossas dúvidas e anseios a respeito de um ensino que diz ter por objetivo atender às reais necessidades da sua clientela.

Sabe-se que, historicamente, o sistema educacional brasileiro vem refletindo os ditames da ordem política e econômica apontados pela classe dominante, o que nos permite entender que em toda a sua trajetória este sistema apresentou-se de forma dual, oferecendo um ensino às classes mais favorecidas e outro diferenciado à classe trabalhadora, reproduzindo, desse modo, a divisão da sociedade em classes.

Diante disso, levantamos as seguintes questões: o que leva os alunos a escolher um curso técnico? Será que eles vêem na educação profissional de nível médio um meio seguro, confiável para lhes prover uma vida economicamente ativa no futuro? O processo ensino/aprendizagem é adequado para suprir as necessidades do mercado de trabalho? Ou ainda, que tipo de educação e de escola devemos construir para responder os desafios colocados pelas transformações econômicas e sociais atuais?

O que se observa é um dilema entre preparar para o trabalho ou preparar para o ensino superior. São coisas bem díspares que competem pelo tempo do aluno. Mas são ainda maiores as distâncias entre os valores e atitudes que são funcionais em cada uma dessas opções. Preparar para o trabalho pode levar a duas vertentes totalmente distintas. Uma delas diz respeito à formação profissional. Isso requer entrar em outro mundo, distante do mundo da escola. Não apenas diferente, mas com práticas e valores incompatíveis. Pelo menos em tese, o objetivo seria ensinar a fazer, preparando para tarefas bem definidas do mundo real onde a prática torna-se imperiosa. Para que funcione bem, a preparação requer estreita relação com a realidade das empresas e do mundo dos negócios. Há também a vertente dos que vão diretamente para o mercado de trabalho, apenas com o que aprenderam no ensino médio. Mas afinal, o que ensinar a eles? É correto dizer que devemos ensinar coisas práticas – o que não é o mesmo que ensinar uma profissão. A experiência tem demonstrado que ensinar uma profissão requer a criação de um ambiente onde as atividades profissionais e os valores do trabalho possam vicejar, embora saibamos que esses valores são muito distantes daqueles que permeiam as escolas.

Ao preparar para o ensino superior, o ensino médio volta-se para o mundo acadêmico. Significa dizer que o aluno tem que estar disposto a aprender aquilo que será objeto nos exames para ingresso no ensino superior.

Para as escolas, tem o dever de saber o que fazer com o lado acadêmico para os que prosseguirão estudos (no nível pós-secundário) versus aqueles que receberão uma formação profissional ou irão diretamente para o mercado de trabalho.

Porém, o que temos percebido, através da literatura que discute esse assunto, é que as relações existentes entre os centros de educação tecnológica e as empresas não acontecem de forma pragmática e simplificada. Na realidade, a formação profissional, a produção de conhecimentos técnicos e também teóricos, a atualização frente às novas tecnologias e o aproveitamento dos alunos como futuros trabalhadores, ocorrem dentro da complexidade da sociedade capitalista, que determina as relações vigentes, segundo os critérios de dominação pelas classes que detém o poder. Dessa forma, devemos visualizar brevemente essa realidade conflitante, em que empresas e trabalhadores lutam pela defesa de seus interesses.

A esse respeito, Marx (1986, p. 16 e 17), descreve que os indivíduos estão distribuídos em sociedade conforme:

a) distribuição dos instrumentos de produção; b) a distribuição dos membros da sociedade entre os distintos ramos da produção - a qual é uma definição mais ampla da mesma relação (subsunção dos indivíduos em determinadas relações de produção).

Através de estudos anteriores, consideramos que "é a distribuição dos meios de produção que determina a distribuição dos indivíduos em sociedade" (OLIVEIRA, 1994, p. 42).

Apesar dessa divisão tão polarizada Marx descreveu, ao longo dos seus estudos, que a relação entre empresários e trabalhadores ocorre com inúmeras implicações e determinantes que compõem o contexto de luta de classes e que permeiam toda a nossa sociedade até os dias atuais.

Para destacar essa relação de influências entre o mercado de trabalho e as escolas, resgatamos Frigotto (1989, p. 35).

[...] a prática escolar e as práticas educativas que se efetivam na escola e no próprio movimento social mais amplo são, primeiramente, estruturadas, condicionadas a partir das práticas sociais que se estabelecem no nível das relações materiais de produção, relações políticas e culturais. Secundariamente, do ponto de vista histórico, e não cronológico, essas próprias práticas educativas têm dimensões estruturantes na sociedade. Esse pressuposto nos permite encaminhar a análise das práticas educativas no plano histórico através do qual se poderá perceber a não-mecanicidade e a não-linearidade da relação de tais práticas.

Assim, ao retomarmos historicamente, podemos dizer que desde a primeira revolução industrial houve uma reavaliação dos conhecimentos profissionais exigidos dos trabalhadores frente à sua atuação no processo de produção capitalista. Através dessas modificações, pudemos acompanhar como a escola incorporou à sua prática pedagógica, conhecimentos e tarefas que estavam voltados para a formação de um trabalhador que pudesse ser utilizado pelo mercado de trabalho.

Quanto à desmistificação do papel da escola frente à preparação para o mercado de trabalho, Enguita (1989, p. 219) contribui de forma contundente:

No fragor do processo de industrialização e de resistência ao mesmo, a escola adotou como norte a preparação de crianças e jovens para constituir uma mão-de-obra assalariada disposta, dócil e manejável. Provavelmente, a idéia da desaparecimento da pequena burguesia, ou seja, do trabalho autônomo para o mercado, não foi simplesmente uma dedução da teoria econômica marxiana, mas também um componente da visão do futuro dos

reformadores da escola nesse período. Por outro lado, a economia política e a teoria econômica chegaram quase a nos convencer de que não existe outro trabalho que o trabalho remunerado, reduzindo todo o resto ao porão da vida privada ao ócio e ao consumo ou, quando muito, à rubrica insignificante das tarefas.

A esse respeito, Frigotto (1989, p. 40) nos fala um pouco sobre as três revoluções industriais e de como o trabalhador e sua qualificação sofreram modificações para acompanhar as inovações tecnológicas e a sua operacionalização:

A primeira revolução industrial abrange um período de mais de 70 anos (1760-1830) de invenções, sendo as mais expressivas o tear e a máquina a vapor. Esta primeira revolução industrial muda as bases técnicas da produção: concentra-se o capital, amplia-se a divisão do trabalho. O capital funciona, agora, sob as condições técnicas que lhe são favoráveis. A gerência científica do trabalho dá-se na perspectiva de forte domínio do capital sobre o trabalho. Do ponto de vista da qualificação, o trabalhador perde o controle do instrumento do trabalho e do saber mais global sobre o trabalho. Demanda-se uma qualificação especializada.

A segunda revolução industrial começa no final do século XIX e é caracterizada pelo surgimento do aço, energia elétrica, petróleo e indústria química. Essa revolução permite a maximização da organização e a gerência do trabalho. Expõe, de outra parte, mais cruamente, as contradições e o esgotamento de determinadas relações de trabalho. O fordismo representa, ao mesmo tempo, uma resposta técnica, organizacional e política a esta fase do processo capitalista de produção.

A terceira revolução industrial, cujo impacto começa a se fazer sentir a partir das últimas décadas, caracteriza-se por uma velocidade e descontinuidade brutal no processo tecnológico, na escala de produção, na organização do processo produtivo, na centralização do capital, na organização do processo de trabalho e na qualificação dos trabalhadores.

Isso significa que da revolução industrial atual fazem parte: robótica, informática, microeletrônica e máquinas de comando numérico, química fina, biotecnologia e produção de sintéticos, ou seja, a tecnologia está em evidência. E, diante desse contexto, situamos o seguinte questionamento: como as instituições formadoras, mais especificamente: como os CEFETs têm-se comportado perante esse quadro de avanço tecnológico no seu processo de produção do conhecimento profissionalizante?

Objetivando buscar na literatura acadêmica respaldo científico para que pudessemos continuar nossa pesquisa, percebemos um conflito de teorias em que vários autores questionam as influências das novas tecnologias sobre a produção do conhecimento intelectual e manual utilizado no processo de trabalho.

Algumas perguntas norteiam os estudos que apresentam alternativas

contraditórias para a compreensão desse problema:

- que tipo de conhecimento é necessário para o desenvolvimento das novas tecnologias e das novas formas de produção?
- que tipo de habilidade e características o novo trabalhador deve ter para atingir a plena utilização das novas tecnologias nas empresas?

As idéias sobre o processo de trabalho e a introdução das novas tecnologias são revistas. O paradigma clássico da divisão de trabalho manual/trabalho intelectual dá lugar a um novo paradigma que é o da "intelectualização" da produção. Partidários desta corrente consideram ultrapassada a separação entre concepção e execução e demonstram, através de estudos empíricos, que, com a informatização e automatização das indústrias de transformação, as fronteiras entre o trabalho manual (execução) e o intelectual (concepção) tornam-se cada vez mais tênues. Novas formas de organização da produção põem em questão a crise do "taylorismo" e do "fayolismo" (OLIVEIRA, 1991, p. 40).

Por outro lado, Braverman *apud* Oliveira (1991, p. 38.) não aceita a tese de que o aumento na complexidade do trabalho possa incorrer em benefícios para o trabalhador, quanto à sua formação profissional e qualificação.

A desqualificação se dá não só em termos absolutos, em que os ofícios e as capacitações tradicionais se perdem sem haver compensação dessas perdas, como também em termos relativos, pois quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, menos o trabalhador compreende o processo.

No entanto, estudos mais recentes apontam para uma visão diferenciada dos parâmetros sobre a qualificação do trabalhador frente às máquinas, que o tornam um ser alienado e reprodutor de tarefas sincronizadas.

Oliveira (1991, p. 42 - 43) acrescenta mais uma vez:

[...] hoje se busca organizar os trabalhadores em equipes, os quais devem ter uma formação geral com o objetivo de diminuir os custos das chamadas perdas de tempo. A polarização acerca das qualificações estaria, portanto, sendo revista por esses autores que, após estudos empíricos, mostram a transformação radical havida na utilização das capacidades de trabalho em função das necessidades do capital. Redefinem-se as tarefas, no sentido de que tem havido um enriquecimento advindo da complexificação do processo de trabalho, não só pela necessidade de se produzirem artigos altamente sofisticados, mas pela sua consequência que é a implementação das novas tecnologias. Muda, portanto, o conteúdo do conhecimento relativo às várias categorias profissionais, [...] isto é, resultado da influência da

automação. Isto porque, a partir do momento em que novos produtos são exigidos pelo mercado e do surgimento e utilização de novas matérias-primas, não basta que o trabalhador 'controle os controles.

Se retomarmos a discussão sobre a relação existente entre a educação profissional e o mercado de trabalho, perceberemos que seu início se deu há muito tempo, pois a luta dos trabalhadores por melhores e maiores conhecimentos é antiga. Por outro lado, o mercado de trabalho, através das empresas e suas modificações no processo de produção, vem determinando como as escolas profissionalizantes devem estruturar seus currículos.

Nesta perspectiva, formulamos como problema de pesquisa analisar A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE EM MUDANÇAS: desafios, limites e perspectivas do CEFET-UNEDI-MA, face às novas demandas e exigências do mercado de trabalho.

Com a análise do tema proposto, esperamos contribuir com as reflexões sobre a educação profissional no Maranhão e qual foi o papel do CEFET-UNED na condução desse processo. Neste prisma é que se pretende conduzir essa dissertação.

Por esse motivo, justificamos a intenção de nossa pesquisa para que possamos descrever, analisar e propor novas formas de integração entre as escolas técnicas e as empresas, a partir da contextualização desses dois espaços concretos e dialéticos onde se constrói o conhecimento do nosso trabalhador.

A esse respeito, Lênin (1982, p. 77) nos faz refletir:

Na teoria do conhecimento, como em todos os outros domínios da ciência, deve-se raciocinar dialeticamente, isto é, não supor o nosso conhecimento como acabado e imutável, mas analisar de que modo da ignorância nasce o conhecimento, de que modo o conhecimento incompleto, impreciso, se torna mais completo e mais preciso.

A presente pesquisa tem por interesse básico o estudo das relações existentes entre o ensino técnico em nível médio e o mercado de trabalho. A princípio, podemos dizer que os CEFETs formam profissionalmente os alunos/futuros trabalhadores.

Por se tratar da análise do ensino profissional, em uma instituição específica, dentro do universo da rede federal de educação profissional e tecnológica, a qual ministra ensino técnico-profissional, definimos como apropriada à

adoção da metodologia do estudo de caso qualitativo, em virtude de facilitar um exame do objeto singular e vislumbrar suas peculiaridades. Nesse contexto, a UNED-MA representa uma parte do todo, (CEFET-MA), localizada na cidade de Imperatriz, na Região tocantina.

Em princípio, o Estado do Maranhão dispõe de várias empresas onde as novas tecnologias estão sendo implantadas e a necessidade de mão-de-obra qualificada para atuar nessas empresas já se faz presente. Na cidade de Imperatriz, podemos contar com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz. Esta teve sua origem a partir de reivindicações da classe empresarial e das lideranças políticas locais, alegando a necessidade de alavancar seu progresso e o da região tão carente de mão-de-obra qualificada, oferecendo inicialmente dois cursos, Eletromecânica, com quarenta vagas e Edificações na área de construção civil, também com quarenta vagas.

Em obediência às orientações do programa, essa escola foi criada pela Portaria nº. 67, do MEC, de 06 de fevereiro de 1987, vinculada à antiga Escola Técnica Federal do Maranhão, com sede em São Luís, a qual, por meio da Lei 7.863, de 30 de outubro de 1989, foi transformada em CEFET-MA. Como a escola foi criada e não possuía nenhuma infra-estrutura, o início das atividades deu-se na Escola Municipal Dorgival Pinheiro de Sousa, em duas salas no centro da cidade, cedida pelo governo do Estado. Recursos financeiros, materiais e profissionais especializados em disciplinas técnicas, eram provenientes da sede em São Luís.

Compartilhando com as idéias de Silva (2005), embora a criação da escola tenha cunho político, sua organização interna foi baseada em critérios previamente estabelecidos com intuito de contratar o que de mais qualificado existisse na região, através de processo de seleção e provas de títulos

O currículo dos cursos foi organizado na modalidade denominada de especial, ou seja, somente as disciplinas da parte profissionalizante teriam dois anos de duração, visto que o curso regular era de quatro anos. Dessa forma, os candidatos aos referidos cursos deveriam apresentar, como requisitos básicos, o curso de 2º grau completo (ensino médio) (SILVA, 2005).

Tendo em vista a importância de efetivar a implantação do Programa de Expansão do Ensino Técnico, foi viabilizado financiamento para a construção do prédio, aquisição de laboratórios e o concurso público para o preenchimento de vagas importantes no quadro de pessoal para o bom andamento das atividades,

como professores para todas as áreas, pessoal administrativo-pedagógico, assistente social, psicólogo, dentista, médico, auxiliares de enfermagem, bibliotecários, dentre outros especialistas.

Após a contratação de todo o pessoal, também foi criado o curso de Eletrotécnica, preparando alunos para atender a área de eletricidade também muito carente de profissionais na região. Concluída essa fase de implantação, a UNEDI-MA foi inaugurada no início do ano de 1990, pelo então Presidente José Sarney, mentor do programa e demais autoridades que contribuíram para a implantação da referida Unidade de Educação Profissional.

A UNEDI-MA, na década de 1990, atingiu seu marco, tornou-se conhecida como uma se não a melhor das escolas da Região Tocantina e Sul do Maranhão, sendo referência na formação profissional, efetivando diversos convênios com empresas na garantia de estágio e emprego para os alunos que dali saíssem formados. Dentre essas empresas estão a Companhia Vale do Rio Doce, Eletronorte, Embratel, Telemar, Cemar, Odebrecht, Caiman, Caema, siderúrgicas e Empresas de ferro gusa, construtoras de diversos portes.

Por sugestão da comunidade empresarial, de lideranças sindicais e comunitárias maranhenses, e com base também na necessidade da região, foram criados outros cursos técnicos oferecidos por essa escola. A partir de 1994, passaram a recrutar alunos os cursos de Saneamento e Eletrônica. Atualmente, foram também criados mais dois cursos técnicos, o de Saneamento e Segurança do Trabalho, este último bastante procurado devido à demanda no recrutamento por técnicos nessa área; também iniciou ainda, nesse período, um curso de Licenciatura Plena para a Formação de Professor, em especial os da UNEDI-MA; foi oferecido ainda Curso de Especialização *lato sensu* na área de Informática, na tentativa de qualificar os profissionais que irão trabalhar nessa área hoje muito requisitada pelo mercado de trabalho.

A educação técnica, que desviou seu eixo do sistema educacional aproximando-se do mercado produtivo, deve realizar nova rotação para, mantendo sua base no sistema educacional, direcionar seu objetivo para o desenvolvimento de uma sociedade industrial. Dentro dessa concepção, caberá à educação técnica formar profissionais não necessariamente para o emprego, mas para o desenvolvimento de novas tecnologias e mercados ocupacionais. Nesse nível, representaria um papel estratégico numa política de desenvolvimento científico e tecnológico a qual, assentando-se no sistema educacional, estaria em melhores condições de perceber, adotar e criar novos conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente direcionados (PETEROSI, 1992, p. 233).

Portanto, consideramos que o estudo dessas relações poderá possibilitar tanto ao CEFET-UNEDI –MA - uma melhor visualização da importância dos seus cursos para a formação profissionalizante dos futuros trabalhadores - como às empresas - uma oportunidade de refletir sobre as características necessárias a esse trabalhador para sua melhor adaptação e operacionalização das novas tecnologias e compreensão do processo de trabalho.

Dessa forma, identificamos nosso problema de pesquisa e para tanto nos dispomos a prosseguir com maiores e mais profundos estudos que possam proporcionar respostas necessárias para a contextualização e análise da realidade concreta do CEFET-UNEDI-MA, representando todas as implicações dialéticas em que estas acontecem.

O objetivo geral do trabalho é analisar a formação profissional dos técnicos de nível médio na sociedade em mudanças, buscando apreender como o CEFET-UNEDI-MA poderá responder aos desafios do mundo do trabalho, considerando os limites e perspectivas apontadas no ordenamento legal. Elegemos como objetivos específicos, os seguintes: a) analisar as propostas e diretrizes curriculares para a formação do profissional dos técnicos de nível médio, apontando as tendências presentes no ordenamento legal e suas implicações; b) compreender o que traz a Lei, de fato, de substancial para a formação do trabalhador na sociedade em mudanças.

Metodologicamente, tendo como base a análise da legislação e a revisão da literatura, o estudo se caracteriza, quanto às técnicas, como pesquisa documental e bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 1994).

Entre o material bibliográfico selecionado, procurou-se identificar a frequência com que é citado o tema sobre a formação de profissionais do Nível Médio e em que tipo de bibliografia está sendo mais veiculado.

A pesquisa documental, caracterizada pela fonte de coleta de dados, “está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS; MARCONI, 1994, p. 57). Nesta pesquisa, constituem a base de dados, caracterizados como fontes primárias contemporâneas, documentos escritos e oficiais, por se constituírem em fontes fidedignas que espelham atos da vida política, emanados dos poderes municipal, estadual e federal. Basicamente, utilizar-se-á relatórios, leis, resoluções e pareceres.

Para orientar teoricamente a análise, parte-se do pressuposto de que a metodologia está diretamente relacionada ao modo como se olha para o contexto social, como se percebe os seus problemas e como se buscam as respostas. Nesse sentido, as suposições, interesses e propósitos levam a diferentes caminhos e perspectivas para a realização de uma investigação. Recorre-se então, ao referencial marxista, procurando reconhecer a atualidade das categorias históricas para a crítica aos princípios da formação do profissional de nível médio.

Quanto à concepção de ciência, busca-se uma aproximação com o materialismo histórico dialético que permite entender o objeto de estudo, em seu desenvolvimento complicado e contraditório, como um processo de avanço progressivo que vai ser do inferior ao superior. Obriga a examinar esse processo como regular e as leis regulares objetivas, como leis de movimento, de passagem de um estado a outro. Além disso, a dialética exige que cada fenômeno seja examinado em suas próprias inter-relações, ou seja, se orienta para um enfoque concretamente histórico.

Obriga a examinar, durante o processo de pesquisa, como surgiu o fenômeno, por quais etapas passou seu desenvolvimento, em que se converteu na atualidade e que germens do futuro ele contém (FREITAS, 1988).

Neste trabalho, dar-se-á um caráter central à categoria da contradição no que se refere às análises do fenômeno educativo, especialmente aqueles relacionados ao Ensino Médio. A contradição reflete o movimento mais amplo e originário do real. Sua aplicação reside no fato de sua não aplicação na análise, dentro do movimento histórico das sociedades, falsear o real, representando-o como idêntico, permanente, a-histórico e mecânico.

É necessário distinguir entre a alteração material das condições econômicas de produção - que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas conseqüências. “[...] É preciso explicar esta consciência pelas contradições da vida material pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (MARX, 1983, p. 25).

A necessidade dessa demarcação apóia-se no entendimento de que a ciência é fruto do processo histórico, logo, a realidade investigada é sempre mutável, contraditória e inacabada, um vir-a-ser; portanto o conhecimento não é algo estático

e acabado, mas uma construção dinâmica e ainda por entender a totalidade, assim como explica Kosik (2003, p. 36): “totalidade não significa todos os fatos, mas sim, as relações existentes entre os fenômenos, fatos e conjunto de fatos e o contexto mais amplo”.

O processo de apropriação da realidade só consegue-se apreendê-la na sua diversidade, numa perspectiva dialética, pressupondo, segundo Kosik (2003), "a crítica, a interpretação e a avaliação dos fatos".

A análise dialética para Frigotto (2003, p.79) pressupõe:

[...] ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, as suas leis fundamentais.

Dessa forma, entende-se que o processo de construção do conhecimento funda-se na prática social global, realizando-se na interação entre os homens e o mundo, sujeito cognoscente e objeto a ser conhecido. Nesse sentido, entende-se que o pesquisador atua subjetivamente sobre a realidade concreta e sobre os homens, construindo o conhecimento teórico-prático dessa realidade, portanto não é um ser meramente especulativo.

O processo de apropriação teórico-prático do nosso objeto de estudo, desenvolve-se numa perspectiva, compreendendo-o na sua complexidade, a partir de sua contextualização histórica e dinamicidade do movimento e contradições engendradas no conjunto das relações sociais. Ou seja, buscou-se captar o objeto de estudo nas suas dimensões e interligações com a totalidade mais ampla, em seus aspectos contraditórios, identificando ainda as mediações e tendências predominantes.

O horizonte deste estudo, portanto, é ultrapassar o nível meramente descritivo dos fatos empíricos. O método dialético, eminentemente reflexivo na visão de Leffebvre (1979, p. 238), está assim compreendido:

O método dialético busca penetrar sob as aparências de estabilidade e de equilíbrio naquilo que já tende para o seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca, portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta sob o movimento superficial [...].

A prática da pesquisa compreende ainda algumas atividades que

clarificam e ajudam a alcançar a compreensão da totalidade. A saber: a) Revisão de literatura - seleção e leitura analítica das produções, identificando os diferentes enfoques dados e suas contradições, o que possibilita a análise e acumulação ou superação de conceitos já predeterminados; b) Levantamento de documentos - resgate de documentos que serão utilizados como provas na explicitação dos conteúdos abordados; c) Análise da legislação que versa sobre a educação profissionalizante desde o período colonial, buscando, nos diversos autores estudados e nas próprias publicações da legislação, a gênese da estrutura educacional montada no Brasil e sua consolidação, não perdendo de vista o contexto sócio-econômico na análise.

Procuraremos a resposta na área sócio-cultural da nossa sociedade. A questão do trabalho enquanto herança cultural nos parece o caminho mais coerente a ser seguido. Buscaremos nos conceitos e preconceitos que a nossa sociedade carrega e que hoje, apesar de se pensar que já foram superados, nunca estiveram tão reforçados, inclusive nas entrelinhas das leis mais modernas. A dicotomia estabelecida entre trabalho manual e intelectual, herança das relações de trabalho entre colonizadores e escravos (índios ou negros), criou uma conotação de desvalorização do trabalho, que não necessitaria primordialmente do intelecto e foi aí que procuramos calcar a nossa análise: na herança cultural do trabalho manual considerado indigno, sujo, somente praticado por pessoas tidas como menores pela nossa sociedade. Procuraremos, também, estabelecer a relação entre trabalho e educação, ideologia capitalista e a nova LDB. Analisaremos as linhas e as entrelinhas dos objetivos dessa nova proposta de sistema educacional, a sua participação na legitimação dos pressupostos da classe dominante. Além disso, questionaremos a posição da escola profissionalizante. A que papel ela se presta dentro da sociedade produtiva? Formação? Integração? Ou alienação? As diversas teorias quanto ao tipo de educação pertinente à classe trabalhadora serão contempladas. As teorias que atendem as orientações capitalistas de forma geral terão a sua análise feita dentro do conceito de profissionalização e a teoria que atende às orientações marxistas destinadas à educação da classe trabalhadora: a politécnica.

Diante desse contexto, contempla-se aqui um olhar que recai sobre o processo da formação profissional no Brasil e em que aspectos de ordem econômica e política vão desenhando um perfil de trabalhador frente aos paradigmas que

definem na atualidade o cenário econômico do país, forjado, inclusive historicamente, por diferentes rostos de juventude. Recai sobre o jovem pobre uma concepção de trabalho e de educação que reafirma os lugares sociais desses sujeitos na dinâmica do capital.

Esse documento de pesquisa vem organizado em três grandes capítulos. Antes de iniciarmos o capítulo I, apresenta-se a Introdução, na qual trazemos uma retrospectiva histórica da concepção do Ensino Médio e Profissional no Brasil, além de comentários da nossa história de vida, bem como a relação direta que temos com a educação profissional, apropriação do objeto e desenvolvimento da pesquisa através da metodologia empregada e a estruturação da dissertação, com a finalidade de facilitar ao leitor o que poderá encontrar em suas leituras nesse documento.

No primeiro capítulo, apresentaremos os determinantes sociais, políticos e econômicos da educação profissional no Brasil: gênese e desenvolvimento da educação profissional a partir das primeiras iniciativas; também trazemos a educação profissional da Era Vargas ao Golpe Militar, a fim de identificar a crise geral do capital e o eixo da necessidade de formação profissional antes e pós-golpe militar.

O segundo capítulo traz as bases legais da educação profissional no Brasil, procurando evidenciar a educação profissional nas Constituições Federais, demonstrando assim em qual delas houve maior espaço para a educação profissional. Na subunidade desse capítulo, é tratado das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Profissional, o contexto social determinando o texto legal.

O terceiro capítulo traz comentários sobre a Educação Profissional no contexto da sociedade em mudanças, a resposta do CEFET-UNEDI-MA às novas demandas por competências. As subunidades que se seguem nesse capítulo apresentarão: o perfil profissional dos técnicos de nível médio imposto pela sociedade em mudanças, bem como, o projeto pedagógico do CEFET-UNEDI-MA.

Por fim, a conclusão, que sob o pano de fundo de reforma, parecia que a educação profissional iria passar por uma revolução, o que não acontece, mas tornou-se evidente a sua expansão, ou seja, após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, encontramos tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos de seqüenciais por campo de saber e demais cursos de graduação. A educação profissional é, antes de tudo, educação, regida pelos

princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAPÍTULO I

2 OS DETERMINANTES SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: Gênese e Desenvolvimento.

A história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico.

O esforço de compreendê-la, embora necessário, não é suficiente, posto que os desafios tanto conceituais como políticos por ela colocados, exigem enfrentamento nos níveis teórico e prático, particularmente quando se toma como horizonte os interesses e necessidades dos que vivem do trabalho.

Contribuir com este enfrentamento é o nosso objetivo nesta parte do texto, com a pretensão de mapear alguns pontos críticos e estimular o debate, uma vez que a complexidade da temática certamente demandará o esforço de um grande número de pesquisadores, professores e demais profissionais da educação, por um longo período de tempo.

2.1 A educação profissional: da Colônia ao Império

Entender os sentidos da educação profissional no Brasil exige um olhar caleidoscópico que permita recuperar a dualidade histórica presente no sistema educacional brasileiro. É preciso assinalar que desde o Brasil-Colônia, trabalho e educação, exploração e analfabetismo, estiveram intrinsecamente a serviço do modelo econômico agrário-exportador e dependente (RIBEIRO, 1987). A educação destinada ao trabalhador apresentava características distintas daquela oferecida aos filhos da elite, sendo esta última de fundo abstrato, distante do mundo e da realidade, priorizando o ensino superior e deixando ao abandono a educação primária, já que os filhos das famílias ricas podiam receber um ensino individualizado junto aos preceptores ou serem enviadas aos colégios internos.

Desde a fase jesuítica, na educação colonial, o acesso ao saber ler, escrever e contar era destinado a uma pequena camada da população – a dos filhos dos donos de engenho-de-açúcar. A política colonizadora, escravista e patriarcal, excluía da escola o índio, o negro e a grande maioria das mulheres, produzindo uma ampla gama de analfabetos. Através das domesticações, a população pouco a pouco foi sendo submetida às determinações oriundas das camadas dominantes da sociedade colonial (FREIRE, 1989). Se nos engenhos-de-açúcar as domesticações já eram produzidas da senzala à casa-grande, elas também se fizeram presentes sobre a mão-de-obra assalariada e branca, já emergente no auge do regime de produção com base escravista. Os primeiros ofícios presentes no período colonial deram origem à organização da construção civil no Brasil (VALLADARES, 1981).

Os conhecimentos eram adquiridos pela aprendizagem de ofícios artesanais ministrados no próprio processo de trabalho ou em oficinas. As profissões foram surgindo e se modificando, à medida que a sociedade e o setor produtivo se tornavam mais complexos e exigentes. Desse processo educativo, resultou um grande leque de profissões, como: pedreiros, oleiros, carpinteiros, pintores, sapateiros, alfaiates dentre outras ocupações.

É preciso destacar no período colonial, a presença do trabalho artesanal organizado, predominantemente, com base em corporações de ofício. O termo “ofício” permitia diferentes apreensões de sentido. Poderia significar desde um conjunto de práticas que caracterizavam uma profissão, passando também por um conjunto de praticantes de uma mesma atividade produtiva, além de designar o termo corporação que abrangeria mais de um ofício ou profissão (CUNHA, 1978). Desde os engenhos, a olaria e a carpintaria empregavam a mão-de-obra assalariada. E os ofícios desenvolvidos pelos oleiros e carpinteiros exigiam que seus aprendizes demonstrassem certa competência técnica para a aprendizagem, do ponto de vista da força física, atenção e habilidade para executar os serviços, além de exigir lealdade ao dono do engenho e ao seu capital.

Cabe lembrar que, nos colégios jesuítas, os ofícios ligados à construção civil também se fizeram presentes e foram intensificados com o advento da mineração e o desenvolvimento de núcleos urbanos na colônia dedicados ao comércio no séc. XVII. O surgimento da mineração produziu o florescimento dos ofícios de carpintaria, serviços de pedreiro, olaria e pintura, visto que empreendiam a construção e a manutenção de igrejas, altares, peças sacras em madeira, tetos, etc.

A vinda da família real portuguesa produziu expressivas mudanças, especialmente, nas cidades do Rio de Janeiro, Vila Rica, Salvador e Recife, estando, portanto, diretamente ligadas às demandas administrativas produzidas pela Corte. Também se destacam as mudanças econômicas e políticas desencadeadas pela ruptura do pacto colonial, marcadamente pela abertura dos portos e a revogação do alvará que impedia a instalação de manufaturas no Brasil. Essas medidas ampliam a dependência econômica do Brasil ao governo britânico, mas sinalizam passos sugestivos rumo à independência em relação ao poder imperial português.

A mudança política em 1822, com a proclamação da independência do Brasil, não gera uma transformação na estrutura social centrada na manutenção dos privilégios dos grandes proprietários rurais e no trabalho escravo. As inovações de ordem cultural com a criação da Imprensa Régia (1808), a implantação da Biblioteca Nacional, do Jardim Botânico e do Museu Real (a partir de 1810); a chegada da Missão cultural francesa (1816) foram ações expressivas no panorama cultural da época na cidade do Rio de Janeiro. São criadas nesse contexto as academias da Marinha (1808) e a Real Militar (1810), os Arsenais de Guerra da Marinha (1824) e do Exército (1832), intrinsecamente ligados a uma cultura da ordem, da civilidade.

Outro fato que vale mencionar é que a construção naval propiciou a formação de carpinteiros, cavoqueiros (responsáveis pelo corte de pedra bruta), calafetes, pedreiros, pintores e canteiros e responsáveis pelo talho de pedra (VALLADARES, 1981). O trabalho escravo era utilizado no séc. XVIII nos arsenais da Marinha que estavam funcionando na Bahia, no Pará e no Rio de Janeiro.

A escola primária já era desdém, suas origens na colônia, o lugar dos excluídos. O futuro dos jovens artífices era marcado pelo ingresso nos arsenais de guerra. O ensino dos ofícios era feito nos arsenais da Marinha para a aprendizagem de menores como aprendizes, tendo sido regulamentada tal prática a partir de 1857, pelo regulamento que ditava as normas de funcionamento das Companhias de Aprendizes Menores dos Arsenais da Marinha.

É importante destacar que a aprendizagem técnica dos artífices tinha caráter de caridade pública “destinada a amparar os desvalidos”. Nesse sentido, os jovens aprendizes precisavam “[...] ser necessariamente órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia ou filhos de pais reconhecidamente pobres” (CUNHA, 1978, p. 3-4).

Para exemplificar a organização desses centros de formação de artífices, pode-se analisar as características da Casa dos Educandos Artífices do Pará, criada em 1840. O sistema de ensino compreendia uma formação básica elementar, geralmente oferecida pela manhã e a aprendizagem dos ofícios propriamente à tarde nos próprios locais de produção: o arsenal da Marinha, o arsenal de Guerra, o cais e o hospital. Na escola, começava-se pelas “aulas de primeiras letras”, onde era oferecida a alfabetização dos artífices. Era preciso começar pela alfabetização já que de um lado não havia nas províncias um sistema de ensino que os atendesse e, de outro lado, em função da condição socialmente desprivilegiada dos alunos, que não podiam arcar com o ensino oferecido por preceptores. Da aprendizagem das primeiras letras, o mundo do trabalho era o destino do jovem pobre, órfão e desvalido. Começa nesses espaços a primeira prática de ensino profissional no Brasil. Nasce aí a irremediável desqualificação da relação trabalho-educação. Subliminarmente aos conteúdos curriculares de desenho, escultura, aritmética, noções gerais de álgebra, geometria e mecânica aplicada às artes, os alunos aprendiam a conhecer o preconceito, como deixa transparecer o discurso do Presidente da Província do Maranhão, João Antônio de Miranda, na inauguração da Casa de Artífices do Maranhão, na qual os alunos deveriam receber “muito rigor” na aprendizagem.

É interessante mencionar que não se enfatizava, no seio da sociedade da época, uma idéia de ser jovem, no limite, aparecia à condição de estudante (especialmente os filhos da elite) que se preparava para assumir outro papel socialmente colocado na vida adulta. No caso dos jovens pobres, ao contrário da já prejudicada condição de estudante, era imposta a condição de trabalhador, o que lhes recaía muito precocemente o ingresso na vida adulta.

Ainda em meados do séc. XIX, expande-se a produção cafeeira diante da crise da produção do açúcar e algodão, incrementando as exportações e mantendo as bases econômicas da aristocracia rural. Em 1870, é significativa a substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho supostamente assalariado de imigrantes, o que contribui, dentre outros fatores, para enfraquecer os alicerces da já abalada monarquia.

Se a aprendizagem nas corporações de ofício constituía o espaço de aprendizagem dos jovens artífices no início do Brasil-Colônia, no séc. XIX, no Império, a instrução oferecida pelas províncias nas Casas de Educandos Artífices

seria um registro exemplar das práticas dirigidas ao jovem pobre que visava controlar, refrear as paixões, os “vícios” da juventude. Nessa trilha, além dos educandários espalhados pelo país, foi criada em 1866, após muitas discussões sobre a validade “(...) do ensino e instrução nas classes inferiores da sociedade”, uma escola noturna de instrução primária de adultos, com uma função moralizadora. Na época, os argumentos da criação ou não da escola noturna eram de fundo moral, já que, pela instrução, os homens “(...) resistem mais vantajosamente ao arrastamento dos vícios e das paixões e (...) curvam-se também obedientes ao cumprimento dos deveres que a sociedade lhes impõe” (CUNHA, 1997, p. 39).

Assim, destinava-se às camadas pobres a submissão aos desígnios de uma vida fadada à obediência. A escola noturna a ser oferecida como uma pré- formação para os cursos ligados à indústria já ia, pela via ideológica, determinando a posição desses alunos (que já eram trabalhadores, inclusive artífices da construção civil no horário diurno).

A escola noturna de instrução primária para adultos não teve boa acolhida de início, apesar de terem sido feitos anúncios e do próprio diretor ter ido às oficinas e fábricas à cata de alunos. O motivo desse desinteresse estava relacionado, de um lado, à vergonha do analfabeto em se apresentar de público e, de outro, porque, se realizassem o curso, não ficaria isento de ser recrutado para o serviço militar junto à guarda nacional, privilégio concedido apenas aos estudantes das escolas superiores e secundárias públicas. Então, “para quê estudar?”, perguntava-se ele. Como a escola manteve-se vazia por dois anos, aventou-se inclusive a possibilidade de se “(...) obrigar os operários que não soubessem ler a freqüentar a escola noturna”, exigir “regulamentação do trabalho dos aprendizes, obrigando-os a freqüentá-la”, além de se cogitar também a possibilidade de se “proibir o trabalho industrial para o escravo” (CUNHA, 1997, p. 39). Essa proposta retratava o espírito do ensino a ser oferecido e o claro desinteresse dos operários pela alfabetização, talvez em função de que aprender a ler e a escrever não se constituía numa exigência fundamental para a aprendizagem de trabalho que realizavam, mas muito mais uma nova obrigação a ser cumprida sem sentido e nem valor do ponto de vista social e político na perspectiva desses sujeitos.

Através da educação no Brasil-Império, garantiam-se as relações de produção e, portanto, a sobrevivência do modo de produção escravista e o analfabetismo. No caso das corporações de ofício, o controle das relações de

produção dava-se pela aprendizagem dos ofícios, isto é, pelo monopólio, tanto político como do próprio saber, determinado e restrito aos seus pares de irmandade. Aos pobres nos centros urbanos emergentes destinava-se o mundo do trabalho. A educação, de um modo geral, em concordância com o pensamento católico-conservador dominante e com o modo de produção escravista, enfatizava o ensino superior e delegava o ensino elementar, secundário e profissionalizante a uma completa desarticulação (CUNHA, 1978). À Corte, a partir do Decreto-Lei estabelecido em 1834 (que vai perdurar em toda a Primeira República), cabia legislar sobre o ensino superior e às províncias, organizar a educação elementar e secundária. Essa dualidade de sistemas ampliava cada vez mais o fosso entre a educação destinada à elite e a educação do povo. A mentalidade escravocrata que seguirá presente no período republicano irá sedimentar essa visão negativa do trabalho destinado aos pobres. A condição juvenil e de classe sofrerão com esse enquadramento sócio-cultural.

Quando olhamos e estudamos a legislação publicada ao longo da História da Educação no Brasil, percebemos nela a ênfase que é dada para a preparação do indivíduo para o trabalho como pressuposto básico na formação do cidadão. A preocupação da legislação sobre a educação sempre esteve vinculada à formação de elementos que atendessem aos interesses da produção conforme as necessidades do trabalho produtivo.

De maneira até certo ponto empolgada, os dirigentes brasileiros, tanto do setor executivo como do legislativo, representantes diretos e legítimos da elite nacional, sempre colocaram em seus discursos (e ainda o fazem) a problemática em torno da ignorância do povo brasileiro e do conseqüente atrasamento que a sua não-escolaridade proporciona para o desenvolvimento econômico do Brasil.

Em seu livro “Poder político e educação de elite”, Elizabeth Xavier (1980) mostra os discursos inflamados e bem intencionados dos representantes do parlamento durante o Império, preocupados com a escolarização do povo brasileiro e com o desenvolvimento sócio-econômico do país. Porém, os projetos apresentados, na sua maioria, mirabolantes, eram abandonados justamente pela impossibilidade de sua execução, ou, se mais simples, eram muito acanhados e por não atenderem nem ao básico necessário, não eram levados adiante.

Em compensação, a educação superior, necessidade veemente da elite, era tratada com suma atenção e rapidez, estabelecendo e efetivando a criação de

quantas faculdades fossem necessárias para atendê-la, alimentando a afirmativa de que o que era importante (para a elite) não ficava sem lei.

Com isso, a elite atendia a seus próprios interesses, adiando o acesso à educação formal da maioria esmagadora da população. Somando a falta de oferta de vagas das escolas a seu baixo aproveitamento, além da impossibilidade de a maioria dos alunos seguirem os estudos em busca do curso superior, fizeram-se leis procurando sanar as deficiências de qualidade e quantidade na implantação da formação profissional, oferecendo ao mercado trabalhadores de “nível técnico” de baixa qualidade, porém aptos a atender à demanda e aos interesses da produção industrial que vinha crescendo desde o começo do século.

2.2 Da Era Vargas ao Golpe Militar de 64

Antes de adentrarmos no período Vargas, faz-se necessário analisarmos o contexto econômico-produtivo do final dos anos 20 e começo dos anos 30, a fim de entendermos as mudanças e necessidades daquela época.

A grave crise econômica que assolava o mundo no final dos anos 20 e que culminou com a quebra da bolsa de Nova York e a conseqüente desarticulação do mercado internacional, derrubando os preços do nosso principal produto de exportação e, até então, o carro chefe de nossa economia, o café, trouxe ao Brasil a oportunidade de desenvolver o seu mercado interno, dando mais importância ao consumo potencial da população. A substituição dos produtos acabados importados pelos nacionais se fez necessária, acarretando, por conseguinte, a estruturação de um novo modelo de desenvolvimento econômico, baseado no fortalecimento da indústria e do mercado de consumo interno, em detrimento do modelo agrário-exportador-dependente da fase anterior.

Porém, o conhecimento científico e os equipamentos utilizados pela indústria emergente continuaram a ser importados, atendendo aos padrões de consumo que a elite agrária brasileira almejava, sem, contudo criar vínculo com a pesquisa e o desenvolvimento de know-how próprio, submetendo-se, mais uma vez, aos padrões internacionais de desenvolvimento.

Assim, a educação que antes (modelo agrário-exportador-dependente) tinha um papel secundário, sendo sempre deixada para depois, nessa nova fase de industrialização, teve papel decisivo entre os setores da sociedade que aspiravam, através dessa educação, às condições necessárias para concorrer aos melhores postos de trabalho e à decorrente ascensão social.

Porém, essa tão desejada educação limitou-se a treinar e qualificar os recursos humanos de acordo com a demanda produtiva, não tendo a preocupação com um desenvolvimento científico próprio, colocando-se novamente à mercê dos interesses dos grupos internacionais que ditavam não só o que deveria ser e o que não deveria ser produzido e consumido, bem como a maneira de produzir esses bens a serem consumidos pela sociedade.

Portanto, a educação brasileira desenvolvida nesse período foi fortemente pressionada pela estratificação social. Apesar de ter sido aumentada horizontalmente à oferta, essa estratificação ocorreu por conta dos tipos diferentes de formação escolar oferecidos para cada classe social de acordo com as necessidades próprias do mercado, e pela herança cultural de dependência e submissão ao capital internacional.

Os diversos setores, que disputavam, a seu modo, o poder a partir de 1930, discordavam quanto às formas de composição e organização da educação. Contudo, tinham todos a exata noção de que era através dela que se deveria moldar a população, “a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação.” (SCHWARTZMAN, 1984).

A Igreja não era o único setor organizado da sociedade pretendendo se utilizar da educação como meio para atingir fins muito mais amplos, ligados a um projeto mais ou menos explícito de construção de um Estado Nacional forte e bem constituído. Também as forças armadas viam na educação um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance, e pelo qual se sentia responsável. Entre os dois, havia ainda um projeto inspirado essencialmente na ascensão do fascismo europeu, e que tinha como principal meta a unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares, em um grande projeto de mobilização nacional. Ainda aqui, a educação jogava um papel central (SCHWARTZMAN, 1984.p. 61).

Era, portanto, na instrução do povo, que tanto o governo central, como os setores representantes das escolas públicas e privadas, do ensino laico ou confessional e ainda, os que davam a ela uma conotação de segurança nacional,

vão estabelecer trincheiras e desenvolver verdadeiros combates para a defesa de seus interesses que eram, grosso modo, considerados nacionais.

O embate político-ideológico na área educacional arrasta-se durante toda a Era Vargas. A briga mais acirrada fica entre os liberais defensores da escola pública, os Pioneiros da Escola Nova, que vão buscar nas teorias e práticas norte-americanas um modelo de ensino menos academicista, mais prático, de formação de massa, procurando, neutralizar o poder oligárquico da sociedade brasileira, através da anulação dessa formação exclusiva dedicada à elite nacional. Do outro lado, estão os donos de escolas, de orientações religiosas diferentes, contudo, na sua maioria, católicas. Estes vão buscar uma maior liberdade no ensino e procurar minimizar a disseminação da escola pública.

As reformas na área educacional feita por Francisco Campos, primeiro ministro (1930-1932) da educação e da saúde pública do Governo Provisório da Era Vargas (1930-1934) procuravam alterar de maneira decisiva a estrutura escolar anterior nas áreas do ensino secundário, comercial e superior, através dos decretos 19.890 (18/4/1931) e 21.241 (4/4/1932), Schwartzman, (1984).

Essas reformas tiveram como mérito organizar uma educação secundária que antes, quando existia, era caótica, com exames parcelados, ensino propedêutico e, portanto, elitizado. A freqüência passa a ser obrigatório, o curso seriado em dois ciclos. Contudo, sua vinculação político-ideológica com o governo revolucionário de então, que procurava a consolidação do novo regime juntamente com a grande pressão exercida por parte das ordens religiosas, principalmente a católica, compromete as intenções de ampliação qualitativa e quantitativa da demanda educacional.

Anísio Teixeira analisa assim esse período em sua conferência no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto, São Paulo:

A reforma educacional de 31, no ensino secundário, longe de refletir qualquer ideal democrático, consolida o espírito de nossa organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária seria uma escola particular, destinada a ampliar a classe dos privilegiados. Nenhum de seus promotores usa a linguagem nem reflete a doutrina dos educadores democráticos (TEIXEIRA, 1957.p. 104).

Ao buscar a aceitação passiva pela população da nova doutrina, calcada na constituição de compor no “seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si só [...]” (Exposição de motivos do

Decreto 21.241 de 4/4/1932), a reforma do ensino secundário mantém seu caráter academicista, propedêutico e elitista de antes.

O mundo vive hoje sob o sinal do econômico como já viveu em outros tempos sob o sinal do religioso e do político. A passagem da economia de consumo à economia de produção, deu à vida humana tal densidade de problemas sociais, técnicos, políticos, jurídicos, que os estudos econômicos constituem hoje uma das mais necessárias e indispensáveis preparações para a mocidade, seja qual for a carreira a que se destine [...] (CURY, 1988 p.101).

A consciência da necessidade de tornar o Brasil um país produtivo por meio da educação técnico-industrial fica apenas nos discursos. Em sua gestão, o único setor do ensino profissionalizante que mereceu a sua atenção foi o comercial, através do Decreto 20.158 (30/06/1931), e que estabeleceu a criação de dois ciclos, sendo seus cursos, na grande maioria, de caráter terminal.

A Constituição de 1934, apesar de toda a sua aspiração democrática, no que se refere à educação, não se pronuncia muito, atribuindo o dever da sua disseminação e prática ao Estado; porém, na área profissionalizante, continua contemplando os jovens desafortunados pela sorte e pelo capital.

O mesmo acontece na Constituição de 1937, já no regime ditatorial do Estado Novo, em seu Artigo 129, que destina o ensino profissionalizante às classes menos favorecidas.

Reafirma-se na lei a dicotomia social, colocando e fixando cada um no seu devido lugar dentro do processo produtivo através das oportunidades educacionais. Aos ricos, a oportunidade de uma escola secundária de qualidade, propedêutica, de acordo com o objetivo maior, que é o ensino superior, preparando-os para seus lugares de direito, que são os altos cargos estratégicos da produção. Aos jovens não afortunados, a oportunidade de manterem-se onde estão, com a possibilidade de serem adestrados para os trabalhos “menores” em idade precoce. O acesso à escola superior só era permitido aos que freqüentassem o curso secundário clássico ou científico, vetado aos alunos dos cursos profissionalizantes o seu ingresso.

Essa Constituição já não coloca a educação como dever do Estado, atribuindo à sua responsabilidade, a oferta desses serviços àqueles cujas famílias não contam com recursos para tal.

Nesse contexto, a formação profissional permanece dualista. Na década de 1940, a política econômica favorecia ao protecionismo da burguesia industrial, delegando ao operariado uma política de salários baixos. Também se intensifica o processo de migração interna da população. Os trabalhadores rurais expulsos de suas terras iam para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida e vendia a sua força de trabalho a qualquer preço. Visivelmente, multiplicava-se a desigualdade que se alimentava da fome e do trabalho de muitos. A isso se chama desenvolvimento e em seu nome se governa. Nesse paralelo, há nas cidades uma intensificação das diferenciações profissionais e amplia-se o número de ramos profissionais, levando a uma maior oferta da rede escolar para atender aos diferentes ramos profissionais que se multiplicam. É lúcido destacar que a qualificação técnico-profissional foi a alternativa proposta por Vargas para tentar controlar o processo migratório acima mencionado ao visar conter o clamor social, levando ao filho dos trabalhadores uma profissão (GHIRALDELLI, 1990). Assim, o modelo econômico passou a ser implementado, mantendo as escolas dirigidas aos filhos das elites e ampliando a oferta de escolas dirigidas ao ensino técnico-profissionalizante, como meio de preparação de mão-de-obra para a indústria e o comércio, além de escolas rurais. A instrução primária permaneceu a não ser atendida numa política nacional até após o Estado Novo.

A Carta Constitucional outorgada pelo Estado Novo estabelecia que o maior dever do Estado fosse o oferecimento do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas a ser cumprido com o apoio das indústrias e sindicatos econômicos. A ênfase nesses aspectos não era fortuita: pelo oferecimento de uma educação técnico-profissional, no meio urbano e rural, estrategicamente, combatiam-se tanto os problemas dos “inadaptados sociais”, submetendo-os ao mundo do trabalho, como também às idéias bolcheviques. A educação passou a ser, portanto, um instrumento de manutenção e defesa da ordem social vigente, como meio de difusão do Estado Novo, “do culto à Pátria e das tradições”, ligada ao binômio “educação-segurança” (GHIRALDELLI, 1990; PAIVA, 1987; ARRUDA & CALDEIRA, 1986).

Em 27/ jul. / 1940, o decreto 6.029 determina em seu artigo 4º, a criação e manutenção de cursos de aperfeiçoamento profissional para as empresas que possuíssem mais de 500 empregados e por conta delas. Esse decreto é oriundo do Ministério do Trabalho e recebe críticas pesadas e ostensivas do ministro Gustavo

Capanema que, citando a Constituição de 1937, afirma que o ensino profissional é o primeiro dever do Estado.

A partir daí, Capanema argumenta que o Estado deve participar necessariamente do ônus do ensino profissional e, por implicação, de seu controle e supervisão: Não estando o aprendiz vinculado ao empregador, para servi-lo, por tempo determinado, na sua indústria, mas sendo livre de finda a aprendizagem, tomar o rumo que quiser, é lógico admitir que o ônus de sua educação não seja somente dos empregadores, parcialmente interessado nela, mas também do Estado, que é o interessado maior pela educação popular. Não deixa de ser curiosa essa defesa aparentemente anticorporativa do ensino público pelo Ministro da Educação, em um momento em que as idéias corporativas atingiam no país seu prestígio mais alto, concentrando-se exatamente na área das relações de trabalho. Na realidade, o que o Ministro da Educação defende não é a circulação da mão-de-obra, mas que seu controle fique nas mãos de um Estado ordenador e orientado para fins supostamente mais nobres, e não à mercê dos interesses mais imediatistas dos industriais (SCHWARTZMAN, 1984.p. 236-237).

Em 1942, novas reformas são elaboradas, a chamada Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073 de 30/jan/1942), que estabelece dois ciclos de 3 ou 4 anos cada um e o pedagógico (formação de professores), de 1 ano.

Além disso, o ensino dos ofícios e a formação profissional dos trabalhadores passam a ser de responsabilidade das próprias indústrias, que deverão investir em escolas de aprendizagem e na qualificação de seu próprio pessoal.

Foi criado, pela Confederação Nacional das Indústrias, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), “destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem, que eram mais rápidas, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação de aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (SCHWARTZMAN, 1984 p. 35).

O ensino comercial e agrícola, através da sua Lei Orgânica, 6.141 de 28/dez/1943 e 9.631 de 20/ago/1946, respectivamente, estabeleceu, assim como no ensino industrial, cursos em dois ciclos de duração variável.

Os aspectos relevantes a serem levantados, quanto a esses três tipos de educação profissionalizante, são: a falta de articulação entre eles, o que impede aos alunos mudar de idéia e de curso ao longo do processo; a falta de flexibilidade impedindo o acesso aos cursos superiores, o que dá um caráter de terminalidade ao ensino médio profissional; e a alta seletividade, devido aos exames de admissão.

Já o ensino secundário clássico ou científico vai receber do governo federal uma atenção mais elaborada. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto 4.244 de 09/Abr/1942), dá continuidade ao caráter propedêutico desse ramo de ensino, mantendo, portanto, suas características elitistas. Ele vai tratar de preparar os filhos das classes dominantes para os cursos superiores com um currículo de bases humanistas e academicistas extremamente calcado no patriotismo. O próprio ministro Capanema fala em educação para a formação das elites condutoras do país.

A preocupação referente ao ensino técnico-profissionalizante gerou a criação do SENAI (1942), do SENAC (1946) e das Leis Orgânicas do Ensino, também chamadas de Reformas Capanema, concernentes ao ensino industrial pelo Decreto n.º 4.073 de 30/01/1942 e do ensino técnico-comercial pelo Decreto n.º 6.141 de 28/12/1943, sem ao menos ter sido organizado objetivamente o ensino primário no país. Em 1942, também são criadas as escolas técnicas de artes e ofícios, germinadas em 1909. Essas leis oficializaram a estrutura escolar, do primário ao ensino superior, sendo que os ensinos secundário, normal e industrial permitiam o acesso ao ensino superior na mesma área, e o ensino comercial e o agrícola resumiam-se ao ensino primário e técnico na mesma área. Também ratificam-se, nesse conjunto, as iniciativas públicas e privadas diante das demandas impostas pelo crescimento econômico fundado no paradigma fordista-taylorista.

Confirma-se, de novo, um ensino bifurcado e seletivo, um verdadeiro dualismo educacional, ratificando os destinos escolares diferenciados para os jovens pobres e os jovens ricos. É bom assinalar que a lei Orgânica do Ensino Primário só se efetivou em 1946, após a saída (temporária) de Vargas, que durante o seu governo criou uma legislação estruturando o ensino-técnico e profissionalizante sem, contudo, resolver os problemas da educação básica de qualidade no país. O surgimento dessas instituições e dos cursos profissionalizantes estava vinculado a uma necessidade de redefinição de importação de pessoal técnico qualificado. A Segunda Guerra Mundial incentivou essa demanda, visto que não era possível manter a importação de técnicos do mesmo modo que não era possível manter a importação de produtos não-duráveis (ROMANELLI, 1989). Essa indústria de bens não-duráveis levou às primeiras indústrias de base, que permitiram, por exemplo, a produção de aço, energia, ambas exigindo, cada vez mais, tecnologia e equipamentos avançados. A criação da indústria de base preparou, por sua vez, o

sustentáculo para o aparecimento da indústria de bens de consumo duráveis (automóveis, eletrodomésticos, etc.). A segunda não pode existir sem a primeira e ambas demandam “know-how” e equipamentos sofisticados. Mas como obtê-los num país que não investia maciçamente em educação, saúde e pesquisa universitária, vivendo ainda, ao final da década de 1950, em tentativas de combate ao analfabetismo? No Brasil, desde antes do Governo Kubitschek, mas mais fortemente a partir dele, ao invés de se investir em tecnologia de ponta, a partir da elevação de quadros técnicos no país, pelo oferecimento de uma educação de qualidade para toda a população, optou-se pela importação de tecnologia. De 1955 a 1960, com o apoio do Governo JK e, posteriormente, através de uma política desenvolvida pelos governos militares, de 1964 em diante, incentivou-se a entrada de multinacionais no país.

O Governo JK, sob a influência da ideologia produzida com o apoio do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), instalou o Nacionalismo-desenvolvimentista. Para Silvia (1981), trata-se de um sistema de idéias e concepções em que, implicitamente, a aceitação do modelo de desenvolvimento sócio-econômico nos parâmetros capitalistas é orientada para o atendimento dos interesses nacionais, levando em consideração todas as classes e grupos de uma sociedade, entendida essa última como um sistema autônomo. Essa ideologia, aliada às idéias desenvolvidas em torno da economia da educação e do aparato técnico-burocrático que se formava, começou-se a defender a idéia de que a educação deveria ser um pré-investimento, formador de contingentes de mão-de-obra, exigido para o atendimento ao processo de desenvolvimento industrial que ia sendo constituído pela internacionalização da economia com a entrada das multinacionais no país.

O Governo JK gerou uma febre pela educação, sem a qual, segundo ele, o Brasil não poderia ser um “país modernizado”, enfatizando o ensino técnico-profissionalizante e a educação para o trabalho. Essa valorização da educação profissionalizante encontra ressonância na intensidade das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com o crescimento do setor secundário e terciário e, conseqüentemente, com a validação de saberes oriundos do mundo das experiências, para além do mundo acadêmico. Nesse contexto, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), que reconhece a articulação entre ensino profissional e ensino regular e produz a equivalência entre

os cursos profissionalizantes e os propedêuticos em função da continuidade dos estudos. Nessa mesma perspectiva, o Senai e o Senac organizam seus cursos, em condições de equiparação legal aos níveis de ensino fundamental e médio (KUENZER, 1999). Apesar disso, o sistema de ensino permanecia altamente elitista e antidemocrático, à semelhança de seus antecessores, Dutra e Vargas.

O período compreendido entre 1962 e 1964, segundo Ianni (1977), significou o auge das crises econômicas e políticas, decorrentes da combinação de modelos distintos: o primeiro voltado para as exportações de produtos, o de substituição de importações e o ligado ao desenvolvimento autônomo que eclodiram num imenso processo inflacionário, numa sociedade economicamente dependente. No bojo dessa crise geradora de tensões entre os assalariados e as classes detentoras dos meios de produção, os grupos e partidos de esquerda e movimentos produzidos pelas entidades estudantis uniram suas forças, visando uma política de ampliação das bases populares de sustentação dos grupos no poder. Os movimentos populares engendrados na sociedade civil, especialmente em torno de campanhas em prol da alfabetização e da conscientização popular, além de legitimarem a ideologia do Nacionalismo-desenvolvimentista colaboraram na formação de quadros de mão-de-obra qualificada, e a luta em prol da superação do analfabetismo esteve sempre associada com as reformas estruturais da sociedade (e não isoladamente) a serviço da ultrapassagem de uma situação de país subdesenvolvido.

A ação dos movimentos populares engendrados pela sociedade civil foi respondida com a imposição da Ditadura Militar, iniciada em 1964. O Brasil passou, abertamente a partir de 1964, a adotar uma política de exportação relegando a uma posição de abandono a produção de artigos necessários à população. De 1964 a 1985, houve um crescimento exponencial da dívida externa de 3 para 105 bilhões de dólares, somados a picos inflacionários de 70 a mais de 200%; inclusive, com recursos destinados à educação despencando de 12% para 4% ao ano. Vale ainda ressaltar que tal movimento golpista, ao marcar a história brasileira a partir da montagem de um Estado policial, reafirma a existência de uma sociedade dual, desigual e excludente.

O Estado Militar impõe uma nova fase do desenvolvimento do modelo econômico, designado pelo processo de internacionalização da economia em prol da hegemonia do capital financeiro no lugar do nacionalismo-desenvolvimentista.

Novamente, o crescimento econômico a todo custo para o ajustamento do Brasil a essa nova ordem e ingresso do país no bloco do Primeiro Mundo gerou uma demanda pela qualificação de mão-de-obra técnica. Caberia adequar a educação brasileira a esse tipo de desenvolvimento.

Nesse período, os governos tiveram uma política de incremento com subsídios e incentivos fiscais a grandes empresas, em detrimento das pequenas, aumentando o contingente de desempregados e a inflação. Com isso, as expectativas das camadas populares voltaram-se para o sistema educacional. Em outras palavras, a educação seria a “salvação” de todos os problemas e o caminho para a ascensão e equalização social, servindo como freio amortecedor de reivindicações grupais e sucedâneas das demandas salariais. A política educacional do regime militar vai pautar-se, ainda, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, fundada na teoria do capital humano. Ela buscava estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção.

CAPÍTULO II

3 AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

3.1 A Educação Profissional nas Constituições Federais: os espaços possíveis

A palavra constituição é empregada com vários significados, tais como: “conjunto de normas que regem uma corporação, uma instituição: a constituição da propriedade; ”A lei fundamental de um Estado” (SILVA, 2005).

Todas essas acepções são analógicas. Expressam, todas, a idéia de modo de ser de alguma coisa e, por extensão, a organização interna de seres e entidades. Nesse sentido é que se diz que todo Estado tem constituição, que é o simples modo de ser do Estado. Essa noção de constituição estatal, contudo, não expressa senão uma idéia parcial de seu conceito, porque a toma como algo desvinculado da realidade social, quando deve ser concebida como uma estrutura normativa, uma conexão de sentido, que envolve um conjunto de valores.

Ferdinand Lassale (1970) revela que a constituição de um país é, em essência, a soma dos fatores reais do poder que regem nesse país, sendo esta a constituição real e efetiva, não passando a constituição escrita de uma “folha de papel”. Captar toda a dimensão do direito à educação depende de situá-lo previamente no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais, os chamados direitos de 2ª dimensão, no âmbito dos direitos fundamentais.

No Brasil, o processo de constitucionalização, ou seja, autonomia política, se deu em 1822, onde se fez necessário uma Constituição. Da fase de projeto até sua outorga, em 1824, comprova-se que o grupo dominante colonial recebe da burguesia européia “o aparato liberal, como forma exterior”. O projeto constitucional brasileiro era inspirado na Constituição francesa de 1791 e, em vista disto, era mais radical em suas proposições.

Quanto à educação, estava presente a idéia de um “sistema nacional de educação” em seu duplo aspecto: graduação das escolas e distribuição racional por

todo território nacional. O que é perfeitamente observado no seu art. 254: “Haverá no império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais”(SILVA *apud* RIBEIRO, 1969, p. 192).

Já nesse período, a lei de 15 de outubro de 1827 comprova os limites com que a organização educacional era encarada no país, resultado do projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826), que dispõe sobre a educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo.

Inaugurado o regime republicano, a sociedade brasileira, principalmente a classe dominante e média, no desejo de se organizar e conquistar sua autonomia, desenvolve uma intensiva reforma na estrutura política e econômica, surgindo o movimento em prol da constituição das Sociedades Anônimas, em 1851. Neste mesmo período, é instituído o Banco do Brasil, inaugura-se a primeira linha telegráfica no Rio de Janeiro, já em 1852; havendo também as construções das estradas de ferro, sendo a primeira em 1854 e a segunda em 1855, entre outros acontecimentos.

A Constituição Republicana de 1891, adotando o modelo federal, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário, embora tanto a União quanto os Estados pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário. Rompendo com a adoção de uma religião oficial, determinou a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

Nesta concepção, resultado da descentralização, a organização Primeira República apresenta uma dualidade, segundo a Constituição de 1891:

- A União deveria responsabilizar-se pelo ensino superior na Capital da República, criar escolas secundárias nos Estados e no Distrito Federal;
- Aos Estados caberia a responsabilidade dos sistemas escolares completos.

Na década de 20, a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo a sua extensão a todos, pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Foi criada, então, uma comissão especial, denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, que

teve o seu trabalho concluído na década de 30, à época da criação dos ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que sob a responsabilidade de Francisco Campos, pessoa ligada ao movimento de reformas educacionais antes de 1930. Pelos decretos nº. 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931, é empreendida a reforma do ensino superior, que leva o nome do titular do ministério. Esta reforma reveste-se de importância por ter adotado como regra de organização o sistema universitário, com a criação da reitoria, que tinha o propósito de coordenar administrativamente as faculdades. O ensino secundário também sofreu mudanças, foi transformado em curso eminentemente educativo, dividido em duas etapas: fundamental e as futuras especificações profissionais.

A Constituição de 1934 inaugura uma nova fase da história constitucional brasileira, na medida em que se dedica a enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional. Revela-se a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais. Fica estabelecida a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional. Um título é dedicado à família, à educação e à cultura. A educação é definida como direito de todos, correspondendo a dever da família e dos poderes públicos, voltada para consecução de valores de ordem moral e econômica.

A Constituição de 1934 apresenta dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, criação dos sistemas educativos nos estados, prevendo os órgãos de sua composição como corolário do próprio princípio federativo e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Também há garantia de imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, de liberdade de cátedra e de auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso.

Nesse contexto, educadores de diversos grupos, que debatiam os princípios fundamentais que iriam orientar a educação nacional, eram unânimes em combater o princípio de monopólio do ensino pelo Estado.

Em consequência do golpe, a 10 de novembro, é outorgada uma nova Constituição, que difere em essência das anteriores constituições republicanas, pois dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes no Executivo e

liquidava com o federalismo, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical, etc. O retrocesso na Constituição de 1937 é patente. O texto constitucional vincula a educação a valores cívicos e econômicos, dando ênfase ao trabalho manual. Não se registra preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. A centralização é reforçada não só pela previsão de competência material e legislativa privativa da União em relação às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos Estados, como pela própria rigidez do regime ditatorial.

Entretanto, pela primeira vez, uma Constituição tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um “dever do Estado para com as classes menos favorecidas” (Art. 129). Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com a “colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos”, as chamadas classes produtoras, que deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas a filhos de seus operários ou de seus associados”.

Em decorrência, a partir de 1942, são baixadas, por decretos-lei, as conhecidas Leis Orgânicas da Educação Nacional, que possibilitaram a definição das referidas Leis Orgânicas do Ensino Profissional e propiciaram, ainda, a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além da transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais.

Em 18 de setembro de 1946, foi promulgada a 4ª Constituição Republicana, que não diferia, em essência, da de 1934. A competência legislativa da União circunscreve-se às Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em muitos pontos reafirmava os princípios de “democratização”, sendo, entretanto, mais restrita quanto aos propósitos relativos à gratuidade em comparação ao texto de 1934. A competência dos Estados é garantida pela competência residual, como também pela previsão dos respectivos sistemas de ensino.

A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a idéia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de

criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida.

No art. 168 II, lê-se o seguinte: “o ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. O amparo à cultura é dever do Estado, a lei proverá a criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior (RIBEIRO, 2003, p.133).

A Constituição de 1967 mantém a estrutura Organizacional da Educação Nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Todavia, percebemos retrocessos no enfoque de matérias relevantes: fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica pela fobia subversiva; diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Na década de 60, estimulados pelo disposto no artigo 100 da Lei Federal nº. 4.024/61, uma série de experimentos educacionais, orientados para a profissionalização de jovens, foi implantada no território Nacional, tais como o GOT (Ginásios Orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino).

Em 15 de dezembro de 1967, cria-se o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) através da Lei nº. 5.370, que só entra em operacionalização em setembro de 1970. A Lei nº. 5.540/68 de 28/11/ 1968 fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências; outra aprovação foi da Lei nº. 5.692/71 de 11/08/1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Nesse contexto, é importante ressaltar que os fundamentos que articulam essa intervenção nos três graus de ensino, tanto no sentido de regular como no de não regular, por parte do governo, buscam dar conta da concepção tecnicista em educação, especialmente em sua expressão na chamada “teoria do capital humano” ou, em outras palavras, no “economicismo educativo”.

A educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas de ensino público estaduais, os quais estavam às voltas com a

deteriorização acelerada que o crescimento quantitativo do primeiro grau impunha às condições de funcionamento das escolas.

Caracterizada por sucessivos Atos Institucionais, o texto constitucional de 1967 foi unificado pela Emenda nº. 1, de 17 de outubro de 1969, outorgada por uma Junta Militar, que assumiu o poder durante o período de doença do então Presidente Costa e Silva. A Constituição de 1969 não alterou o modelo educacional da Constituição de 1967. Não obstante, limitou a vinculação de receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino apenas para os municípios.

Como se vê, o tratamento constitucional dispensado à educação reflete ideologias e valores. Conforme registra Herkenhoff (1987, p. 8), "[...] educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política". A legitimidade e legitimação da ordem jurídico-constitucional fazem com que a Constituição dê legitimidade a uma ordem política e legitimação aos detentores do poder político, justificando-lhes o poder de mando, de governo e a autoridade.

Nesse contexto, mais do que em virtude de constituir um direito ou por ter valor em si mesma, a natureza pública da educação se afirma em função dos interesses do estado e do modelo econômico, como também por constituir eficiente mecanismo de ação política (RANIERI, 2000, p. 37). E ainda, a Constituição, ao ser acatada e aceita, como ordem justa, pela coletividade, reveste-se de legitimidade, fundada no princípio de justiça no sentido de fazer cumprir seus atos normativos.

A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6º; especifica a competência legislativa nos artigos 22, XXIV e 24, IX; dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação.

Além do regramento minucioso, a grande inovação do modelo constitucional de 1988 em relação ao direito à educação decorre de seu caráter democrático, especialmente, pela preocupação em prever instrumentos voltados para sua efetividade (RANIERI, 2000, p. 78).

O sentido do direito à educação na ordem constitucional de 1988 está intimamente ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil, bem como com os seus objetivos,

especificamente: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalidade, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum.

Nos anos 90, cresceram os manifestos por parte do movimento dos educadores oferecendo subsídios à Assembléia Nacional Constituinte, com o intuito de informar sobre a real situação do sistema de ensino brasileiro e apresentando proposta de participação na construção do anteprojeto da LDB, denominado de projeto Jorge Hage, o qual passou aproximadamente oito anos em tramitação no Congresso Nacional.

Na lista das reivindicações, estavam: anistia, eleições em todos os níveis, Constituição de 1988, englobando muitos direitos sociais, e a criação de uma lei de diretrizes e bases que contemplasse as aspirações da sociedade em seu conjunto. Essas conquistas se esvaziavam quase sua maioria, em face das emendas constitucionais da década de 1990 (SILVA, 2005).

A pressão da sociedade contra a profissionalização compulsória, a necessidade de reformar a Lei 5692/91 na sua essência, isto é, abolir a obrigatoriedade da qualificação para o trabalho para todos os estudantes, motivaram a criação da Lei 7.044/82, a qual reformou a Lei 5692/71, substituindo a expressão “qualificação pelo trabalho” por “preparação para o trabalho” e cujo fato tornou a profissionalização optativa.

Nesse contexto, as escolas privadas, em grande maioria, optavam pelos cursos de educação geral, mesmo porque já o faziam à revelia da lei para atender às pressões de sua clientela, oriunda da classe média alta. E, assim, só as escolas públicas, dentre elas as escolas da rede federal, continuaram ministrando os cursos profissionalizantes, atendendo aos dois pareceres 45/72 e 76/75, até a publicação da Lei 9394/96.

Diante de tal realidade, é preciso que se entenda que o benefício aparente e o benefício real das leis está no direito e garantia para assegurar a observância ou, no caso de inobservância, a reintegração do direito violado, ou seja, é direito, de acordo com o art. 5º da Constituição, que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e é garantia no inciso XLI que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”.

3.2 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Profissional: o contexto social determinando o texto legal.

A manutenção do sistema discriminatório de antes, que reforça a sociedade estatamental concebida desde a colonização, através da educação, coloca os membros de cada classe, “naturalmente”, em seus devidos lugares, sem condições de ascensão, nem por mérito próprio, uma vez que não são oferecidas as oportunidades para tal, dando um tipo de educação para a sua classe social correspondente.

Anísio Teixeira faz uma elucidativa análise sobre a falta de prática democrática da população brasileira, devido ao autoritarismo político contido desde os primeiros tempos da colonização, dando continuidade após o advento da Independência, durante todo o Império, chegando à República sem as oportunidades para tal. Assim ele explica:

A república veio nos acordar da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização. Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo, dependente e submetido, havia de subsistir e de permitir a ordem e progresso, mediante a educação de uma minoria esclarecida (TEIXEIRA, 1957, p. 96).

A nova carta constitucional elaborada em 1946 pelo regime de restauração democrática, após a queda de Vargas, garantia a educação básica a todos os cidadãos. Ela deu o primeiro acorde para a luta que se travaria nos 71 bastidores do Congresso Nacional, durante treze anos, desde o encaminhamento do anteprojeto à Câmara federal em novembro de 1948, propondo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O embate deu-se, mais uma vez, por conta, de um lado, dos defensores da escola pública gratuita, laica, universal, representados pelos antigos pioneiros da Escola Nova, agora mais amadurecidos, experientes e conscientes dos problemas que o sistema educacional tinha de enfrentar, juntamente com membros da classe média da população, tais como estudantes, donas de casa, etc. Do outro lado deste embate, estavam, novamente, os defensores do setor privatista do ensino, que buscavam na LDB a garantia de que a

liberdade de ensino tivesse a sua continuidade garantida por ela, além de fazer parte das escolas beneficiadas pela verba governamental destinada ao ensino. Os católicos, além do mais, viam nessa nova lei a possibilidade de a Igreja voltar a ter a sua influência sobre a sociedade via educação, como era no século anterior, através da volta do ensino religioso obrigatório nas escolas.

Enquanto a discussão em torno da nova lei sobre a educação seguia seu curso no Congresso, algumas outras foram sendo decretadas, a fim de melhorar algumas estruturas em curto prazo. É o caso da Lei 1.079 de 31 de março de 1950, onde se abre a possibilidade do aluno oriundo dos cursos profissionalizantes de 1º grau freqüentarem os cursos secundários clássicos ou científicos, desde que sejam feitos exames das disciplinas não estudadas naquele curso. E também da Lei 1821/53, que admite o ingresso dos alunos dos cursos técnicos e profissionalizantes ao curso superior, mediante as mesmas condições da Lei 1079/50, isto é, que façam exames de adaptações.

Na LDB de 1961 (4024/61) é preservada a estrutura anterior quanto à educação secundária, apenas reconhecendo-a como pré-requisito para o ingresso ao nível superior, em igualdade com os cursos clássicos e científicos, o que consegue diminuir um pouco o seu isolamento e a sua limitação quanto às perspectivas profissionais e educacionais do estudante.

A necessidade imediata nos anos 50 e 60 era a formação de mão-de-obra especializada de qualidade, o que até então não tinha sido possível. Diversas correntes educacionais desta época manifestam-se, algumas se colocando simpáticas a uma estreita profissionalização, preparando os educandos exclusivamente para tarefas específicas; outras propondo uma formação geral, que permitisse ao futuro trabalhador ajustar-se ao mercado, combinando suas expectativas com as oportunidades oferecidas pelo mesmo.

A visão da sociedade sobre o ensino profissional toma uma outra dimensão nos anos 60:

Embora o ensino profissional fosse em geral encarado como um ensino destinado aos filhos de operários, nos anos 60, algumas escolas técnicas de bom nível foram criadas e, por isso mesmo, tornaram-se seletivas, na medida em que jovens das classes médias as procuravam com o objetivo de posteriormente prosseguir os estudos superiores. Aliás, para esses jovens tais escolas pareciam mais interessantes do que os colégios secundários, pois permitiam qualificar-se para uma profissão e assim obter um emprego que poderia assegurar-lhes o financiamento dos estudos superiores. (WEREBE, 1994, p. 71).

Contudo, a estrutura do sistema educacional profissionalizante durante esse período não ganha tanta importância quanto o ensino superior.

Este não consegue atender à demanda e, depois de vários estudos e pareceres, tem como resultado a Reforma Universitária em 1968 e, mais tarde, a Lei 5692/71, que dará conta do estrangulamento ocorrido entre os níveis secundário e superior quanto ao número de vagas oferecidas pelo segundo.

A grande mudança em termos de objetivos educacionais vem com o governo militar e sua famosa Lei 5692/71, que torna compulsória a formação profissionalizante no 2º. Grau.

Os objetivos dessa lei são assim explicitados: “A preocupação esposada pela UNESCO e OIT está expressa na Lei nº. 5692/71, que determina, em seu objetivo geral, que o ensino de 1º e 2º graus devem proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”.

Especificamente, para o 2º grau, a Lei determina como objetivo a formação integral do adolescente.

Este objetivo específico pode ser traduzido, de maneira mais ampla, da seguinte forma: o 2º grau destina-se a proporcionar ao adolescente a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Essa política de educação se apóia na “teoria do capital humano” para suscitar a valorização da escolarização, na perspectiva de que, por esta via o trabalhador alcance seus objetivos socioeconômicos. Concordando com Costa (2003), o arcabouço jurídico-político encetado pela reformulação do ensino superior (Lei nº 5.540/68, que fixa que a reforma universitária, no seu texto, se movimenta em torno de dois princípios aparentemente contraditórios, a racionalização das estruturas e dos recursos e a democratização do ensino), sendo demandado por esta. A um só tempo, implementa uma política de desenvolvimento educacional que Frigotto (1999) concebe como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora de trabalho e, por extensão, da renda, a fim de solucionar o que supõe ser um problema da demanda universitária.

Nesse contexto, o Estado burguês, a serviço do capital, desnuda-se da condição de neutralidade e se revela no texto da Conselheira Maria Terezinha Tourinho Saraiva do CFE, relatora do Parecer nº 76/75 que fixa normas para implantação do ensino do 2º Grau. Em seu parecer, infere que o foco de interesse dos legisladores, ao concederem o caráter de profissionalização do 2º Grau, foi favorecer aos interesses capitalistas. Isso significa que seria necessário, nas suas palavras:

Beneficiar a economia nacional, dotando-a de fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa (BRASIL, 1979, p.474).

Essa medida surge, em primeira instância, para atender a um problema detectado em 1967, quando a falta de vagas nas escolas superiores levou os estudantes a protestos e pressões constantes. Para diagnosticar o problema e propor as possíveis soluções, foi instituída uma comissão especial.

Porém, essa comissão, contrariamente ao seu objetivo inicial proposto, isto é, fazer indicações que atendessem à demanda existente quanto ao ensino superior, propõe um sistema de ensino de 2º Grau de caráter terminal, buscando desestimular a continuidade dos estudos, reservando a escola superior para aqueles que realmente nela tivessem condições de ingressar.

As palavras de Sr. Roberto de Oliveira Campos (Educação e desenvolvimento econômico, 1969), legítimo representante da elite reacionária dos anos 60/70 e trabalhador árduo em busca do apoio ao golpe de 64, definem bem o que pensava essa elite sobre a educação secundária: “[...] É que, a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve atender à educação de massa, enquanto que o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite.”

A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário, ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos, com uma

carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário (CUNHA, 1978).

Na verdade, o que se buscava era oferecer uma educação de caráter terminal que aliviasse a pressão da sociedade quanto à escola superior, e atendesse, em tese, às necessidades do mercado industrial que aí se colocava, sedento de trabalhadores especializados mantendo, sobretudo, a versão dualista da sociedade brasileira: elite/povo.

As palavras do então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, em sua Exposição de Motivos 273 de 30/3/1971, dão conta disso:

Agora, Vossa Excelência, não proporá ao Congresso Nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltados para as necessidades do desenvolvimento. E como a educação predetermina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de 2º grau, preparando os técnicos de ensino médio de que tem fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo: atinge as raízes do processo, e em curto prazo. Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: a Revolução pela Educação (PILETTI, 1988, p.32).

Porém, na prática, não é o que se dá. Nunca foram levadas a cabo essas propostas de educação profissionalizante compulsória conforme os seus pressupostos legais, ou por falta de verba ou, se elas existiam, como em muitos casos em que o financiamento desses programas vinha de órgãos internacionais, por desvios para outros setores, empobrecendo ainda mais os recursos voltados para a educação.

Se a Lei 5692/71 tem seus méritos quanto à extensão do ensino obrigatório para 8 anos e à abolição dos exames de admissão (do antigo primário para o ginásio), buscando uma maior participação democrática da sociedade na escolarização, o mesmo não acontece com o ensino secundário, que vai ser remodelado dentro de uma concepção meramente técnica, totalmente fora da realidade, tanto em relação ao que se passava até 76 então em termos de educação, quanto aos recursos e patrimônio já existentes e à extensão dos recursos a serem aplicados a fim de se cumprir a lei.

Resultado disso foi a total dissolução do sistema de ensino, pois, se o que se queria era quebrar o vínculo com a escola tradicional, propedêutica, isto foi

realizado. Porém, não se conseguiu dar ênfase aos novos pressupostos, deixando a escola descaracterizada dos objetivos e estratégias, cujos frutos estão sendo colhidos até hoje, com uma escola acéfala, vazia de realizações, pois não sabe a direção a seguir, justamente por não ter os seus objetivos básicos previamente estabelecidos.

[...] A reforma de 1971 conseguiu algo que as anteriores jamais alcançaram, já que, com exceção da de 1961, não tiveram entre suas preocupações o ensino técnico: transformou o próprio ensino profissional em verbalístico e academizante (PILETTI, 1988, p. 33).

Durante os dez anos seguintes, diversos pareceres e indicações foram feitos, tanto tendo em vista atender às críticas da população em relação à educação profissionalizante compulsória, como para tentar sanar de maneira disfarçada o fracasso desse sistema de ensino.

A Indicação 52/74 apresentada pelo conselheiro do Conselho Federal de Educação, Newton Sucupira, atendendo uma solicitação do MEC, após levantar os problemas existentes na profissionalização compulsória predominante a partir da Lei 5692/71, sugere que a escola deva fornecer uma sólida formação geral e conhecimentos tecnológicos básicos e que a sua formação profissional ocorresse no emprego.

No parecer 76/75, ocorre uma reinterpretação da Lei 5692/71. Na busca de sanar as chamadas “perplexidades” decorrentes desta, tais como a falta de recursos financeiros, de pessoal docente qualificado, pouca dedicação à educação geral, falta de informações sobre o mercado de trabalho e desemprego dos professores licenciados antes da Lei, faz-se um novo conceito de habilitação.

A relatora Terezinha Saraiva coloca que não é de responsabilidade da educação formal cuidar da formação profissional dos alunos em nível médio, limitando-se, a escola, a começar a formação do técnico, mas não necessariamente a sua conclusão, oferecendo a habilitação profissional por áreas a ser completada em estágios ou na empresa onde ingresse. Partindo do princípio de que nem todas as habilitações de 2º Grau são bem definidas, é necessária uma boa formação geral e de conhecimentos tecnológicos que seriam a base para que a parte operacional ficasse a cargo dos processos de trabalho.

Assim, os objetivos gerais da educação propostos pelo Parecer 76/75 seriam: formar integralmente o educando, valorizar a educação para o trabalho, oferecer tanto uma educação geral como especial que permita a ele ocupar uma profissão.

É sugerido, também, pela relatora, que se adotem três tipos de ensino:

- De habilitação profissional plena, com formação do técnico;
- De habilitação parcial, que permite ao aluno ingressar no mercado de trabalho com uma carga reduzida na educação especial e tendo tempo suficiente para a educação geral;
- De habilitação básica, “preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego”.

Segundo Warde (1977 p.31): “[...] o Parecer 76 responde, não pela superação, mas pela anulação daquilo que gerou os equívocos e perplexidades: a união da cabeça e das mãos no interior da própria escola. [...] Terezinha Saraiva justifica deixar a cabeça aos cuidados da escola e à empresa os cuidados das mãos”.

Portanto, o que era regra na Lei 5692, a profissionalização, torna-se exceção, e a educação geral, que era a excepcionalidade, converte-se em regra. A conclusão à qual podemos chegar é que nenhum objetivo proposto pela 5692/71 foi alcançado.

Porém, somente com a Lei 7044/82, é que a profissionalização universal compulsória é suprimida. O termo “qualificação para o trabalho” é substituído por “preparação para o trabalho”, o que no 2º Grau pode ensejar habilitação profissional a critério da unidade escolar. Essa substituição do termo qualificação por preparação visava evitar a valorização da profissionalização em detrimento da formação integral do aluno.

Superaram-se as categorias de educação geral e formação especial:

“Art.1º. - O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação geral necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.”

Porém, no que tange à área referente à dualidade entre ensino médio com formação geral e ensino médio com formação profissionalizante, acontece um retrocesso estrutural, uma vez que essa dualidade volta a ser reforçada a partir da nova LDB (9394/96), depois de inumeráveis batalhas de nível ideológico e pedagógico por parte de setores progressistas e conservadores da sociedade buscando sua superação ou não e, depois, quando se suprimiu essa dualidade, outra luta para mantê-la, sendo agora reincorporada em forma de uma legislação moderna, atendendo às tendências dos interesses neocapitalistas nacionais e internacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, reafirma os pressupostos da Lei 7044/82 e estabelece em nível de 2º. Grau, agora substituído por ensino médio, a educação de conotação mais geral, propedêutica, com finalidades de “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos” e a educação profissionalizante de base tecnológica, com nomes de Educação Normal e Educação Técnica, além da Educação Profissional, destinada a todos os cidadãos, ministradas em articulação com o ensino regular, quando for o caso, ou no ambiente de trabalho.

CAPITULO III

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE EM MUDANÇAS: a resposta do CEFET-MA às novas demandas por competências.

4.1 Os Saberes das Áreas Curriculares

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS, estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a língua portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas, principalmente, à competência de desempenho, o saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos.

Na área das CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, incluem-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da física, da química, da biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional, e também de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito que aprende a ser curioso, a indagar e descobrir. O agrupamento das ciências da natureza tem ainda o objetivo de contribuir para a compreensão do significado da ciência e da tecnologia na vida humana e social, de modo a gerar protagonismo diante das inúmeras questões políticas e sociais para cujo entendimento e solução

as ciências da natureza são uma referência relevante. A presença da matemática, nessa área, se justifica pelo que de ciência tem a matemática, por sua afinidade com as ciências da natureza, na medida em que é um dos principais recursos de constituição e expressão dos conhecimentos destas últimas, e, finalmente, pela importância de integrar a matemática com os conhecimentos que lhe são mais afins. Esta última justificativa é, sem dúvida, mais pedagógica que epistemológica, e pretende retirar a matemática do isolamento didático em que tradicionalmente se confina no contexto escolar.

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, da mesma forma, destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros. Nesta área, incluir-se-ão, também, os estudos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.

A presença das TECNOLOGIAS em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional –, em especial no nível do ensino médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho.

Como analisa Menezes, no ensino fundamental, a tecnologia comparece como "alfabetização científico-tecnológica", compreendida como a familiarização

com o manuseio e com a nomenclatura das tecnologias de uso universalizado, como, por exemplo, os cartões magnéticos.

No ensino médio, a presença da tecnologia responde a objetivos mais ambiciosos. Ela comparece integrada às ciências da natureza uma vez que uma compreensão contemporânea do universo físico, da vida planetária e da vida humana não pode prescindir do entendimento dos instrumentos pelos quais o ser humano maneja e investiga o mundo natural. Com isso se dá continuidade à compreensão do significado da tecnologia enquanto produto, num sentido amplo.

Mas a tecnologia na educação contemporânea do jovem deverá ser contemplada também como processo. Em outras palavras, não se tratará apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas, recurso que só pode ser bem explorado em cada nucleação de conteúdos, e que transcende a área das ciências da natureza. A este respeito, é significativa a observação de Menezes: A familiarização com as modernas técnicas de edição, de uso democratizado pelo computador, é só um exemplo das vivências reais que é preciso garantir. Ultrapassando assim o "discurso sobre as tecnologias", de utilidade duvidosa, é preciso identificar nas matemáticas, nas ciências naturais, nas ciências humanas, na comunicação e nas artes, os elementos de tecnologia que lhes são essenciais e desenvolvê-los como conteúdos vivos, como objetivos da educação e, ao mesmo tempo, meio para tanto.

Dessa maneira, a presença da tecnologia no ensino médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da educação básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho previsto na LDB. Apenas para enriquecer os exemplos citados, é interessante lembrar do uso de recursos de comunicação como vídeos e infográficos e todo o mundo da multimídia; das técnicas de trabalho em equipe; do uso de sistemas de indicadores sociais e tecnologias de planejamento e gestão. Para não mencionar a incorporação das tecnologias e de materiais os mais diferenciados na arquitetura, escultura, pintura, teatro e outras expressões artísticas. Se muitas dessas aplicações, como produto, têm afinidade com as ciências naturais, como processo, identificam-se com as linguagens e as ciências humanas e sociais.

Estas e muitas outras facetas do múltiplo fenômeno que é a tecnologia no mundo contemporâneo constituem campos de aplicação – portanto, de

conhecimento e uso de produtos tecnológicos – ainda inexplorados pelos planos curriculares e projetos pedagógicos. No entanto, além de sua intensa presença na vida cotidiana, essas tecnologias são as que mais se identificam com os setores nos quais a demanda de recursos humanos tende a crescer. Sem abrir mão do "discurso sobre as tecnologias", as linguagens e as ciências humanas e sociais só se enriquecerão se atentarem mais para as aplicações dos conhecimentos e capacidades que querem constituir nos alunos do ensino médio.

4.2 Descrição das Áreas

As três áreas descritas a seguir devem estar presentes na base nacional comum dos currículos das escolas de ensino médio, cujas propostas pedagógicas estabelecerão:

- As proporções de cada área no conjunto do currículo;
- Os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, tomando como referência as competências descritas;
- Os conteúdos e competências a serem incluídos na parte diversificada, os quais poderão ser selecionados em uma ou mais áreas, reagrupados e organizados de acordo com critérios que satisfaçam as necessidades da clientela e da região.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- ✓ Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- ✓ Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- ✓ Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;

- ✓ Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- ✓ Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- ✓ Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;
- ✓ Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias;
- ✓ Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- ✓ Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:

- ✓ Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade;
- ✓ Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais;
- ✓ Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos;
- ✓ Apropriar-se dos conhecimentos da física, da química e da biologia, e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural; planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural;

- ✓ Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades;
- ✓ Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações e interpolações, e interpretações;
- ✓ Analisar, qualitativamente, dados quantitativos, representados gráfica ou algebricamente, relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos;
- ✓ Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade;
- ✓ Entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico, e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar;
- ✓ Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- ✓ Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;
- ✓ Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- ✓ Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
- ✓ Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana, a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;

- ✓ Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos;
- ✓ Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- ✓ Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;
- ✓ Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;
- ✓ Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;
- ✓ Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe;
- ✓ Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

4.3 Decreto nº. 2208/97 e o ensino médio profissionalizante

Apesar da Lei 9394/96 possibilitar o ensino técnico de nível médio, o Decreto 2208 de 17/04/97, que regulamenta esse tipo de ensino, estabelece um currículo dividido entre as disciplinas de formação geral e as de formação

diversificada (que podem ser aproveitadas para a habilitação profissional) nos limites de 75% e 25% respectivamente, reforçando, outra vez, o ensino propedêutico e comprometendo a qualidade da formação técnica dos educandos.

Os participantes do II Congresso Nacional de Educação – II CONED, realizado na cidade de Belo Horizonte em 1997, avaliam assim esse Decreto:

Hoje, a reforma prevista na legislação, recém aprovada, aponta para o agravamento da situação. Fundamentalmente, a proposta é de separação das duas redes de ensino. Uma destinada à formação acadêmica e outra, à formação profissional em que, pelos frágeis mecanismos de articulação previstos, vislumbra-se a dicotomia histórica que tem marcado o ensino médio. De um lado, a educação voltada para a formação da elite e, de outro lado, aquela voltada aos que ingressam precocemente ao mercado de trabalho (CONED, 1997, p. 53).

No seu Artigo 5º, o Decreto 2208, parágrafo único, prevê que a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio” e que poderá ser oferecida de “forma concomitante ou seqüencial a este” e ainda, as disciplinas de caráter profissionalizante “poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação, que eventualmente venha a ser cursada”.

O Artigo 8º (§4º) busca a terminalidade sonhada, prevendo a organização do ensino técnico em módulos, com efeito de qualificação profissional, quando, ao somarem-se os seus certificados, o prazo não exceda cinco anos. O aluno poderá fazer seus módulos em diversas instituições especializadas e o “estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio”.

Não há, portando, um programa dentro da nova LDB, nem a longo prazo, que vise à ampliação do ensino profissional de nível médio, nem tampouco um programa de adequação dessa escola às reais necessidades, não do mercado, e sim da população que com o seu esforço abastece esse mercado e o consome ao mesmo tempo.

Essa escola estabelecida pela LDB/96, flexível e fragmentada, tenta adaptá-la às novas necessidades econômico-sociais face às leis de mercado atuais, porém ela decorre de um sistema de ensino falho desde sua gênese, escasso de

recursos e vinculado aos interesses que não são, em última instância, os interesses dos que a freqüentam, e que é a maioria esmagadora da população.

Há, portanto, uma tendência de formação superficial do educando enquanto profissional, visando baixar os custos operacionais dos cursos técnicos, principalmente nas escolas federais, além de atender às exigências do Banco Mundial, que propõe uma profissionalização rápida, eficiente e de baixo custo, para atender às necessidades emergentes e mutáveis do processo produtivo, que, assim como se transforma de repente, prescinde de trabalhadores com algum conhecimento técnico, porém com baixo custo, o que torna seu trabalho efêmero e substituível.

Anísio Teixeira (1957, p. 43) coloca em uma de suas conferências que o processo educacional é um processo seletivo que busca separar os “educados” dos “não educados”, colocando estes últimos a serviço dos primeiros; e mais para frente justifica:

“Entre nós, porém, com o operário mais ou menos bisonho, pois somente continua operário quem não consegue educar-se, onde iremos buscar recursos para pagar a todos que, educados, apenas se poderão dedicar aos serviços intermediários da civilização?”.

Podemos, então, perceber que após mais de 40 anos, a educação não mudou nada no que toca à ideologia imposta pela classe dominante.

Estabelece-se a educação para todos, princípio mais democrático do liberalismo, porém não muito; somente o suficiente para poder entender o que é interessante a essa classe, sem, contudo ameaçá-la com esclarecimentos políticos e com grandes especializações que valorizariam o capital humano e diminuiriam seus ganhos com a exploração do trabalho.

Dentro de uma linguagem neoliberal utilizada na elaboração dessa nova LDB, vem toda uma carga de desarticulação e desmantelamento do ensino técnico de qualidade que a muito custo fora implantado no Brasil, como as escolas técnicas federais e estaduais, no decorrer da História da sua Educação, atendendo aos interesses do capital internacional, que pretende submeter totalmente a sociedade brasileira ao serviço de sua produção e do seu mercado.

Dentre os documentos legais que auxiliam o entendimento mais detalhado da nova LDB 9.394/96, o Decreto 2.208/97 é, provavelmente, o documento que, de maneira mais detalhada, melhor explicita as intenções funcionais

e práticas da nova Legislação, especialmente no que se refere ao ensino profissionalizante.

A nova LDB 9.394/96 confere atenção especial à educação profissionalizante, tendo sido o capítulo III inteiramente dedicado a esta modalidade de educação, representado, em nível Estadual, pelo Decreto 2.208/97, que veio, posteriormente, regulamentá-la mais detalhadamente.

A seguir, responderemos algumas questões que nos orientará na elaboração de uma rápida análise do ensino profissionalizante na nova LDB, bem como do Decreto 2.208/97 – que vem a complementar mais detalhadamente a mesma LDB.

De acordo com o Artigo 1º do Decreto 2.208/97, podemos, resumidamente, acrescentar que os quatro principais objetivos do ensino profissionalizante são:

1. Conferir o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários à capacitação geral e específica do indivíduo, promovendo, gradualmente, a sua transição entre a escola e o mercado de trabalho, deixando-o apto para exercer atividades produtivas.
2. Proporcionar a formação de profissionais capazes de exercer atividades específicas no trabalho, respeitando seus respectivos níveis de escolaridade: médio, superior e de pós-graduação.
3. Estar constantemente especializando, aperfeiçoando e reciclando os conhecimentos tecnológicos dos indivíduos, deixando-os sempre adaptados frente às incessantes exigências e transformações do mercado trabalho.
4. Qualificar, reprofissionalizar e atualizar trabalhadores – seja qual for seu nível de escolaridade – objetivando a otimização de seu desempenho no exercício de suas funções, além de garantir sua inserção adequada no mundo do trabalho – em outras palavras: a constante reciclagem de conhecimentos, reavaliação de suas competências, bem como o conseqüente aumento de sua empregabilidade.

Não podemos ainda avaliar os resultados dessa nova deliberação para a educação profissionalizante. Contudo, é difícil, depois de toda essa carga de

mudanças deliberadamente funestas para dismantelar o ensino profissional, vislumbrar um sistema que, se tem a intenção de um caráter terminal, possa formar seus jovens futuros trabalhadores para serem profissionais de qualidade e não meros repetidores de funções produtivas alienantes; funções que impedem o seu desenvolvimento intelectual e sua capacidade criativa independente, submetendo-os a salários baixos, condições e relações de trabalhos precários.

A grande novidade da nova LDB pode ser resumida pelo simples fato de que a Educação Profissional passa a receber um tratamento especial, renovado, e, na verdade, diferenciado no que diz respeito à legislação anteriormente em vigor (a LDB 5.692-71).

A nova LDB 9394/96 confere ao ensino profissionalizante, formalmente, um capítulo inteiro dedicado ao aspecto da formação profissional do indivíduo: esta modalidade de formação passa a ter sua devida importância, na medida em que deixa de relegar a segundo plano a questão do ensino profissional no Brasil.

A educação profissionalizante passa, portanto, a ser parte integrante de um currículo flexível, tanto em nível fundamental, quanto em nível médio e superior - deixando de possuir um caráter excludente ao concorrer com o ensino regular - como podia se constatar na antiga 5.692/71, outrora em vigor.

A Educação Profissional em parceria com o Ensino Regular.

Artigo 2º do Decreto 2.208/97 – “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”.

“A educação básica entendida como educação infantil e médio, nos termos do artigo 22, tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, tanto no nível superior quanto na educação profissional e em termos de educação permanente.

A educação básica tem como sua etapa final e de consolidação o ensino médio, que objetiva a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

De acordo com o artigo 5º do Decreto 2.2028/97: a organização curricular referente à educação profissional técnica independerá da estrutura curricular do

ensino médio regular, possuindo, portanto, uma “organização curricular própria e independente” quando ministrada neste nível. A educação profissional de nível técnico poderá ser oferecida de maneira concomitante ou seqüencial em relação ao ensino médio regular.

O parágrafo único do mesmo artigo 5º alega que as disciplinas de caráter profissionalizante, oferecidas no ensino médio regular, poderão ocupar 25% da carga horária do mesmo. Além disto, tais disciplinas profissionalizantes poderão igualmente ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, posteriormente, sem a necessidade da realização de exames específicos.

A educação profissional abrange que níveis de escolaridade?

De acordo com o artigo 3º do Decreto 2.208/97, a educação profissional compreende três níveis, que são os seguintes:

1. O nível básico: abrange a educação infantil, bem como o ensino médio. É o segmento responsável por qualificar, requalificar e reprofissionalizar o trabalhador, independente de sua escolaridade prévia.
2. O nível técnico: destina-se a proporcionar habilitação profissionalizante aos alunos do ensino médio (Consultar, para maiores detalhes, os parágrafos 1º e 2º do artigo 4º do Decreto 2.208/97).
3. O nível tecnológico: destinado aos egressos do ensino médio ou técnico, corresponde ao ensino profissionalizante em nível superior, na área tecnológica.

Quais as principais características da educação profissional em nível básico?

O artigo 4º do Decreto 2208/97 alega ser o ensino profissionalizante em nível básico:

1. De duração variável;
2. Possuindo caráter não-formal;
3. Não estando, portanto, sujeito à regulamentação curricular.

Segundo o Decreto, esta modalidade de educação tem por principal objetivo: “proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam

reprofissionalizar-se, qualificar-se, enfim, atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho (...).”

Torna-se igualmente importante ressaltar mais detalhadamente que: “A preparação para profissões técnicas, de acordo com o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, poderá ocorrer, no nível do ensino médio [última etapa da educação básica], após ‘atendida a formação geral do educando’”.

Por “formação geral” deve-se entender o momento do processo educativo em que o aluno, ainda se aprimorando como pessoa humana, passa a desenvolver uma maior autonomia intelectual, começando a pensar de forma crítica sobre a realidade que o cerca, bem como inicia uma compreensão mais profunda dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de produção.

Portanto, nesse caso, a expressão “formação geral” refere-se diretamente às fases de desenvolvimento cognitivo do aluno - e não, como se poderia pensar, à finalização de um segmento acadêmico propriamente dito (a finalização do segmento do ensino médio, por exemplo).

Qual a obrigação das empresas que ministram cursos profissionalizantes frente ao público em geral?

O parágrafo 1º do próprio artigo 4º dispõe que as empresas privadas, sem fins lucrativos e apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que se incumbem da tarefa de ministrar cursos na área de educação profissional - como é o caso do SENAC -, deverão incluir, obrigatoriamente, em sua programação, cursos profissionalizantes em nível básico.

Tais cursos deverão ser oferecidos ao seguinte tipo de clientela: alunos do ensino básico – tanto do ensino público, quanto das escolas privadas; bem como devem estar à disposição de trabalhadores, independente de seu nível de escolaridade.

Quanto aos certificados de qualificação profissional, de acordo com o 2º parágrafo do mesmo artigo: serão conferidos aos que concluírem cursos de educação profissional básico.

Como se dará a formulação das diretrizes curriculares do ensino profissionalizante em nível médio?

Os fatores integrados nos artigos 6º, 7º e 8º do Decreto nos conferem uma visão geral da questão levantada. Portanto, de acordo com o Artigo 6º do

Decreto, a formulação do currículo desta modalidade de ensino obedecerá aos seguintes princípios:

I – Caberá ao Ministério de Educação e do Desporto, em concordância com o Conselho Nacional de Educação, estabelecer as diretrizes curriculares nacionais, onde constarão informações básicas como: os conteúdos mínimos a serem ministrados, a carga horária mínima dos cursos, bem como o estabelecimento das habilidades e competências básicas a serem atingidas pelos docentes, de acordo com a área escolhida.

II – Aos órgãos normativos do respectivo sistema de ensino – o Conselho Estadual de Educação – caberá a eventual complementação das diretrizes definidas em âmbito nacional, estabelecendo seus currículos básicos, “onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional”.

III – Os currículos básicos acima referidos – sublinhado e destacado em negrito – não poderão exceder 70% da carga horária mínima previamente estipulada como obrigatória, permanecendo os 30% restantes reservados “para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas de sua organização curricular”.

Assim, 70% do currículo profissionalizante possuem caráter comum em âmbito nacional, levando-se em consideração cada área específica de qualificação profissional, onde, ao mesmo tempo, passarão a ser respeitadas as características básicas específicas das competências a serem atingidas por cada área de qualificação em questão.

Por outro lado, ganha-se uma maior flexibilidade, na medida em que 30% do currículo formulado passam a comportar conteúdos referentes, diretamente, às necessidades imediatas e específicas de cada região, respeitando suas peculiaridades ao se levar em conta a gama de competências diferenciadas, identificando-as em suas respectivas regiões.

O que garante, de fato, a inteira flexibilidade do currículo construído é o que nos diz o parágrafo 1º do mesmo artigo 6º: “Poderão ser implementados

currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente”.

Quanto ao parágrafo 2º do Decreto, os cursos profissionalizantes poderão ser regulamentados, após uma avaliação prévia da experiência implantada, seguida da posterior aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e Desportos, em concordância com o Conselho Nacional de Educação. Quando devidamente regulamentados, os diplomas expedidos passarão a ter validade Nacional.

Com relação à LDB, a nova proposta traz de volta ao cenário o já disposto no seu art. 36, § 2º: a possibilidade de o ensino médio preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que atendida a formação geral do educando e, neste caso, com direito a prosseguir nos estudos; isso, em certo sentido, é redundante, pois, em nenhum momento, o texto da lei faculta a formação profissional em nível técnico descolada do ensino médio. Essa ruptura havia sido feita pelo Decreto nº. 2208/97, que determina organização curricular própria e independente do ensino médio e, ao mesmo tempo, que o ensino técnico não é equivalente ao ensino médio, para fins de continuidade dos estudos. Ou seja, esse decreto desarticula os currículos, mas condiciona a equivalência e a certificação do nível técnico de nível médio ao cumprimento, concomitante ou seqüencial, das duas modalidades.

O novo Decreto 5154, portanto, ao propor o restabelecimento da integração entre formação geral e formação profissional, nada mais faz do que apenas remeter ao disposto no texto da LDB, o que não justificaria um novo decreto, sendo suficiente a revogação do 2208/97.

A novidade, portanto, é apenas a determinação da duração dos cursos, o que se pode entender como matéria de regulamentação. Contudo, há que se analisar a sua necessidade, posto que, ao determinar a LDB que o ensino técnico exige o atendimento das finalidades da educação básica - o que, para o ensino médio, está regulamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB (Câmara de Educação Básica do CNE) nº. 3, de 26 de junho de 1998), que prevêem duração de 2400 horas - torna-se evidente que novas finalidades só poderão ser atingidas pela ampliação da carga horária, ou, nos três anos, mediante dois turnos em algum período, ou em quatro anos. Mais ainda, terá o Executivo, por meio de decreto, competência para regulamentar os Sistemas Estaduais, matéria de competência das Unidades Federadas, assegurada pelo texto constitucional? Não teria a União amparo legal para regulamentar a duração apenas

dos seus sistemas de ensino, para o que o instrumento legal mais adequado seria a portaria? Caso esse argumento proceda, todo o texto que compõe uma das versões e aborda o ensino tecnológico submeter-se-ia a essa mesma lógica, como já ocorreu no passado.

Conclui-se, dessa análise, que não se justifica um decreto para qualquer das finalidades: repor a modalidade integrada em cena e definir a duração do ensino médio técnico. Se não é essa a finalidade, qual seria a motivação para um novo decreto, neste governo, que tanto abominou tal prática no passado?

Uma hipótese pode ser a manutenção do verdadeiro balcão de negócios em que se transformaram as instituições públicas e privadas de educação profissional, possibilitado pela articulação entre as ofertas da formação geral e da profissional; mas nem para isso um novo decreto se justifica, uma vez que essa modalidade está prevista no art. 40, da LDB, e reproduzido no art. 2º, do Decreto 2208/97. Desnecessário, portanto, um decreto para afirmar a possibilidade da oferta articulada de educação profissional. Nesse caso, o que se espera é o restabelecimento da oferta pública de qualidade, intencionalmente desmontada, em cujo espaço se fortaleceu o balcão de negócios, completamente fora do alcance da maioria da população trabalhadora.

4.4 O perfil profissional dos Técnicos de Nível Médio Imposto pela sociedade em Mudanças.

A questão principal a ser enfocada pela formação profissional tem a ver, evidentemente, com as novas demandas impostas pela sociedade em mudanças. Examinada de forma genérica, esta questão pode, à primeira vista, parecer simples, suscitando, por isso, respostas também simples. Na verdade, demandas e respostas são complexas por várias razões, entre elas, pela necessidade de:

- a. Dar respostas rápidas e flexíveis a situações de mudança também rápida, quer no referente às disputas no mercado internacional, quer no que diz respeito à inovação tecnológica, quer no tocante ao mercado de trabalho;

- b. Considerar que, em decorrência das mudanças no conteúdo do trabalho, impõe-se rever e dimensionar, em outras bases, as relações entre o sistema de formação profissional e o sistema educacional, especialmente se se considerar a enorme "valorização" de que os recursos humanos vêm sendo alvo;
- c. Dimensionar, com acuidade, as formas heterogêneas pelas quais os sistemas nacionais de produção e de serviços incorporam as sinalizações/imposições geradas pelas transformações, seja na economia globalizada, seja nas tecnologias, seja nos processos específicos de trabalho;
- d. Levar em conta que as transformações que se operam na economia, na utilização de tecnologia, na qualificação dos recursos humanos não afetam da mesma forma, com o mesmo nível de intensidade e no mesmo tempo, empresas transnacionais de grande porte e pequenas e médias empresas; ou seja, a necessidade de lidar com o heterogêneo e o não-heterogêneo nas relações entre formação profissional e transformações nas empresas;
- e. Rever as formas e responsabilidades do financiamento da formação profissional, em virtude da multiplicidade de agências e sistemas que passam a desenvolvê-la e da pressão por revisão e adequação de custos.

Essas são questões e desafios postos à formação profissional, em geral, pelo chamado setor moderno e integrados das economias nacionais. Todavia, há, no momento atual, uma outra questão sobre a qual a formação de profissionais tem sido chamada a se pronunciar. Embora tal questão não seja específica dos países de economia pouco desenvolvida ou dos países em desenvolvimento, é neles que se manifesta com mais evidência, em razão da própria condição econômica desses países nas suas relações com os países industrializados. Trata-se do problema referente à participação econômica (como produtora e como consumidora) da enorme parcela da população que vem sendo contínua, consistente e crescentemente excluída da empresa nos setores modernos da economia, em decorrência da adoção dos novos paradigmas produtivos; o mesmo ocorre com o serviço público, devido ao enxugamento do aparelho estatal.

No caso brasileiro, além dessas questões, com destaque para a última, deve ser considerado, com cuidado, o papel que, historicamente, a maior parte dos empresários vem desempenhando nas relações com o trabalho. Infelizmente a tendência predominante tem sido a predatória. Os mentores e os adeptos dos novos paradigmas produtivos negam enfaticamente tal prática em seus discursos, embora a realidade se encarregue de desmenti-los. Se essa prática prevalecer, certamente dificultará as tentativas de formar profissionais para enfrentar os desafios e as questões que lhes são colocadas hoje e, mais ainda, para atuar como cidadãos (no seu sentido pleno e não apenas na concepção pragmática veiculada pelos novos discursos).

Cada um dos desafios apontados anteriormente suscita uma série de questões específicas. Por exemplo, como deve se estruturar a formação profissional para enfrentar as necessidades postas pela flexibilização da economia e da produção e pela rapidez das mudanças? Não correrá o risco de, fixando-se em determinados aspectos mais gerais da formação, para atender, ao mesmo tempo, a uma variedade de demandas específicas sob a suposição de um substrato comum que as unifique, perder sua capacidade de oferecer exatamente o que se espera dela, ou seja, formação específica? Ou, ao contrário, não correrá o risco de, buscando atender às especificidades, fragmentar-se numa série de capacitações em constante mutação? Como ser flexível e ágil sem perder em profundidade e qualidade? Como constituir e conservar uma base sólida de formação e, ao mesmo tempo, atender a demandas emergentes e específicas da parte do setor moderno da economia? Considerando as expectativas que se colocam sobre o trabalhador polivalente, no sentido de que este domine um conjunto de conhecimentos e habilidades de natureza ampla, como articular o ensino de caráter geral, desenvolvido pelo sistema educacional, com a formação técnica, especialmente considerando a flexibilidade desejada e a crítica de que a formação escolar é muito demorada e pouco ágil? Como a formação profissional se comportará, no momento imediato, diante dos demandantes, cuja formação geral é precária? Como articular teoria e prática na formação do trabalhador, diante da profundidade da formação demandada e da agilidade com que ela deve ser produzida? A quem deve dirigir-se, prioritariamente, a formação profissional? Ao setor moderno, às pequenas e médias empresas, ao setor desestruturado da economia? Como responder a essa variedade de demandas, num contexto de contenção de custos, enxugamento, demanda por

eficiência e mercado de trabalho precarizado? Que público privilegiar? Quem pode ser identificado como agência de formação profissional nesse sentido? A multiplicidade possível de agências não corre o risco de instaurar uma multiplicidade de concepções de formação profissional, afetando sua identidade? Ou seria tal multiplicidade positiva, exatamente por isso? Como lidar com a enorme heterogeneidade em termos de exigência de mão-de-obra, mesmo considerando-se apenas os setores mais modernos da economia? Como conciliar a heterogeneidade da demanda com as identidades constituídas historicamente pelas agências de formação? Como trabalhar a adesão/resistência interna das agências para lidar com a relação entre essa identidade e as novas demandas? Como obter financiamento para necessidades tão díspares em termos de formação quanto as formuladas por grandes empresas dos setores modernos, pequenas e médias empresas e pelo setor não-estruturado da economia, considerando a diversidade de interesses e de modalidades a serem contemplados? Como farão as agências de formação articuladas mais diretamente ao setor empresarial para atender a tal diversidade sem perder sua identidade? De que forma sensibilizar e envolver, num processo de formação profissional caudatário da recente ênfase na formação de recursos humanos, empresários que, historicamente, têm se mostrado avessos a investimentos nessa área?

Este rol de questões, embora imenso, não esgota os problemas e desafios com que se defronta a formação profissional hoje, seja no plano geral, seja no que se refere ao Brasil. Na verdade, elas constituem parte do conjunto de questões que se põe à formação profissional naquela que a Cepal denomina a terceira etapa na evolução dos sistemas de capacitação na América Latina, que teria se iniciado timidamente no final dos anos 70, ganhado corpo pelos meados dos 80 e estaria tentando se consolidar nos anos 90. Isto significa que as questões postas não são tão recentes. Sua permanência é indicativa, ou da sua atualidade, ou da relativa lentidão dos avanços que as instituições conseguiram realizar. Provavelmente, um pouco de ambas. A possível lentidão pode ser creditada a diversos fatores. Mudanças no ensino técnico federal brasileiro, embora cogitadas há algum tempo, começaram a ser aprofundadas apenas nos anos recentes, tendo em vista a possível contribuição desse setor do sistema de ensino público para a formação de recursos humanos supostamente demandados pelos setores modernos da economia nacional.

As agências de formação profissional da América Latina, sensibilizadas pelas mudanças que vêm se operando nas economias mundial e locais, e/ou pressionadas por elas, procuram adequar-se administrativa, financeira e educacionalmente às sinalizações/pressões de parte das empresas, de um lado, e da parte dos trabalhadores, por outro. A Cepal (1994) aponta para duas tendências que vêm se configurando na América Latina em termos de organização das atividades de capacitação:

- a) setorialização das ofertas;
- b) desenvolvimento de instituições polivalentes.

No primeiro caso, trata-se da "criação ou reestruturação das instituições de formação de recursos humanos para atender aos diferentes segmentos ocupacionais; [da proposição] de cursos isolados, administrados por instituições especializadas ou confeccionados por encomenda de empresas para capacitar em uma técnica específica e aperfeiçoar um grupo definido de trabalhadores" (CEPAL, 1994, p. 10).

Nas duas situações, a expectativa é a do atendimento de demandas muito específicas e, por isso, diferenciadas.

O segundo enfoque refere-se à perspectiva segundo a qual as agências de formação profissional, que têm uma tradição de capacitação para o posto específico de trabalho, mantêm essa orientação para a maior parte de seus cursos, ao mesmo tempo em que se voltam para a capacitação demandada pela introdução de inovações tecnológicas. Procuram, com isso, de um lado, atender aos setores não muito afetados pelas mudanças (as microempresas, os trabalhadores autônomos e o setor informal), e, de outro, oferecer respostas às empresas inovadoras.

As fortes demandas por qualificação atualizada e contínua, destinadas a um contingente maior de trabalhadores e não apenas aos ocupantes de postos-chave e, ao mesmo tempo, articulada com a introdução de inovações tecnológicas, têm conduzido às agências a promoverem uma alteração de porte na oferta de modalidades de capacitação, "mudando a ênfase da formação inicial para a formação complementar, a qual inclui cursos de especialização, atualização e complementação". Modifica-se, com isso, o "caráter original da capacitação que, de geral e centrada no ofício, passa a ser focalizada nos contextos de trabalho

tecnológico; e de massa (pelo menos nas intenções), passa a ser mais restritiva" (DUCCI apud CEPAL, 1994, p. 12).

Devido ao processo em curso, as agências formadoras têm sido levadas a rever suas relações com as empresas e com o sistema educacional. No primeiro caso, trata-se do estabelecimento de uma relação muito próxima entre agências formadoras e empresas a fim de que sejam promovidas as novas capacitações. Todavia, um dos problemas que tem surgido, neste particular, diz respeito à baixa capacidade das empresas de formularem, com certa precisão, suas necessidades em termos formativos. Com exceção daquelas de maior porte, as demais, no geral, dependem de relações nem sempre orgânicas e permanentes com instituições formadoras cujos programas, por sua vez, apresentam precariedades (CEPAL, 1994).

No que diz respeito às relações com o sistema educacional, é necessário salientar que, diferentemente do que ocorre no enfoque da formação inicial, voltada para o ofício, a formação complementar apóia-se no pressuposto de uma formação técnica ou geral, prévia, de bom nível, estando afastada a hipótese de reposição da escolaridade obrigatória de qualidade precária. As insuficiências de cobertura ou da qualidade do ensino médio oferecido pelas redes de ensino no continente são reportadas, por isso, no documento da Cepal, como obstaculizadoras das novas perspectivas de capacitação. Por esse motivo, a avaliação do ensino médio na região, seja o de caráter acadêmico, seja o técnico, é negativa no que tange à sua contribuição para o ingresso de jovens no mercado de trabalho. Essa precariedade do sistema regular de ensino representa, de acordo com tal avaliação, sobrecarga para as agências de formação profissional, uma vez que estas são instadas a assumir o papel de compensadoras dessas deficiências.

A própria Cepal, todavia, reportando-se à capacitação oferecida por tais agências, afirma que existem "escassas avaliações sistemáticas da efetividade da capacitação, tal como implementada hoje em dia na região latino-americana. Considerando opiniões de trabalhadores, empresários, gestores de capacitação e representantes de organismos especializados, [há] um panorama de relativa insatisfação" (CEPAL, 1994, p. 13).

Ainda que se lhe atribua importância na promoção do desenvolvimento econômico, "não parece haver sempre informação de valor geral, nem dados sólidos

que indiquem que a capacitação tenha desempenhado, nos últimos anos, um papel central nos processos de transformação produtiva". (CEPAL, 1994, p. 13).

O quadro traçado remete ao que a CEPAL denomina de desafios comuns aos países latino-americanos em termos de capacitação profissional, a saber:

- a. Melhorar a preparação dos jovens e adultos para tarefas mais complexas, para novos tipos de emprego e para a aprendizagem contínua durante toda a vida profissional;
- b. Reorganizar os processos de formação da força de trabalho para responder à participação de massa, expandindo e diversificando a oferta educacional para acomodar a crescente demanda por aprendizagem e para servir às necessidades variadas de indivíduos de origens socioculturais diversas, com experiências e disposições muito variadas;
- c. Proporcionar a todos não apenas uma preparação sólida para a vida profissional, mas, também, uma preparação para outros papéis e responsabilidades da vida social, incluindo a vida familiar, as atividades culturais e o exercício da cidadania. (DURAN-DROUHIN, *apud* CEPAL 1994, p. 18).

Tais desafios se colocam, na verdade, como uma proposta de programa geral a ser desenvolvido pelos que se encarregam da formação profissional.

A eles se acrescenta o desafio de dar conta do que o documento da CEPAL denomina de grande "gargalo", ou seja, a carência de habilidades de ordem geral, de atitudes gerais e específicas que se dão por supostas e impedem ou, pelo menos, freiam a capacidade de adaptação dos trabalhadores e o uso mais eficiente das tecnologias introduzidas [...]. O que leva a empresa a não desenvolver todas as possibilidades que lhe oferecem suas opções tecnológicas ou se torna incapaz de responder às demandas do mercado (CEPAL, 1994, p.18).

Sem pretender esgotar, neste momento, uma questão a que se retornará posteriormente, cabe chamar a atenção para um aspecto que se afigura como pouco consistente, pelo menos na perspectiva que lhe confere o documento. O fato de que, ao longo deste, várias alusões são feitas à necessidade de que a formação

profissional, para além das demandas das grandes empresas, que são as consumidoras usuais das inovações tecnológicas e as mais envolvidas com a competitividade global, se preocupe com os desafios que se colocam para as micro, pequenas e médias empresas e, também, com os trabalhadores por conta própria e com os que, forçados pelo desemprego no setor formal, se vêem obrigados a sobreviver na economia informal. No entanto, quando se trata das medidas a serem tomadas, a maior parte das recomendações visa, especificamente, às necessidades das empresas de grande porte, ainda que o discurso, em termos dos desafios a serem enfrentados pela formação profissional, volte a se referir a outros públicos. Não se pretende, aqui, levantar suspeitas contra a lisura das intenções e sugestões formuladas, mas de propor a hipótese de que as ênfases (inclusive em termos financeiros) podem não ser as mesmas para todos os públicos.

Outra questão a ser examinada diz respeito, na linha de raciocínio aparentemente inversa à precedente, à amplitude que é conferida à formação profissional. Com efeito, nos moldes formulados, sua destinação a uma multiplicidade de públicos e situações heterogêneas parece criar as condições para o surgimento de uma série de problemas, dos quais um dos principais refere-se à possibilidade de administrar, com alguma consistência e racionalidade, o imenso aparato a ser criado para dar conta dos programas a serem desenvolvidos. Um segundo problema, de caráter mais político, diz respeito à determinação das esferas de poder e decisão na definição dos rumos a serem seguidos, das ações a serem empreendidas e, finalmente, da distribuição dos louros. ou dos ônus, tendo em vista que a amplitude acima referida, sob muitos aspectos, transfere à formação profissional preocupações e questões que têm sido historicamente abordadas da perspectiva da formação geral (vide, por exemplo, o item c entre os desafios citados pela Cepal). A questão é colocada, todavia, não porque se trata da defesa de "feudos", mas porque a definição do que deva ser uma pessoa educada não é exatamente a mesma se ela é formulada da ótica das necessidades da produção ou de perspectivas que a transcendem, ainda que não a ignorem.

Para dar conta desse mandato, a organização curricular do ensino médio deve ser orientada por alguns pressupostos indicados a seguir.

- a. Visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no

hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais.

- b. Disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo.
- c. Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas.
- d. Reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir.
- e. Reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada sócio-interativamente na sala de aula, no trabalho, na família e em todas as demais formas de convivência.
- f. Reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais (CEPAL, 1994, p. 21).

Com essa leitura, a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Uma organização curricular que responda a esses desafios requer:

- a. Desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a

continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;

- b. (re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
- c. Trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
- d. Adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como que potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;
- e. Estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou "reinventar" o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- f. Organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
- g. Tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual;
- h. Lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento.

A doutrina de currículo que sustenta a proposta de organização e tratamento dos conteúdos com essas características envolve os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, que requerem exame mais detido.

O desenvolvimento de programas de qualificação profissional para trabalhadores de nível médio da saúde requer uma nova abordagem e reflexões das tendências no mundo do trabalho contemporâneo, notadamente propiciando variadas formas de organização do conhecimento compatível com as transformações sociais vigentes. Mercados globalizados e competitivos com os avanços tecnológicos trazem novos desafios, seja no campo ambiental, na qualidade de vida, seja no nível de emprego oriundo de toda esta complexidade que mais uma vez os senhores do mundo nos proporcionam assim como aos demais Estados Nacionais. Nesta perspectiva, ancoramos nossa análise em Boaventura (2004, p. 3), que evoca com a seguinte reflexão: "(...) pensar a transformação social para além do capitalismo, para além das alternativas teóricas e práticas ao capitalismo produzido pela modernidade ocidental".

Por outro lado, Antunes (2000, p.49) considera que há de se resgatar as dimensões e significados das mudanças e suas conseqüências para o trabalho e o trabalhador no ambiente socioeconômico e político, e comenta que "[...] no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, uma múltipla processualidade: de um lado verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países de capitalismo avançado, com maior ou menor repercussão em áreas industrializadas do Terceiro Mundo [...]".

O trabalho é imprescindível ao homem desde suas origens, sobretudo, é importante concebê-lo como possibilidade de criação de vida e das formas historicamente determinadas pelo ser humano. Neste sentido, há duas dimensões de valor, conforme elucida Frigotto (2002, p.13) "criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo". Este autor, ao discursar sobre o trabalho como fonte de (re) criação da vida do homem em sociedade, argumenta enfaticamente que "o trabalho e a propriedade dos bens do mundo também são um direito, pois é por eles que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando for o caso, a dos filhos" (FRIGOTTO, 2002, p.14).

As transformações tecnológicas e sua aplicação intensiva vêm induzindo mudanças no mundo do trabalho e na relação homem-ambiente-desenvolvimento. Reconhecemos que este rearranjo organizacional é associado à expansão do capital

em nível mundial. Com base nas pesquisas e estudos de Antunes, é interessante analisar que a década de 1980 foi notória quanto ao aprofundamento da crise e transformações no mundo do trabalho. Reconhecida como período áureo das mudanças e transformações da contemporaneidade no mundo do trabalho, “década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital” (ANTUNES, 2000, p. 23).

Oferecendo suas contribuições, Frigotto chama atenção para a concepção da teoria do capital humano e sua singularidade não ocasional, com a teoria econômica prevista para a educação. Preocupa-se também em trazer uma análise da visão burguesa e seus nexos entre educação e desenvolvimento, educação e trabalho, capital e trabalho.

Vale assinalar que a idéia de ‘capital humano’ surge, [...] até mesmo no Brasil, da década de 50. O fato de que sua formulação sistemática e seu uso ideológico político somente se verificam a partir do fim da década de 50 e início da década de 60 aponta para a hipótese de que é efetivamente neste período que as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam e produzem esse tipo de formulação (FRIGOTTO, 1996, p. 38).

Trazemos algumas reflexões conclusivas sobre o pensar das tendências no mundo do trabalho, que indicam processualidade contraditória e multiforme, onde se procura complexificar, fragmentar e tornar heterogêneo a *classe-que-vive-do-trabalho*, como bem denomina Antunes: "Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual. Do outro, e em sentido radicalmente inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado, etc." (ANTUNES, 2000, p. 62).

As mudanças que vêm ocorrendo no panorama econômico brasileiro não são inteiramente novas. Embora com certo atraso em relação aos países centrais, já se observavam no país, durante a década de 1980, vários sinais de que pelo menos o setor mais dinâmico da economia estava alerta às transformações que se operavam em nível mundial, especialmente, após a crise do petróleo, nos anos 70. Todavia, foi somente a partir do governo Collor que o empresariado viu-se mais fortemente instado e/ou pressionado a rever suas formas de atuação e produção, no sentido de adequar-se às demandas por maior produtividade, tendo em vista a

competitividade global. Desde então, multiplicaram-se as manifestações e mesmo as práticas, nos mais diferentes setores, ora balizadas pelo cuidado e pela ponderação, ora simplesmente aderindo de forma acrítico a novos modelos e paradigmas, em favor da urgente necessidade de que o país se revisse para não ficar marginalizado no contexto internacional. Também não faltaram as críticas, ora tímidas, ora exacerbadas, mas, em muitos casos, também estas, procedentes e calcadas em cuidadosa análise das condições históricas do país.

Como se sabe, uma das áreas mais diretamente impactadas pelo debate que a partir daí se travou, foi a educacional, para a qual se propuseram várias mudanças. O foco inicial das atenções foi o ensino básico e, neste, o fundamental. No momento atual, as preocupações voltam-se também para o ensino médio, seja pela necessidade de enfrentar o sucateamento a que o mesmo foi submetido nos estados, em decorrência da profissionalização compulsória imposta pela Lei 5.692/71, seja porque, como parte do ensino básico, também ele passa a ser objeto de mudanças, pelas razões acima indicadas. As alterações que estão sendo promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – nesse nível de ensino, especialmente na sua modalidade profissionalizante, articulam-se com as proposições do Ministério de Trabalho – MTb. Sendo a formação profissional, neste trabalho, o principal foco de atenção, far-se-á, a seguir, um exame da formulação conjunta MEC/MTb de uma política para a educação profissional, apresentada no documento Reforma do ensino técnico, abordando-a a partir de alguns tópicos selecionados, a saber: a. breve retomada dos processos desenvolvidos, separadamente, pelo MTb e pelo MEC até a formulação conjunta da proposta de política; b. discussão de aspectos específicos da proposta de política, considerados os mais relevantes (MEC, 1996).

Deve-se, inicialmente, entender a proposta como uma tentativa de equacionar as novas demandas por qualificação, tendo em vista as necessidades de desenvolvimento do país. Nesse sentido, pode ser considerada, também, como uma forma de resposta institucional aos problemas e desafios à formação profissional apresentados no início deste texto.

A forma atual da mesma resulta do desenvolvimento de processos desencadeados separadamente pelos dois ministérios que a propõem. Do lado do MTb, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR – preocupou-se em "recolocar a questão da educação profissional na pauta da

construção do modelo de desenvolvimento [sustentado] e da própria modernização das relações capital-trabalho" (MTb, 1995, p. 5), nos marcos das mudanças que se operam na economia mundial e da promoção da equidade social. Para isso, promoveu, entre outras ações, um amplo debate sobre a educação brasileira e a formação profissional, consubstanciado no documento *Questões críticas da educação brasileira*, do qual participaram representantes da Subcomissão de Educação e Gestão Tecnológica do Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria – PACTI – do Subcomitê do Subprograma III (Educação, Formação e Capacitação de Recursos Humanos) e do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PBQP – , envolvendo governo, universidades, empresários, agências de formação profissional, trabalhadores e instituições da sociedade civil (BRASIL, 1995).

Não cabe, nos limites deste trabalho, uma análise pormenorizada do documento, mas deve-se ressaltar que várias questões nele debatidas (por exemplo, as relações entre o ensino básico e a formação profissional, a definição dos públicos a serem privilegiados, a responsabilidade partilhada pelo Estado, empresários e trabalhadores na definição das políticas de formação profissional etc.) reaparecem tanto em outro documento da SEFOR, *Educação profissional: Um projeto para o desenvolvimento sustentado* quanto no texto conjunto MEC/MTb, que é objeto desta análise.

Do lado do MEC, os debates têm inicialmente, segundo Kuenzer (1996), origem diversa. Capitaneados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC – SEMTEC – , voltam-se para o exame da "função que as escolas técnicas e agrotécnicas vêm desempenhando na educação de jovens, no âmbito da discussão sobre o significado do ensino médio" (KUENZER, 1996, p. 7), tendo em vista avaliações nacionais e internacionais que chamavam a atenção para a necessidade de compatibilizar a demanda crescente por ensino médio com a redução dos fundos públicos, na perspectiva das relações custo-benefício.

A dupla preocupação – definição da identidade do ensino médio e otimização da relação custo-benefício – direcionou o processo de reorientação desse nível do ensino básico que culminou com a proposta, tanto de sua flexibilização, quanto da separação entre formação acadêmica e formação profissional. Segundo Kuenzer (1996), diferentemente da SEFOR, a SEMTEC conduz o debate e faz as propostas a partir de seus técnicos, "ouvidos" alguns interlocutores selecionados.

Segundo a mesma autora, o MEC toma a iniciativa de encaminhar, a partir dessas discussões, um anteprojeto de lei, que recebe o nº. 1.603/96, atropelando as conversações que vinha mantendo com o MTb a respeito da educação profissional. O projeto de lei 1.603/96 é, na sua versão original, parte integrante do documento Reforma do ensino técnico, subscrito por ambos os Ministérios.

No que diz respeito ao documento, é necessário analisá-lo sob alguns aspectos específicos que, por serem mais relevantes, talvez permitam uma compreensão mais orgânica do que pretende.

O MTb propõe-se, além de dois projetos de longo alcance (implementação de um Plano Nacional de Educação Profissional e criação de uma rede de Centros de Educação Profissional), um terceiro, que se refere à formulação de uma Política para o Ensino Médio, sugerida em outro item, sob o mesmo nome. Embora seja desejável sua discussão exaustiva, neste trabalho serão privilegiados alguns tópicos, a saber:

- a. A diversificação do ensino médio para atender aos diversos tipos de clientela;
- b. O estabelecimento de um modelo educacional flexível, expresso na proposta de um currículo modular de educação profissional, a fim de ampliar as alternativas para sua oferta;
- c. A articulação entre o ensino técnico profissional e o setor produtivo.

Se se considerar a discussão desenvolvida no item anterior, deve-se admitir que, embora a educação profissional não se confunda com o sistema educacional, com ele se articula por mais de uma forma, em seus diferentes graus. Isto se deve, em parte, à concepção de que a formação geral básica é fundamental para a qualificação do "novo" trabalhador. Mas deve-se, também, ao fato de que a educação profissional pretende dirigir-se a uma multiplicidade de públicos, diferenciados em termos de idade (adolescentes, jovens e adultos), sexo, escolaridade, formação profissional prévia, interesses, necessidades e expectativas ocupacionais. Por essa mesma razão, coloca-se a necessidade, por parte dos órgãos gestores, de recorrer a uma série de instituições públicas e privadas, complementarmente à rede pública de ensino, em especial no nível médio, além de propor a criação dos Centros de Educação Profissional. Estes últimos devem ser

entendidos, segundo o documento de política, "como um novo pólo de cursos, serviços e assessorias à comunidade e ao setor produtivo [...] a partir da expansão e reestruturação da atual rede de ensino técnico federal, estadual e municipal, pública e privada" (BRASIL, 1996, p. 12).

Duas questões se colocam a partir dessa proposição. A primeira diz respeito à amplitude do projeto. De um lado, pode-se avaliá-la positivamente, na medida em que revela a preocupação em estender a um número imenso de participantes da PEA (e de ingressantes nela), a possibilidade de "superar deficiências da escolarização anterior relativas à aquisição de habilidades básicas" e/ou de qualificar-se/requalificar-se (BRASIL, 1996, p. 8). Dessa forma, um número maior de trabalhadores pode ver ampliadas suas chances de aquisição de novos conhecimentos, ainda que isto não reverta, necessária e diretamente, como já discutido, em aumento das probabilidades de emprego. De outro lado, a amplitude do projeto e a multiplicidade de agências envolvidas podem tornar extremamente difíceis garantir, em todos os pontos, sua organicidade e a boa qualidade dos conhecimentos. Esta não é, certamente, uma questão menor ou meramente administrativa, na medida em que, em nome da equidade, pode-se estar reforçando, na população marginalizada, em razão das experiências escolares negativas, a concepção de que é incapaz de aprender ou de reverter sua aprendizagem em emprego.

A segunda questão refere-se aos efeitos que a proposição pode trazer para a rede pública de ensino médio, especialmente quanto à formação profissional. As mudanças propostas para o ensino médio, através do projeto de lei 1.603/96, fazem parte da política acima referida, especialmente no que diz respeito à parcela deste representada pelo ensino técnico. Tais mudanças não podem ser examinadas, nem plenamente entendidas, sem referência às transformações que vêm sendo operadas nas agências tradicionalmente responsáveis pela formação profissional, além das escolas técnicas federais, estaduais e privadas (o sistema dos "S", como vulgarmente denominado, em especial o Senai e o Senac).

Algumas das transformações mais significativas dizem respeito à progressiva extinção da modalidade aprendizagem, à concentração de esforços na formação de técnicos, à instalação de cursos de curta duração e ao investimento em atividades de assessoria técnica a empresas, seguindo tendências que vêm sendo observadas em instituições semelhantes na América Latina, sejam elas integrantes

de sistemas públicos ou privados, conforme já indicado no documento da CEPALI (1994) e no texto de Caillods (1994). As relações que passam a se estabelecer entre tais agências e o sistema educacional, especialmente o público, são fortemente afetadas por tais transformações, de um lado, e, de outro, pelas recomendações dos organismos internacionais, que com elas se articulam.

Tais recomendações insistem, num primeiro plano, em que se promova, pela via do sistema público de ensino, menos flexível, a formação de caráter geral, mais demorada, que constituirá o terreno básico sobre o qual se construirão as capacitações profissionais. Num segundo plano, sugerem, enfaticamente, que tal construção seja realizada de modo ágil e flexível pelas agências de formação profissional, de modo a responder, da forma a mais imediata possível, às demandas dos diferentes setores econômicos, mas, em especial, daqueles que vêm introduzindo inovações tecnológicas.

A proposta conjunta MEC/MTb assimila inteiramente tais recomendações, como evidenciam, de um lado, a avaliação de que o sistema de ensino em geral assim como o profissional são "[...] demasiado rígidos e antiquados para satisfazer a imensa demanda existente por níveis mais elevados de qualificação" e, de outro, a afirmação de que "diante dessa necessidade, a estrutura educacional e o modelo de oferta têm que ser construídos de forma bastante flexível [...]". Daí a proposição de que as escolas técnicas federais, estaduais ou particulares revejam sua estrutura e organização para se tornarem, também elas, ágeis e flexíveis. Com isso estarão, por hipótese, em condições de responder, rapidamente, às demandas que lhes forem feitas pelo setor empresarial em conseqüência da adoção de inovações tecnológicas.

Mas, como vimos, não só a ele. Devem responder, igualmente, na perspectiva da equidade social proposta pela CEPAL, tendo em vista o desenvolvimento sustentado, pela capacitação das parcelas empobrecidas da população, de modo a torná-las mais "competentes". O currículo modular é, apenas, a conseqüência técnico-educacional dessa proposta, que amplia para a rede de ensino médio aquilo que vinha sendo, ou atribuição mais específica das agências de formação profissional, já modificadas para atender aos reclamos de agilidade e flexibilidade (formação para a empresa), ou tarefa conduzida por diferentes setores da sociedade civil, inclusive ONGs (capacitação dos setores mais empobrecidos).

Poder-se-ia dizer que isso contribuiria para tornar as escolas dessa rede não apenas participantes de um esforço nacional para a produção do desenvolvimento sustentado como, também, menos elitistas, conforme sugere o documento de política. Ainda que esse argumento mereça reparos, não é sobre ele que se deseja fazer recair a análise, mas sim sobre as conseqüências que a flexibilização dessas escolas pode trazer para a qualidade do trabalho aí realizado.

Com efeito, um exame da história das escolas técnicas mostrará que anteriormente ao advento da Lei 5.692/71, muitas delas ofereciam um ensino de boa qualidade, seja do ponto de vista da formação geral, seja da perspectiva da capacitação específica, embora esta última se mostrasse quase sempre defasada em relação aos avanços da tecnologia, ainda que estes também fossem lentos. As Escolas Técnicas Federais, por seu turno, apesar dos reparos que tantas vezes lhes foram feitos, eram (e continuam sendo) consideradas centros de excelência em ambos os tipos de formação, mostrando-se, inclusive, mais atualizadas que suas congêneres estaduais no que se refere à formação técnica. É verdade que a profissionalização compulsória desarticulou boa parte do ensino técnico nos estados, embora tenha afetado pouco o federal. No entanto, as escolas de uma e de outra rede, apesar desses percalços, ainda reúnem as condições mais favoráveis para uma articulação entre ambos os tipos de formação por oferecê-las no mesmo espaço físico.

Ora, qual é a proposta do documento de política, especialmente no que se refere ao ensino técnico? De um lado, a oferta de formação geral e de formação profissional através de duas redes separadas. De outro, a organização desta última em módulos, num desenho muito semelhante a uma das duas vertentes que constituem o modelo inglês de formação profissional (CEPAL, 1994). Em ambos os casos, as medidas propostas contribuem para discernir a formação profissional de sentido amplo. No primeiro caso, ao promover a cisão teoria-prática pela ampliação do abismo já existente, nas escolas técnicas, entre formação geral e específica, apesar de ofertadas no mesmo estabelecimento. No segundo caso, pela segmentação que introduz na formação, reduzindo a habilitação técnica a um somatório de qualificações específicas.

Poder-se-ia argumentar, no primeiro caso, usando inclusive o exemplo das escolas técnicas, que a articulação teoria-prática não decorre necessariamente do fato de a formação específica e a geral serem ofertadas no mesmo

estabelecimento. O argumento é procedente, mas não resolve a questão, a não ser que, oferecidas em redes distintas, uma e outra formação fossem articuladas por objetivos comuns, efetivamente aceitos e incorporados por ambas as redes. Embora teoricamente esses objetivos pareçam existir, orientados pela preocupação genérica com a formação do "novo" trabalhador "competente", há aí uma barreira a ser rompida, uma vez que, na tradição educacional brasileira, mostrou-se sempre difícil a articulação entre formação acadêmica e formação técnica.

O rompimento dessa barreira certamente não será facilitado com a cisão entre as duas redes de ensino médio. Isso aponta para uma contradição entre a estrutura proposta para o ensino médio e a decantada necessidade de que a formação do "novo" trabalhador contemple, privilegiadamente, sua educação intelectual e sua capacidade de se defrontar, criativamente, com os problemas da atividade profissional cotidiana, valendo-se dos conhecimentos teóricos. De qualquer forma, ainda que a relação teoria-prática pudesse ser resolvida nesse âmbito, resta, ainda, uma outra questão, qual seja: a dos limites da concepção de educação a que está articulada. A esse ponto se retornará posteriormente.

Quanto à estrutura modular do currículo do ensino especificamente técnico, há que se considerar, de um lado, as razões para sua proposição e, de outro, suas contribuições para a formação técnica do trabalhador. A suposição de que esta última dá-se pelo acréscimo de segmentos de habilitação, que podem ser realizados em diferentes momentos e em diferentes instituições, parece consultar menos o intuito de prover os trabalhadores de uma sólida formação e mais o interesse em flexibilizar as escolas da rede técnica de ensino para oferta ampla de formação mais ligeira, contemplando o que o documento denomina de "educação profissional permanente", ou seja, "educação com começo, meio e fim, focalizada no mercado" (BRASIL, 1996, p. 7).

A esse respeito, cabe lembrar que a principal crítica à vertente de "capacitação modular" do sistema inglês, anteriormente referido, é a de que ela "instituiu um 'supermercado da capacitação', que oferece todo tipo de produtos a seus clientes, mas que não oferece uma estrutura definida" (CEPAL, 1994, p. 35). Sem retornar à discussão sobre as relações entre teoria e prática que tal proposição suscita, é necessário trazer à baila a questão das reestruturações internas com que as escolas das redes técnicas de ensino terão de operar para atender às novas demandas, seja do ponto de vista físico, seja no que tange à administração e ao

corpo técnico-docente. Caso se leve em conta que a implementação de propostas gestadas nos órgãos superiores depende, fundamentalmente, da adesão dos que atuam nas agências formadoras, cabe perguntar como reagirão os diferentes públicos internos, além dos pais dos alunos, a uma proposta que altera, de forma tão significativa, a vocação historicamente constituída das referidas agências, principalmente, considerando que, se a flexibilização proposta mostra-se, por um lado, adequada à ampliação do atendimento, de outro, representa uma forma de melhorar a relação de custo-benefício na oferta de educação profissional.

Um bom exemplo dos questionamentos que podem ocorrer nessa linha é o oferecido pela pesquisa interna realizada pelo Ciet (1995a) para o SENAI, tendo em vista a adequação da instituição ao momento presente. Metade de um conjunto de empresários ouvidos pela pesquisa defende que a instituição deve concentrar seus esforços na educação formal, voltada para o desenvolvimento industrial. Por isso, pode-se inferir que tendem a recusar, juntamente com uma parcela de acadêmicos ouvidos na mesma pesquisa (Ciet 1995b), a proposta constante do documento de política de "otimizar a utilização da infra-estrutura existente [...] através de processos e mecanismos menos elitizados e com maior cobertura em relação às clientela efetivas e potenciais, especialmente as de baixa renda e escolarização" (BRASIL, 1996, p. 5). Os acadêmicos, todavia, concordam com a proposição da outra metade dos empresários entrevistados, no sentido de que o SENAI estenda suas ações aos desempregados e subempregados, desde que por meio de convênios e parcerias, sem prejuízo daquela que seria sua função principal. A interpretação acima sobre a otimização da infra-estrutura é, por outro lado, inteiramente compatível com a visão de outra parcela dos acadêmicos inquiridos, os quais consideram que caberia também a agências como o SENAI reformular-se para atender à população excluída do setor formal da economia.

Como pode-se verificar, a pesquisa traz à baila alguns dos dissensos e consensos que o projeto MEC/MTb tende a suscitar entre os atores envolvidos, pelo menos no aspecto sob exame. Para a existência de disputas e divergências no campo das relações entre educação e trabalho, em sentido amplo, e no da formação profissional, em sentido restrito, já tive a oportunidade de chamar a atenção em outro texto (FERRETTI, 1995), analisando os pontos de vista de empresários, educadores e sindicalistas.

Se a essa questão não podem ser oferecidas respostas simples, as referentes ao currículo e sua constituição são ainda mais complexas. Com efeito, a definição dos parâmetros curriculares para o ensino técnico, nos moldes pretendidos pelo projeto de lei 1.603/96, implica uma série de pesquisas de, pelo menos, média duração, que devem dar conta de uma realidade econômico-social repleta de tensões e heterogeneidades antes de se transformarem em proposições conseqüentes. Mapear, para cada habilitação profissional como um todo, e, no seu interior, para cada segmento de qualificação, quais as competências necessárias ao desempenho das atividades afins significa, do ponto de vista da pesquisa, investimento não só vultoso, mas contínuo, além de implicar a articulação consistente entre os atores envolvidos (no mínimo, o Estado, o empresariado, os trabalhadores e as agências formadoras), especialmente se se levar na devida conta a heterogeneidade histórica dos setores produtivo e de serviços em nossa realidade, à qual se sobrepõe outra heterogeneidade, a saber, a que se refere à multiplicidade de concepções, formas, ritmos etc. com que esses mesmos setores incorporam os chamados novos paradigmas. Considerando que o conceito de competência assume, nesse contexto, posição central, e considerando, ainda, ser ele pouco claro, torna-se necessário discuti-lo de maneira mais detalhada.

Outro desafio diz respeito aos trabalhadores e à construção de nova mentalidade. Nesse sentido, parece haver, há algum tempo, um consenso generalizado de que vivemos numa era de incerteza. E ela seria suficientemente relevante para se colocar como a mais importante referência para os sistemas de produção e de formação. Talvez, contrariando tal consenso, o melhor mesmo seria dizer que sempre vivemos em uma era de incerteza, mas que só agora começamos a construir um olhar, um modelo de análise, capaz de compreender tal fato. Seja como for, este consenso, que acompanha os mais diferentes discursos sobre o mundo atual e as perspectivas de futuro, aparece associado à demanda de um novo perfil dos trabalhadores.

O taylorismo, que invadiu o mundo do trabalho a partir de princípios da administração científica (TAYLOR, 1963), parecia, aos olhos dos técnicos, uma continuidade "natural", embora quase dois séculos depois da riqueza das nações (SMITH, 1983), onde a divisão do trabalho é pela primeira vez descrita e exposta aos mundos acadêmico e empresarial. Esta última obra, por sua vez, formatada nos mais claros princípios da ciência natural, via na decomposição dos fenômenos da

natureza um modo de observá-la, descrevê-la, compará-la, explicá-la, apreendê-la, dominá-la e, sobretudo, reconstituí-la. As possibilidades de predição, de controle, de experimentação oferecidas por tal modelo e, ainda, as idéias de certeza e de precisão, ou mesmo de tempo e de ritmo, por ele permitidas, contribuíram, sem dúvida, para a construção, ao longo dos últimos séculos, da mentalidade dos técnicos. É interessante constatar que, não obstante as descobertas no campo das ciências naturais, muito especialmente da física, pudessem colocar em questão tal modelo, essa mentalidade insistiu em se manter e se reproduzir.

Novos paradigmas são, portanto, colocados no mundo do trabalho. O sociólogo e economista francês Zarifian (1995) recorre à noção de operação como sendo a que melhor traduz tal mentalidade. Produzir, para ele, "pode ser resumido, de maneira simples, em uma sucessão de operações elementares, que se encadeiam umas às outras" (ZARIFIAN, 1995, p. 9).

Para Zarifian (1995), a operação inspira-se em um modelo físico. Está inscrita em um processo pré-descritível, previsível, regular e regulado. Ela é um átomo do movimento. É uma forma de apreender e de compreender a realidade, fundada em processos sociais que gastaram quase dois séculos para se desenvolver e se consolidar.

O conceito de operação está ligado à destruição de um modo de vida preexistente, sobretudo o modo de vida rural e doméstico. Ele diz, ainda, sobre a separação do trabalho daquele que o efetua. O trabalho torna-se forma objetivada, ou seja, pode ser descrito, estruturado, organizado, independente daquele da pessoa que o realiza. Ele não mais se refere à pessoa que trabalha, mas ao posto de trabalho. Dessa forma, a operação carece do surgimento de uma população operária de maneira permanente e obrigada a vender a sua força de trabalho.

Para evitar qualquer equívoco, Zarifian (1995) observa que, na verdade, o trabalho, antes de poder ser dimensionado fisicamente, é o resultado de uma imposição social que permite falar de trabalho independentemente de quem trabalha.

Assim, construída a mentalidade dos técnicos, ao longo dos tempos, em torno da noção de operação, ela deve, agora, refazer-se a partir dos *événements*, ou seja, dos acontecimentos (ZARIFIAN, 1995).

O acontecimento, para Zarifian, ao contrário, constitui-se em uma outra forma de apreender a realidade. Ele não é um átomo do movimento, mas uma

descontinuidade dele. Ele se instala como uma ruptura do desenvolvimento regular de um fenômeno ao qual damos importância. Ele se traduz pela pane, cuja causa se desconhece.

Zarifian (1995) ensina-nos que o acontecimento é singular porque surge como uma coisa que não estava presente. É como se fosse um acréscimo de presença. Ele não pertence à situação porque se encontra fora das normas que descrevem e avaliam a situação. Mas, quando se produz, ele se encontra na situação.

O acontecimento é imprevisível porque surge no tempo e pára o movimento. O acontecimento é importante porque ele não pode ser reduzido a um fato do mundo objetivo. Somos nós, do mundo social, que fazemos do acontecimento um acontecimento. Em outras palavras, uma pane não terá nenhuma importância se nós não lhe dermos importância.

O acontecimento é sempre interno à situação e, neste sentido, ele pertence a esta última. Se um acontecimento dá-se na relação entre dois serviços de uma empresa, por exemplo, para apreendê-lo, será necessário apreender a situação formada por esses dois serviços. Assim, ele não pode ser compreendido como um efeito que se dá no meio, mas na situação.

Assim, a mentalidade dos técnicos, que estava habituada à operação, deve agora considerar o acontecimento. Estavam habituados à certeza, devem, agora, levar em conta a incerteza. Cabe aos centros de formação profissional construir em seus novos profissionais um novo olhar e novas capacidades, sobretudo sociais, sem os quais eles se arriscam a não mais apreender e controlar o mundo que os cerca.

O termo "competência" tem surgido, nos mundos do trabalho e acadêmico, como a palavra-chave para o acesso ao que se acredita ser a nova realidade. A qualificação, até então moeda corrente do mundo do trabalho, condição necessária para o acesso ao mercado de trabalho, para o reconhecimento e a ascensão social, parece não mais gozar do mesmo prestígio.

4.5 O perfil Profissional dos técnicos de nível médio no Projeto Pedagógico do CEFET-UNED-MA.

Segundo Libâneo (1993), toda proposta pedagógica, com o “conhecimento ou não do educador, é fundamentada em uma concepção de educação e numa tendência pedagógica”. Portanto, torna-se oportuno à escola identificar as tendências pedagógicas existentes na prática educativa dos professores.

Dadas as condições históricas da escola brasileira, que é marcada pelas orientações liberais capitalistas, há uma tendência na maioria dos educadores de seguir a pedagogia liberal, que consiste na defesa da liberdade e dos interesses individuais e tem por função:

[...] preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais [...] os indivíduos precisam aprender a adaptar-se às normas vigentes na sociedade de classe através do desenvolvimento da cultura individual [...]. Dá ênfase ao aspecto cultural, esconde a realidade das diferenças de classe, pois embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1984, p.36).

A tendência liberal, em suas diferentes denominações conservadora, renovada, tecnicista ou não diretiva, faz parte do cotidiano pedagógico de um grande contingente de professores da escola pública brasileira. A utilização dessas orientações no trabalho pedagógico tem prejudicado o desenvolvimento da educação pública, destinada às camadas populares, pois tanto o professor quanto o aluno desconhecem e banalizam as contradições oriundas desse processo.

A pedagogia progressista não está em uso contínuo no sistema educacional brasileiro, devido a sua característica crítica ao sistema capitalista e de defesa da transformação da sociedade. Por isso, um número ainda reduzido de professores conhece e adota esse ideário em sua prática. A adoção de orientações da pedagogia progressista, nas suas versões: libertária ou crítico-social dos conteúdos, possibilita ao professor e ao aluno autoconhecimento, conhecimento da sociedade, do mundo do trabalho, numa dimensão crítica, propiciando-lhe maior percepção dos problemas, bem como pensar alternativas de superação dos mesmos.

A UNEDI, como parte deste contexto, passou pelo processo de identificação das tendências pedagógicas inerentes à sua prática educativa e constatou a existência de muitos educadores utilizando pressupostos da pedagogia liberal, assim como alguns que já defendem os princípios da pedagogia progressista.

A educação escolar que pretende ser de boa qualidade precisa superar a fragmentação, o descompromisso e a improvisação. Nesse aspecto, torna-se imprescindível ser planejada, organizada e sistematizada coletivamente, para que esse propósito se efetive. Nesse sentido, é necessário fazer planejamento global das ações da escola, planos de ensino, dar aulas, controlar a disciplina, criar o ambiente favorável, orientar e acompanhar os alunos e professores, avaliar continuamente o processo ensino-aprendizagem, promovendo a correção das distorções e implementação dos resultados positivos, além de proporcionar formação continuada aos professores.

A educação atual exige do professor a tarefa constante de pesquisar e de orientar o aluno na aquisição dessa habilidade, que tem como fim reconstruir o conhecimento e, conseqüentemente, contribuir para o crescimento da sociedade. Essa tarefa requer, além da vontade política de conhecer, acervo bibliográfico atualizado e laboratórios equipados, a fim de possibilitar a educação teórico-prática, condições básicas para a realização desse propósito.

Para Gandin (1994, p.169), o “planejamento é como um processo de transformação da realidade e, por extensão, de construção de uma nova realidade”.

Nesse aspecto, a UNEDI pretende continuar sua prática pedagógica de realizar o planejamento escolar participativo no início do semestre, tendo em vista a oferta de cursos profissionalizantes modulares semestrais e, ainda, a avaliação abrangendo as três funções: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação geral do processo ensino-aprendizagem é feita sem distinção com todos os cursos e níveis de ensino, entretanto, a avaliação da aprendizagem é diferenciada atendendo a realidade da cada curso, técnico ou médio.

A avaliação do curso técnico, na abordagem das competências profissionais, exige um acompanhamento mais efetivo e sistemático, objetivando verificar se o aluno conseguiu atingir o conjunto de competências em determinada área. E a avaliação da aprendizagem no curso médio é desenvolvida na abordagem de disciplinas, que também pretende tornar o aluno competente naquilo que a Lei nº

9.394/96 determina, utilizando-se, nesse caso, avaliação convencional, que confere notas ao final do processo (CEFET-UNEDI, PPP, 2000).

O ensino técnico no CEFET-MA está estruturado por área de atividade econômica, tais como: construção civil, que abrange os cursos de Edificações, Estradas e Agrimensura; área de indústria, composta pelos cursos de Eletromecânica, Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica; área de Informática e Segurança do Trabalho. Alguns os cursos técnicos que já estão funcionando seguem o decreto nº. 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ensino Técnico. Todos dinamizados seguindo a abordagem de competências profissionais, modulados com pretensão para propiciar ao aluno certificação parcial e após a conclusão de todos os módulos e do estágio supervisionado conferir o diploma de técnico.

O ensino profissional em nível básico, conforme o decreto 2.208/97, visa propiciar formação profissional independente de escolarização a todos os interessados da classe trabalhadora.

A UNEDI, visando atingir esses objetivos, tem ofertado e intensificará suas ações, nesse sentido, nas áreas de Metal Mecânica, Eletroeletrônica, Construção Civil, Meio Ambiente, Design e Lazer. Os cursos serão de curta duração para atender necessidades básicas e emergentes do setor produtivo.

Além disso, após a publicação do Decreto nº. 2.208/97, foi estabelecido nas IFETs um clima de revolta e contestação por causa da reforma do ensino técnico, ocorrida de forma arbitrária, ignorando toda construção epistemológica, produzida pelas escolas técnicas federais, o que muitos professores consideram o desmantelamento do ensino técnico no Brasil. Passando essa fase conturbada, foram iniciados vários estudos com o objetivo de organizar, preliminarmente, o currículo do Ensino Técnico, desvinculado do curso médio.

De acordo com Silva (2005), a orientação do SEMTEC era que cada escola fizesse seu próprio currículo para funcionar de forma experimental, enquanto aguardava a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico. Esse currículo foi formado apenas por disciplinas técnicas, observando sua seqüência lógica e adaptação às demandas de mercado, finalidade primeira da reforma.

Nesse aspecto, o curso teria uma duração de dois anos como experiência, que nesse tempo, revelou diversos problemas, como: falta de tempo

para a reposição de conteúdo; falta de infra-estrutura dos laboratórios, curso acelerado criando a insatisfação do aluno, pois esperava mais aulas práticas, insatisfação do professor com a reforma do ensino técnico, com a situação salarial vigente, com a falta de condições ideais para as aulas práticas no laboratório.

A UNEDI não conseguiu promover um currículo centrado em competências profissionais em quatro módulos, devido ao tempo ser considerado insuficiente para cumprir com as exigências da Lei.

Contagiados pela concepção mercadológica e visando atender às determinações oficiais contidas no documento Orientações para Elaboração de Planos de Cursos – SEMTEC/MEC, os professores demonstraram a preocupação de organizar e desenvolver um currículo com saídas intermediárias que pudessem expedir certificado de qualificação profissional ao terceiro módulo. Essa medida é uma clara demonstração da fragmentação da formação do técnico, colaborando para uma exploração cada vez maior desse profissional.

O ponto crítico do processo de ensino/aprendizagem parece-nos ser o desenvolvimento dos componentes curriculares, porque dependem de recursos humanos e materiais que independem da vontade política da comunidade escolar. O que muitos demonstram é a satisfação com a organização curricular em si, mas não descartam a necessidade de o currículo ser integrado com aprendizagem teórico/prática e o tempo de formação ser ampliado para três anos e não dois, como proposto anteriormente.

Tanto Zarrifian (2001) quanto Perrenoud (1999) apud Silva (2005) comentam que a competência não se revela em situações imaginárias, mas concretas, em qualquer aspecto da prática social.

No caso do ensino técnico, preferencialmente, no ensino prático e no trabalho, se, por alguma circunstância, o ensino não é prático e não existe trabalho para todos, como testar a competência? Esse é um dos desafios das várias IFETs e, principalmente, da UNEDI/MA que faz parte de um Estado que ainda busca com muitas dificuldades construir seu parque industrial e dinamizar seu projeto de desenvolvimento (SILVA, 2005, p.143).

É evidente a necessidade de integração entre professores que desenvolvem competências na formação geral das ciências humanas e competências profissionais, desde o momento da reformulação curricular, bem como a vivência e ensino da ética por todos os professores no exercício cotidiano da

prática educativa. Diante dessa perspectiva, existe uma grande dificuldade de desenvolver-se o trabalho interdisciplinar e adotar-se a pedagogia de projetos na dinamização do projeto educativo; pois falta um programa de capacitação técnica do corpo docente de forma continuada, a fim de lidar com maior segurança com os avanços das novas tecnologias e os desafios da formação do técnico no momento atual.

5 CONCLUSÃO

No campo da educação profissional, a orientação dá-se pela concepção pragmática de qualificação, subjacente à idéia, segundo a qual a educação forma o homem e o transforma num elemento de produção necessário à vida econômica do País e importante para elevação dos padrões individuais.

Nessa perspectiva, coloca-se o sistema de educação profissional na função “utilitarista” de formar o homem para tornar-se um elemento produtivo, ou seja, para operar os meios de produção industrial. Por outro lado, difunde-se a ideologia nacionalista da inclusão desse homem na cadeia produtiva como trabalhador.

No Brasil, esse fenômeno fez-se presente desde o período da colonização, quando torna-se mais evidente a segmentação social entre aqueles que produziam e os que viviam do trabalho, isto é, o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros compôs a formação específica dos profissionais que produziam os bens materiais para a sociedade da época.

A educação profissional vem como a grande salvadora do Brasil, dentro de um mundo em pleno desenvolvimento tecnológico, do qual o País não poderia fazer parte por sua posição desvantajosa na concepção e disseminação do conhecimento científico. Como poderiam desenvolver-se, aqui, fábricas com máquinas modernas onde seus operários não podiam sequer ler seus manuais?

Paulatinamente, o modo de produção escravista foi dando lugar a novas relações de produção. Em fins do Império e início da República, a economia cafeeira, o surto de industrialização promovido especialmente pelo Barão de Mauá, a presença do imigrante como força de trabalho livre gerando o aparecimento de novos extratos sociais e a abolição da escravatura, em 1888, foram marcantes para passagem do modelo agrário-exportador-dependente ao modelo agrário-comercial-exportador-dependente.

Mas, nem tudo era considerado digno para todos os cidadãos. Houve grande proliferação de preconceitos com relação ao ensino profissional, apontando-o, antes da industrialização, apenas como ocupação de crianças e jovens abandonados e vadios, deixando de reconhecer o relevante papel que teria os

profissionais advindos da formação profissional, que proporcionavam riquezas, conhecimentos e bem-estar às elites com seus atos de produção.

O crescimento do capitalismo, da industrialização e da urbanização traz consigo também a importância dessa modalidade de ensino, o profissional, principalmente depois da Segunda Grande Guerra Mundial, quando surgiu a necessidade do País fortalecer seu parque industrial. O crescimento econômico foi fator primordial nas reformas dos anos 1930/40, determinando criação e implementação dos cursos de nível técnico e das escolas técnicas em todo o País.

Essa aliança entre capital e trabalho consegue a elevação do lucro, convivendo com o sentimento de prosperidade da massa trabalhadora sindicalizada, que viu nos países capitalistas avançados seus padrões materiais de vida elevarem-se.

Na euforia dessa fase de expansão do capitalismo, a relação capital e trabalho tornou-se mais estreita, com avanços significativos de benefícios, seja pelo aumento da produção e do consumo em massa, que reflete em lucro para o capital, seja na conquista de poder político na esfera da negociação coletiva por parte do trabalho, refletindo em benefícios de seguridade social, salário mínimo e outras facetas da política social.

Nesse percurso, observa-se que os períodos de maior crescimento, isto é, de ampliação do ensino técnico, coincidem com os períodos ditatoriais que também são de crises econômicas e de busca da reestruturação econômica. Outro aspecto importante a ser lembrado é a participação direta dos organismos internacionais, como BID, Banco Mundial e UNESCO, representados nos acordos de cooperação técnica, CBAE I e USAID, e outros pactos que permitem a ingerência de tais instituições no sistema educacional brasileiro.

Ao revermos esses aspectos históricos que promoveram a trajetória da educação profissional no Brasil, identificamos claramente sua importância para a sociedade e para vida do trabalhador, rompendo o paradigma de que o ensino mais importante é o superior e que só os que não conseguem adentrar as universidades vão cursar o ensino técnico.

Com o desenvolvimento industrial brasileiro, acelerado na década de 60, continuando nos anos de 70, brotou a necessidade de um novo profissional no mercado de trabalho para atender as novas demandas. Daí a criação da modalidade do Curso de Engenharia pelo MEC para ser oferecido nas escolas técnicas.

Observa-se que o modelo da Escola Técnica, ao longo dos anos, tentou atender as necessidades da sociedade, entendida esta como necessidade do capital.

As contradições ampliam-se quando se afirma que a educação profissional é o caminho para a cidadania, como se assim se pudessem resolver os problemas que o capitalismo gera. Impor à educação profissional os limites de uma formação para a empregabilidade implica retirar da educação a dimensão ampla da sua função social.

No quadro dos limites, inscreve-se também a questão da formação geral e formação profissional, apontadas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação profissional. Efetivamente, tal propósito tenta esconder a reedição da dualidade organizacional do sistema de educação brasileiro, que separa a educação manual/educação intelectual. Nesse aspecto, a formação profissional destina-se apenas a ocupações profissionais, sem que apresente os fundamentos científicos que o trabalho requer.

Por outro lado, o discurso que preconiza uma formação técnico-profissional é que se tenha domínio de competências relativas; conhecimento das filosofias e políticas da educação profissional; conhecimento e aplicação de diferentes formas de desenvolver a aprendizagem dos alunos numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; incorporação de inovações no campo do saber já conhecido, o que implica em flexibilidade com relação às mudanças; capacidade de comunicação oral e escrita; iniciativa para buscar o autodesenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; ousadia para questionar e propor ações; capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares. No entanto, os propósitos da política de ensino médio tomam direção própria, constituindo-se num conjunto de prescrições distanciadas daquelas determinadas para o ensino técnico-profissional (SILVEIRA, 2000).

Ao refletirmos sobre a formação profissional de nível técnico, na perspectiva da escola, no âmbito das reformas regulamentadas pelas Leis 5.692/71 e 9.394/97, certamente, encontraremos alguns pontos divergentes e outros em comuns, ou seja, ambas as leis foram gestadas na época de crise e/ou reestruturação econômica e visavam formar profissionais para o mercado de trabalho, contribuindo assim para o desenvolvimento do país.

A reforma curricular, embasada na LDB 9.394/96, o Decreto 2.208/97, os pareceres 17/97 e 16/99, a resolução 04/99 e a Portaria 646/97, foram produzidos

em regime político democrático-neoliberal, na fase do capitalismo de mercado contemporâneo, regido pela produção flexível, com novas formas de organização e gestão de trabalho, os quais exigem um profissional polivalente. A sociedade e os educadores contribuíram para a elaboração dessa reforma, mas prevalecem os interesses do setor produtivo e empresarial. Nesse aspecto, o ponto crítico dessa reforma é a separação do currículo independente do ensino médio, sem equivalência; em que criaram, também, o ensino médio formativo/propedêutico como fase de aprofundamento do ensino fundamental obrigatório e direito de todos e o curso profissionalizante opcional. Conseqüentemente, temos aí um curso preparatório para o trabalho e outro para o ingresso no ensino superior.

E ainda até 2003, o curso técnico parecia ser destinado somente à classe trabalhadora do País, não divergindo do Decreto 2.208/97, destacando com essa medida, o ensino técnico em puro treinamento profissional, prejudicando sua valorização.

No quadro dos desafios, está o currículo centrado em competências profissionais, em consonância com o discurso do mercado, que traz aspectos fundamentais como: saber, saber-ser e saber-fazer, com base nas matrizes teóricas construtivistas, comportamentalista/condutivista e funcionalista.

Apesar de várias tentativas feitas pelas reformas anteriores, coube à legislação atual a estruturação do Subsistema de Educação Profissional, composta de cursos nos níveis básico, técnico e tecnológico (superior). Que atualmente administrado pelo SETEC/MEC (Secretária de Educação profissional e Tecnológica do ministério da Educação)..

Diante disso, o desafio do CEFET-UNEDI-MA é melhorar a formação instituída ao longo do período, visando adequar essa formação às demandas da sociedade, quer no que respeita à parte diversificada do currículo, ou seja, à parte da qualificação profissional, quer no que se refere à educação geral básica.

O CEFET-UNEDI-MA não foi omissos em buscar adequação do currículo escolar às novas exigências do mercado de trabalho. Ainda que ocorram lacunas a serem preenchidas, esta Instituição de Ensino Técnico representa na sociedade o poder simbólico na solução do problema da falta de emprego e renda, por meio da formação de mão de obra qualificada.

Nesse sentido, é necessário penetrar na inteireza do espaço escolar para proceder a uma reinterpretação do seu potencial, o que se expressa nos processos

de aprendizagem por ele desencadeados, bem como na sua interação com a sociedade, para assim definir com mais clareza a sua responsabilidade social, política e pedagógica.

Portanto, o CEFET-UNEDI-MA deve redefinir sua identidade, não só para cumprir com sua visão de futuro, que é ser um Centro de Referência no âmbito da Educação Profissional maranhense, mas oferecer uma educação profissional democrática de boa qualidade, que atenda às reais necessidades e anseios da classe trabalhadora, e, ainda, cumprir com sua missão de “formar profissionais em todos os níveis com fundamentações científicas, tecnológicas e humanas de qualidade, criando competências múltiplas que atendam as exigências da sociedade e do mercado em mudança”.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marcos; CALDEIRA, César. **Como surgiram as Constituições Brasileiras**. Rio de Janeiro: FASE, 1986.

BRASIL. **As novas diretrizes curriculares que mudam o ensino médio brasileiro**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Projeto de Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Substitutivo do relator Jorge Hage, Brasília; MEC, 1992.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Projeto de Lei nº 1.258, de 1988 (do senhor Otávio Elísio). Brasília: MEC, 1988.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Decreto Federal**. n.º 2208/97. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Educação Profissional: legislação básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da Educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **II Congresso de Educação**. Plano Nacional de Educação. Proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte, 1997.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

BRASIL. **Ministério do Trabalho**. Questões críticas da educação brasileira. Brasília, 1995.

BRASIL. **Ministério do Trabalho/SEFOR. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Pareceres CEB/CNE n.º 15/98 e 16/99**.

BRASIL. **Presidência da República. Decreto 2.406/97, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948 de dezembro de 1994, e dá outras providências.

BRASIL. **Proposta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Resolução 4/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.** Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b.

BRASIL. **Senado Federal. Projeto de lei da Câmara, nº 101, de 1993.** Brasília, 1993.

BRASIL. **Senado federal. Substitutivo ao projeto de lei da Câmara nº 101, de 1993.** Brasília, 1994.

BRASIL. **Senado Nacional. A lei da educação.** Senador Darcy Ribeiro. Brasília: Senado, 1992

BRAVERMAM, H. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

CAILLODS, F. **Rasgos convergentes en el mosaico de sistemas de formación profesional.** Revista Internacional del Trabajo nº 2. 1994, vol. 113, pp. 279-297.

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

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago: Cepal/Unesco, 1992.

CIET. **Os representantes dos empresários e a formação profissional.** Rio de Janeiro, 1995a (mimeo.).

COSTA, José Ferreira. **Educação profissional e mercado de trabalho: a trajetória das técnicas em eletrotécnica e egressos do CEFET-MA nos anos 90.** São Luís: [s. n.], 2003. (Dissertação de Mestrado em Educação – UFMA).

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão.** ANPED: Caxambu, 1997.

CUNHA, Luiz Antonio. **Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil-Colônia.** In: Fórum Educacional, Rio de Janeiro, n.4: p.31-65, out./dez., 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais.** 4. ed., São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola, Educação e Trabalho no Capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETTI, C.J. **Educação para o trabalho.** In: Fernandes, R. (org.). O trabalho no Brasil no limiar do século XXI. São Paulo, LTr, 1995.

FREITAS, Afonso A. de. **Tradições e reminiscências paulistanas.** 2ª ed. São Paulo, Livraria Martins, 1988.

- FRIGOTTO, G. **A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural.** In: SILVA, L. H. da. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização.* Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, Educação e Tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica,** ANDE, ano. 8, n.114, 1989, p. 33-44.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições: grupos e movimentos dos campos cultural, social, político.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994
- GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.
- HERKENHOFF, João Batista. **Constituinte e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970).** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- INEP. **EFA 2000 - Educação para Todos: avaliação do ano 2000.** Brasília: MEC, 1999.
- KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** *Educação e Sociedade*, v. 21, n.70 p. 15-39, 2000.
- KUENZER, Acácia. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências.** In: FERRETI, Celso J. SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- KUENZER, Acácia. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho- educação e o papel social da escola.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LEFEBVRE, Hemi. **Lógica formal e lógica dialética.** 5. ed. rio de janeiro: civilização Brasileira, 1979.
- LÊNIN, W. I. **Uma Grande Iniciativa.** In: *Obras Escolhidas.* V. 3. São Paulo: Alfa-Omega 1982.
- LIBÂNIO, J. C. **A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública.** Tese de Mestrado, PUC/SP, 1984.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia de pesquisa.** 2. ed. Dynamis, Blumenau, v.2 , nº. 9 p.7-14, Outubro/Dezembro 1994.

- MARX, Karl. **Manuscrito Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 1988.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Trad. De Regis Barboda e Flavio R. Kothe. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.
- MENESES, L. C. (orp). Et al. **Formação de professores de ciências no âmbito uberomericana**. São Paulo: Autores Associadas, 1996.
- MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **A Formação Técnico-profissional, frente às novas exigências do mundo do trabalho: um estudo de caso**. São luiz: [s.n.], 2007. (Dissertação de mestrado em educação - UFMA).
- OLIVEIRA, Manfredo de Araújo. **Ética e economia**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.
- PETEROSSI, H. G. **A formação dos formadores. Campinas, 1992**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/: UNICAMP, Campinas, 1992
- PILETTI, Nelson. 6 ed. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 1988.
- RANIERI, Nina. **Educação superior, direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96**. São Paulo: Edusp/Fapesp. 2000.
- RIBEIRO, Maria Luíza dos Santos. **Histórias da educação brasileira: a organização escolar**. 3. ed. São Paulo: Moraes,. (Coleção Educação Universitária) 2003,
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **Historia da educação brasileira: organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1987.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil 1930 / 1973**. 22. ed. Petrópoles: Vozes, 1989.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- SILVA, Isaura. **Uma visão de dentro da escola: leitura crítica da reforma curricular da década de 1990 e seus impactos no ensino profissional de nível técnico em Imperatriz – Ma**. Fortaleza: [s.n.], 2005.
- SMITH, A. **A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1983.
- TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação não e Privilegio**. Rio de Janeiro: ed. Nacional: Brasília, 1957.
- VALLADARES, Lícia do Prado (Org.). **O processo de trabalho e a formação profissional na construção civil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1981.
- WARDE, Mirian. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino Brasil.** São Paulo: Ática, 1994.

ZARIFIAN, P. **Mutação dos sistemas produtivos e competências profissionais: a produção industrial de serviço.** Brasília: Coletania de artigos CIET/SENAI 1995.

ANEXOS

Anexo A: Lei nº. 6.394, de 20 de Dezembro de 1996



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Vide Adin 3324-7, de 2005 Estabelece as diretrizes e
Vide Decreto nº 3.860, de 2001 bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (Regulamento)

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento)

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Regulamento)

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Regulamento).

Anexo B: Decreto nº. 2.208, de 17 de Abril de 1997.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de 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: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas

de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art 5º 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.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

§ 1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o *caput*, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo os sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art 11. Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO *Paulo Renato Souza*

Anexo C: Parecer CNE/CEB nº. 16/99**PARECER CNE/CEB Nº. 16/99****6. Princípios da educação profissional**

As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico regem-se por um conjunto de princípios que incluem o da sua articulação com o ensino médio e os comuns com a educação básica, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos.

Outros princípios definem sua identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico. A educação profissional é, antes de tudo, educação. Por isso mesmo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação e os demais princípios consagrados pelo artigo 3º da LDB devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e demais instituições de educação profissional.

6.1. Articulação da educação profissional técnica com o ensino médio

“A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada”. O termo articulação, empregado no artigo 40 da LDB, indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal nº 5.692/71.

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio. A articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional.

Mas sobre essa base comum – axiológica e pedagógica – é indispensável destacar as especificidades da educação profissional e sua identidade própria. Esta se expressa também em dois sentidos. O primeiro diz respeito ao modo como os valores que comunga com a educação básica operam para construir uma educação profissional eficaz no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O segundo refere-se às competências específicas a serem constituídas para a qualificação e a

habilitação profissional nas diferentes áreas. A identidade da educação profissional não prescinde, portanto, da definição de princípios próprios que devem presidir sua organização institucional e curricular. Mas, na sua articulação com o ensino médio a educação técnica deve buscar como expressar, na sua especificidade, os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam.

6.2. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos Estética da sensibilidade

Antes de ter o sentido tradicional de expressão ou produto da linguagem artística, a palavra arte diz respeito ao fazer humano, à prática social. A estética, sinônimo de sensibilidade, qualifica o fazer humano na medida em que afirma que a prática deve ser sensível a determinados valores. Estética da sensibilidade é, portanto, um pleonasma que este Parecer e o Parecer CNE/CEB 15/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, utilizam para dar força à expressão.

Por se referir ao fazer, é pelos valores estéticos que convém iniciar quando se trata de buscar paradigmas axiológicos para práticas – no caso deste parecer, a prática institucional e pedagógica da educação profissional. Embora contrarie a lógica mais comum, quando se começa pelo fazer, reconhece-se que a prática social é o substrato concreto sobre o qual se constituem os valores mais abstratos da política e da ética. Afirmar os valores estéticos que devem inspirar a organização pedagógica e curricular da educação profissional é afirmar aqueles valores que aqui devem impregnar com maior força todas as situações práticas e ambientes de aprendizagem.

O primeiro deles diz respeito ao “ethos” profissional. Cada profissão tem o seu ideário, que é o que a valoriza, imprimindo o respeito, o orgulho genuíno e a dignidade daqueles que a praticam. Nas profissões, a idéia de perfeição é absolutamente essencial. A obra malfeita não é obra do principiante, mas sim de quem nega os valores da profissão, resultado da falta de identificação com a profissão, da falta de “ethos” profissional. A estética da sensibilidade está portanto diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente. Esta dimensão de respeito pelo cliente exige o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos, não transigindo com o trabalho mal feito e inacabado. A incorporação desse princípio se insere em um contexto mais amplo que é o do respeito pelo outro e que contribui para a expansão da sensibilidade, imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.

A sensibilidade neste caso será cada vez mais importante porque num mundo de mutações tecnológicas aceleradas o conceito e os padrões pelos quais se aquilata a qualidade do resultado do trabalho estão também em constante mutação.

Adquirir laborabilidade nesse mundo é apreender os sinais da reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção. Um exemplo disso pode ser encontrado na diferença entre o conceito de qualidade na produção em larga escala e na tendência contemporânea de produção que atenda a nichos específicos de mercado para oferecer produtos ou serviços que sirvam a segmentos determinados de consumidores. A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio

percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada antiburocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas. A estética da sensibilidade está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. Identifica-se, dentre outros, por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas, a ênfase na qualidade como peça chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais.

Essa mudança de paradigma traz em seu bojo elementos de uma nova sensibilidade para com as questões que envolvem o mundo do trabalho e os seus agentes, os profissionais de todas as áreas. A educação profissional, fundada na estética da sensibilidade, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros. Currículos inspirados na estética da sensibilidade são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania. Esta ótica influencia decisivamente na mudança de paradigmas de avaliação dos alunos dos cursos profissionalizantes, conduzindo o docente a avaliar seus alunos como um cliente exigente, que cobra do aprendiz qualidade profissional em seu desempenho escolar.

Torna-se, assim, evidente que, se a estética da sensibilidade for efetivamente inspiradora das práticas da educação profissional, ela deverá se manifestar também e sobretudo na cobrança da qualidade do curso pelos alunos e no inconformismo com o ensino improvisado, encurtado e enganador, que não prepara efetivamente para o trabalho, apesar de conferir certificados ou diplomas.

Política da igualdade

A contribuição da educação escolar em todos os níveis e modalidades para o processo de universalização dos direitos básicos da cidadania é valorizada pela sociedade brasileira cujos representantes aprovaram a LDB. A educação profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho. Se for eficaz para aumentar a laborabilidade contribui para a inserção bem sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego.

Dentre todos os direitos humanos a educação profissional está assim convocada a contribuir na universalização talvez do mais importante: aquele cujo exercício permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso

alcançarem dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos.

O direito de todos à educação para o trabalho é por esta razão o principal eixo da política da igualdade como princípio orientador da educação profissional.

Para não ser apenas formal, esse direito deve concretizar-se em situações e meios de aprendizagem eficientes, que assegurem a todos a constituição de competências laborais relevantes, num mundo do trabalho cada vez mais competitivo e em permanente mutação. Isso requer que a educação profissional incorpore o princípio da diversidade na sua organização pedagógica e curricular. A qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento e acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; de interesses, trajetórias e projetos de vida diferenciados, entre outros fatores, por sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes sócio-regionais próprios de um país muito diverso.

Na educação profissional, respeito ao bem comum, solidariedade e responsabilidade manifestam-se sobretudo nos valores que ela deve testemunhar e constituir em seus alunos no que respeita à relação com o trabalho.

A preparação para a vida produtiva orientada pela política da igualdade deverá constituir uma relação de valor do próprio trabalho e do trabalho dos outros, conhecendo e reconhecendo sua importância para o bem comum e a qualidade da vida. Tais valores subentendem a negação de todas as formas de trabalho que atentam contra a vida e a dignidade, como por exemplo: a exploração da mão-de-obra de crianças e mulheres, a degradação física ou mental do trabalhador, a atividade predatória do meio ambiente, entre outras.

A educação profissional orientada pela política da igualdade não desconhece as diferenças de importância entre as tarefas produtivas nem mesmo a permanência de hierarquias determinadas pela natureza do trabalho. No entanto, ela deverá criticar sempre o fato ainda presente na sociedade de que as posições profissionais ou tarefas distintas correspondam graus hierárquicos superiores ou inferiores de valorização social da pessoa.

Numa visão prospectiva, a política da igualdade deve tornar presente na pauta de toda instituição ou programa de preparação profissional que na sociedade da informação a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução tende a desaparecer ou a assumir outras formas. Mesclam-se numa mesma atividade a dimensão criativa e executiva do trabalho; mudam as pessoas ou posições em que se executam ora uma ora outra; um mesmo profissional é convocado tanto para ser criativo como para ser operativo e eficiente. Esse padrão, ainda insinuado, tenderá a ser hegemônico.

A política da igualdade na educação profissional terá, portanto, que buscar a construção de uma nova forma de valorizar o trabalho, superando preconceitos próprios das sociedades pré-industrial e industrial contra o trabalho manual e as tarefas consideradas inferiores. Neste sentido, vale observar que o tempo dedicado ao trabalho será menor e, provavelmente, menos importante que o tempo dedicado a outras atividades como o lazer, a produção espontânea de bens ou serviços, a criação de bens imateriais, o trabalho voluntário. Isso fará com que a valorização social de uma pessoa dependa menos de sua profissão, no sentido que hoje damos a esse termo, do que daquilo que ela faz em outros âmbitos ou tempos de sua vida.

A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição

no mercado de trabalho. Neste sentido ela requer a crítica permanente dos privilégios e discriminações que têm penalizado vários segmentos sociais, no acesso ao trabalho, na sua retribuição financeira e social e no desenvolvimento profissional: mulheres, crianças, etnias minoritárias, pessoas com necessidades especiais e, de um modo geral, os que não pertencem às entidades corporativas ou às elites culturais e econômicas.

A superação de discriminações e privilégios no âmbito do trabalho é sobremaneira importante numa sociedade como a brasileira, que ainda apresenta traços pré-industriais no que se refere aos valores que orientam as relações de trabalho e a relação das pessoas com o trabalho: clientelismo, corporativismo, nepotismo, coronelismo, machismo, marcam muitos dos processos pelos quais os profissionais – competentes ou não – acedem a postos, cargos, atividades, posições e progridem – ou não – nas distintas carreiras e atividades.

Esse padrão, dominante em algumas regiões ou áreas de atividade produtiva e já minoritário em outras, vai perdendo hegemonia na medida em que a sociedade se moderniza. Uma educação profissional comprometida com os direitos da cidadania deverá contribuir para a superação dessas formas arcaicas de relação com o trabalho que, em geral, se associam a relações de trabalho também arcaicas e discriminatórias, até mesmo em ambientes tecnologicamente avançados de produção.

Finalmente, a política da igualdade deverá incentivar situações de aprendizagem nas quais o protagonismo do aluno e o trabalho de grupo sejam estratégias para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção. Nesse sentido, a política da igualdade está sintonizada com as mudanças na organização do trabalho pelas quais as relações hierarquizadas estão sendo substituídas pela equipe, pela ilha de produção, pelo acolhimento de várias lideranças em lugar do único feitor ou supervisor, pela solidariedade e companheirismo na realização das tarefas laborais.

A ética da identidade

A ética da identidade será o coroamento de um processo de permanente prática de valores ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola técnica de nível médio, assumidos os princípios inspirados na estética da sensibilidade e na política da igualdade. Seu principal objetivo é a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. Partindo da autonomia intelectual e ética constituída na educação básica, a educação profissional terá de propiciar ao aluno o exercício da escolha e da decisão entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade.

Nas novas formas de gestão do trabalho, os trabalhadores autômatos serão substituídos cada vez mais por trabalhadores autônomos, que possam trabalhar em equipe, tomar decisões em tempo real durante o processo de produção, corrigindo problemas, prevenindo disfunções, buscando qualidade e adequação ao cliente.

A ética da identidade assume como básicos os princípios da política da igualdade e por isso requer o desenvolvimento da solidariedade e da

responsabilidade. Estes últimos, em mercados de trabalho cada vez mais competitivos, só podem ser concretizados pelo respeito às regras, o reconhecimento de que ninguém tem direitos profissionais adquiridos por causa de origem familiar, indicações de pessoas poderosas ou privilégios de corporações.

A ética da identidade na educação profissional deve trabalhar permanentemente as condutas dos alunos para fazer deles defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito, contra os favoritismos de qualquer espécie, e da importância da recompensa pelo trabalho bem feito que inclui o respeito, o reconhecimento e a remuneração condigna.

A ética da identidade, no testemunho da solidariedade e da responsabilidade, é a motivação intrínseca, independentemente das recompensas externas, para o trabalho de qualidade. Quem, por decisão autônoma, integra o trabalho em sua vida como um exercício de cidadania, sente-se responsável pelo resultado perante e com sua equipe de trabalho, e diante do cliente, de sua família, da comunidade próxima e da sociedade.

É importante observar que o conceito de competência adotado neste parecer subentende a ética da identidade que, por sua vez, sub-assume a sensibilidade e a igualdade. A competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada: não é apenas saber mas saber fazer. Para agir competently é preciso acertar no julgamento da pertinência ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento.

Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida.

Parafraseando o Parecer CNE/CEB 15/98, sem conhecimento não há constituição da virtude, mas sozinhos os conhecimentos permanecem apenas no plano intelectual. São inúteis como orientadores das práticas humanas.

6.3. Princípios específicos

Em sintonia com os princípios gerais e comuns, as instituições de educação profissional deverão observar, na organização curricular, na prática educativa e na gestão, os seguintes princípios específicos, na perspectiva da implementação de uma nova estrutura para a educação profissional de nível técnico.

Competências para a laborabilidade

O conceito de competência vem recebendo diferentes

significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos deste Parecer, entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. Não obstante, é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a solução para o problema do desemprego. Tampouco a educação profissional e o próprio trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema que depende fundamentalmente do desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda.

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento.

Este conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática.

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização

Flexibilidade é um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e

gestão dos currículos. Está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições de educação profissional. E nunca é demais enfatizar que a autonomia da escola se reflete em seu projeto pedagógico elaborado, executado e avaliado com a efetiva participação de todos os agentes educacionais, em especial os docentes.

Na vigência da legislação anterior e do Parecer CFE nº 45/72, a organização dos cursos esteve sujeita a currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas. A flexibilidade agora prevista abre um horizonte de liberdade, no qual a escola construirá o currículo do curso a ser oferecido, estruturando um plano de curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho. A concepção curricular é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão.

Essa concepção de currículo implica, em contrapartida, maior responsabilidade da escola na contextualização e na adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. Essa contextualização deve ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso.

Assim, a organização curricular da escola deverá focar as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, acrescidas das competências profissionais específicas por habilitação, para cada perfil de conclusão pretendido, em função das demandas individuais, sociais, do mercado, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e da capacidade institucional da escola.

A flexibilidade permite ainda agilidade da escola na proposição, atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando a contemporaneidade e a contextualização da educação profissional.

A flexibilidade curricular atende igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que esses construam itinerários próprios, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de educação continuada, de permeio ou em alternância com fases de exercício profissional.

Muitas são as formas de flexibilizar os currículos. Sem a intenção de propor uma metodologia única, aponta-se aqui uma possibilidade, que é a modularização, já destacada pelo Decreto Federal nº 2.208/97.

Para os efeitos deste parecer, módulo é um conjunto didáticopedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. Outros módulos podem ser oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional.

A organização curricular flexível traz em sua raiz a interdisciplinaridade. Devem ser buscadas formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso. Na organização por disciplinas, estas devem se compor de modo a romper com a segmentação e o fracionamento, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Conhecimentos interrelacionam-se, contrastam-se, complementam-se, ampliam-se, influem uns nos outros. Disciplinas

são meros recortes organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. O Parecer CNE/CEB nº 15/98 tratou amplamente da questão, sendo que aqui apenas se destaca que a “interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas”, abrindo-se à “possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação”.

Identidade dos perfis profissionais

A propriedade dos cursos de educação profissional de nível técnico depende primordialmente da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade. A partir daí, é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação prefigurada, o qual orientará a construção do currículo.

Este perfil é definidor da identidade do curso. Será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional.

Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação.

A conciliação entre a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola. Na construção do currículo correspondente à habilitação ou qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos. A identidade, por seu lado, será garantida pelas competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais.

Para a definição do perfil profissional de conclusão, a escola utilizará informações e dados coletados e trabalhados por ela, servindo-se dos referenciais curriculares por área profissional e dos planos de cursos já aprovados para outros estabelecimentos, ambos divulgados pelo MEC.

Atualização permanente dos cursos e currículos

As habilitações correspondentes às diversas áreas profissionais, para que mantenham a necessária consistência, devem levar em conta as demandas locais e regionais, considerando, inclusive, a possibilidade de surgimento de novas áreas. Contudo, é fundamental desconsiderar os modismos ou denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas. Ressalte-se que a nova legislação, ao possibilitar a organização curricular independente e flexível, abre perspectivas de

maior agilidade por parte das escolas na proposição de cursos. A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas. Num mundo caracterizado por mudanças cada vez mais rápidas, um dos grandes desafios é o da permanente atualização dos currículos da educação profissional. Para isso as competências profissionais gerais serão atualizadas, pelo CNE, por proposta do MEC, que, para tanto, estabelecerá processo permanente com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de técnicos das respectivas áreas profissionais. As escolas serão subsidiadas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos, por referenciais curriculares por área profissional, a serem produzidos e divulgados pelo MEC.

Autonomia da escola

A LDB, incorporando o estatuto da convivência democrática, estabelece que o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é essencial para a concretização da autonomia da escola. O processo deve ser democrático, contando necessariamente com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar. Do projeto pedagógico devem decorrer os planos de trabalho dos docentes, numa perspectiva de constante zelo pela aprendizagem dos alunos. Além de atender às normas comuns da educação nacional e às específicas dos respectivos sistemas, o projeto pedagógico deve atentar para as características regionais e locais e para as demandas do cidadão e da sociedade, bem como para a sua vocação institucional. A escola deverá explicitar sua missão educacional e concepção de trabalho, sua capacidade operacional e as ações que concretizarão a formação do profissional e do cidadão, bem como as de desenvolvimento dos docentes.

A proposta pedagógica é uma espécie de “marca registrada” da escola, que configura sua identidade e seu diferencial no âmbito de um projeto de educação profissional que se constitui à luz das diretrizes curriculares nacionais e de um processo de avaliação, nos termos do que dispõe a legislação educacional vigente.

O exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente a prestação de contas dos resultados. Esta requer informações sobre a aprendizagem dos alunos e do funcionamento das instituições escolares. Como decorrência, a plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permitam coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional. Na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores. A escola que oferece educação profissional deve constituir-se em centro de referência tecnológica nos campos em que atua e para a região onde se localiza. Por certo, essa perspectiva aponta para ambientes de aprendizagem colaborativa e interativa, quer se considerem os integrantes de uma mesma escola, quer se elejam atores de projetos pedagógicos de diferentes instituições e sistemas de ensino. Abrese, assim, um horizonte interinstitucional de colaboração que é decisivo para a educação profissional.

Anexo D: Decreto Nº. 5.154 de 23 de Julho de 2004

DECRETO Nº. 5.154 - DE 23 DE JULHO DE 2004 - DOU DE 26/7/2004

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
 - II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
- e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação

profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 26.7.2004