

NOVOS CAMINHOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA?

Elenilce Gomes de Oliveira¹

Introdução

A institucionalização do preparo profissional no âmbito escolar decorre das necessidades do sistema social capitalista de veicular o conhecimento utilizado na produção industrial e controlar e regulamentar a força de trabalho, legitimando a estrutura social dessemelhante. A escola cumpre a função instrumental de transmitir os conhecimentos minimamente necessários à produção e, ao mesmo tempo, desempenha um mister ideológico reprodutivo, permitindo justificar as desigualdades sociais em favor da escolarização, com vistas a distribuir as diferentes ocupações com seus patamares salariais e prestígio social distintos. Dessa maneira, a escola contribui para manter a aparência enganosa de que a hierarquização no trabalho está relacionada ao volume de estudos acumulados por parte de cada um. A crença na capacidade de a educação propiciar mobilidade social é reforçada pelas exceções, enfatizadas como se fossem regras, camuflando o fato de que essa mobilidade decorre do acesso aos meios de produção (MACHADO, 1991; FRIGOTTO, 1984; SAVIANI, 1994).

Como tratar de modo igual os socialmente diferentes? Obviamente, no âmbito do capitalismo, a educação e a escola têm de ser diferenciadas. Nessa lógica inscrevem-se as divisões do sistema educacional, em que se insere a educação profissional, com sua finalidade imediata ao mercado, o que não significa dispensar a formação humanística, até porque a técnica e a operacionalização pressupõem o conhecimento científico.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará, pedagoga no Centro Federal de Educação Tecnológica e coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (Nupep).

A educação formal, com suas subdivisões, passa a ser cada vez mais solicitada pelo trabalhador à medida que parece funcionar como mecanismo de mobilidade social e de acesso ao emprego, em ascendência vertical, na escala hierárquica dentro da empresa. Isso produz uma contradição: a exigência crescente de escolaridade para justificar as diferentes posições sociais leva à pressão dos trabalhadores pelo acesso a níveis também elevados de educação. Ocorre que a formação escolar, conforme já reconhecia um dos intelectuais mais expressivos do liberalismo econômico, é perigosa porque pode despertar desejos e expectativas que não interessam à minoria dominante, por isso, diz Smith (1983), ela deve ser oferecida em doses homeopáticas. Significa o cuidado em evitar o prolongamento da formação tanto no que se refere a sua duração, quanto à profundidade.

Esse duplo cuidado certamente norteou a reforma da educação profissional no Brasil em 1997, que separou completamente, da formação geral ou científica, a preparação técnica. O ensino profissionalizante destituído da fundamentação do saber-fazer reforça a sua subordinação à divisão do trabalho, que se perpetua no modo de produção capitalista. As tentativas de integração das duas formações constituem esforços no sentido da recomposição do saber dos trabalhadores, sob pena de intensificação do processo alienante em que se encontra o trabalho.

As Especificidades da Reforma da Educação Profissional de 1997

Antes de caracterizar essa reforma, é importante situar sua turbulenta trajetória, antes mesmo da aprovação do Decreto nº 2.208/1997. Nesse recorte, dois aspectos merecem destaque: a sua efetivação no sistema estadual do Paraná, ainda em 1996, e o descaso ao debate de reformulação curricular então corrente no âmbito das instituições federais de educação tecnológica (Ifets).

No estado do Paraná, a partir de 1996, não houve matrículas para o ensino médio profissionalizante nas escolas estaduais, mas somente para o ensino médio desvinculado da formação profissional. Essa experiência integrou o Programa de Expansão do Ensino Médio – financiado, em parte, com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Dessa maneira, o governo do Paraná se antecipa à reforma, que seria instituída pelo Decreto nº 2.208/1997.

Ao mesmo tempo que essa proposta se efetivava no estado do Paraná, encontrava-se em discussão na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 1.603/1996, cuja proposta traria mudanças na concepção, na gestão e no financiamento da educação profissional. Esse projeto de lei revelou-se extremamente polêmico pela determinação de separar, da educação profissional técnica, o ensino médio; expandir a rede pública de educação profissional somente mediante parcerias², inclusive com as organizações não governamentais e o setor privado; condicionar a aprovação de cursos à gestão tripartite composta por empresários e trabalhadores; e favorecer a experiência em detrimento da formação no tocante à contratação de professores para essa modalidade de ensino.

Considerando a polêmica e o posicionamento desfavorável à sua aprovação por parte de entidades sindicais e científicas diversas, bem como dos Ifets, o PL nº 1.603/1997 foi imediatamente substituído pelo Decreto nº 2.208/1997, reproduzindo os artigos contidos no mencionado projeto de lei. A aprovação da reforma, portanto, ocorreu mediante a utilização de um mecanismo considerado autoritário não pelo simples fato de ter sido instituída por um decreto, mas por desconsiderar aquele disposto a elaboração coletiva de uma proposta para a educação profissional.

² As parcerias não foram mencionadas no Decreto nº 2.208/1997, mas foram objeto específico da Lei Federal nº 9.649/1998, que determina em seu artigo 47, § 5º: "A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino" (BRASIL, 2001, p. 49).

Certamente um dos pontos polêmicos da reforma foi a obrigatoriedade de independência do ensino médio em relação ao técnico. Essa separação é objeto do artigo 5º do Decreto nº 2.208/1997:

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, independentemente de exames específicos (BRASIL, 2001, p. 52).

A determinação em separar ensino médio e técnico constituiu uma das principais medidas da reforma, afetando particularmente as escolas profissionais públicas que ofereciam ensino médio integrado ao técnico, ou seja, compreendia um só curso, embora o aluno pudesse receber certificado relativo ao ensino médio no final do terceiro ano do curso e concluir a sua formação técnica ao final do quarto ano.

O modelo de organização do currículo expresso no Decreto nº 2.208/1997 impossibilitava a oferta de curso integrado. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), no entanto, na seção que trata do ensino médio, especificamente no artigo 36, estabelece que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2001, p. 30). Como se vê, desde que cumprido o mínimo para o ensino médio, ou seja, 2.400 horas, tornou-se possível a preparação para profissões técnicas. Para impedir que essa formação permitisse a continuidade do modelo de ensino que integrou ensino médio e técnico até então vigente, o decreto inviabilizou essa possibilidade, tanto no *caput* do artigo 5º quanto no seu respectivo parágrafo único, o qual limita em 25% o aproveitamento das disciplinas “profissionalizantes” em curso técnico.

Ora, as escolas poderiam oferecer separadamente ensino médio e curso técnico, sendo que este compreendia apenas disciplinas consideradas "técnicas". O ensino médio poderia ser o veículo para a oferta do ensino integrado, uma vez que não estava proibida a preparação para a profissão na LDB. O decreto, todavia, ao limitar o aproveitamento em 25%, inviabilizou essa possibilidade, pois implicaria um curso de cinco anos. O mínimo exigido para o ensino médio de 2.400 horas se completa ao final de três anos de estudos e, para manter a jornada das disciplinas técnicas compatíveis com o modelo do integrado, importava em mais dois anos de curso, ou seja, uma carga horária superior a muitos cursos de graduação. Diante disso, a opção dessas instituições públicas se encaminhou para o cumprimento do decreto, sem contar a influência de outros fatores, como o recebimento de recursos financeiros condicionado à adesão à reforma, em uma franca e aberta manifestação de autoritarismo.

Apesar das mudanças dirigidas à formação técnica, a política de expansão priorizou os cursos de nível básico da educação profissional mediante o Plano Nacional de Formação – instituído em 1996, visando atingir cerca de 15 milhões de trabalhadores ao ano. Vale ressaltar que essa expansão só foi possível em decorrência da utilização de recursos financeiros do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

A priorização da política governamental em expandir a oferta de cursos básicos implicou a obrigatoriedade da sua oferta por parte das instituições de ensino profissionalizante que recebiam recursos do poder público:

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 (BRASIL, 2001, p. 52).

Outra determinação do decreto que suscitou polêmica foi a obrigatoriedade das escolas em organizar o currículo por competências:

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 (BRASIL, 2001, p. 52).

Esse artigo, embora extenso, vale ser mencionado para que se tenha a dimensão do afrontamento à legislação maior da educação – a LDB –, desconsiderando princípios como a autonomia e a liberdade de ideais pedagógicos, sufocados pela definição de um currículo nacional, em termos de conteúdos e competências. Entendido a tempo como um contrassenso, esses conteúdos não chegaram a ser formulados.

A reforma de 1997, por outro lado, mostrou-se extremamente flexível em relação ao percurso de formação, permitindo

saídas intermediárias e aproveitamento das disciplinas ou módulos cursados em outras instituições de ensino, desde que credenciadas pelos sistemas federal e estaduais. Nesse sentido, definiu que:

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 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 pelos 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 (BRASIL, 2001, p. 53-54).

As saídas intermediárias e o aproveitamento dos créditos cursados em instituições de educação profissional diferentes constituem medidas com vistas a reduzir os custos da formação. Outra forma de aproveitamento é a certificação de competências, em que se reconhecem habilidade e competência do autodidata ou do trabalhador que adquiriu conhecimento na sua própria prática:

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 (BRASIL, 2001, p. 54).

A reforma institui a certificação de competência como mecanismos para o reconhecimento dos saberes tácitos dos trabalhadores, obtidos em função de sua experiência no trabalho ou por outros meios, acelerando o percurso curricular do aluno na instituição de ensino, propiciando, de um lado, a ampliação da oferta de vagas sem a necessidade de construir escolas e, de outro, a redução de custos.

Essa lógica de redução de gastos públicos também foi aplicada à formação de professores da educação profissional:

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 (BRASIL, 2001, p. 54).

Desde a discussão da LDB, a formação de professores foi apontada como um dos maiores problemas da educação brasileira a serem enfrentados, de modo que em 2006 todos os professores tivessem pelo menos ensino superior. O artigo 9º do Decreto nº 2.208/1997, porém, revela descaso relativamente à formação do professor da educação profissional, prevalecendo a política da redução de custos acima dos anseios dos educadores comprometidos com o ensino público, gratuito e de qualidade.

Contribuição Preliminar às Análises sobre os Propósitos e Consequências da Reforma

A reforma, no discurso do MEC, era a resposta aos novos desafios postos pelas mudanças do mundo produtivo: avanço

das tecnologias microeletrônicas, da robótica e de novas formas de organização do trabalho, que anunciam a superação da rigidez excessiva do taylorismo/fordismo. Assim, no Brasil, tornou-se necessário um tipo de formação do trabalhador para lidar com essas novas tecnologias, haja vista tardio desenvolvimento das forças produtivas no país e sua posição periférica na relação internacional. Nas palavras do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, a nova configuração do país incorporado ao mundo globalizado e competitivo foi o fator determinante para a insurgência de uma reforma em todo o sistema educacional:

A nova configuração, imposta pela ordem econômica mundial, impõe ao nosso sistema educacional e, em particular, à educação Profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido a implantação da Reforma da Educação profissional torna-se urgente e necessária (BRASIL, 1996, p. 8).

A ordem econômica a que se refere o ministro é, segundo ele, caracterizada pela novidade tecnológica, flexibilidade e racionalização sistêmica, que teria tido seu marco inicial no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Ora, o que está sendo considerado é a política neoliberal adotada diante da crise do capital, cujos efeitos repercutem crucialmente em países de economia e políticas sociais fragilizadas como o Brasil.

Partidário da ideia da sociedade da informação, o MEC reforça o entendimento de que o saber é constantemente superado, tornando-se menos requerido do que saber mobilizar competências. O que importa é a capacidade de utilizar a informação em situações imprevisíveis que exijam discernimento e decisão.

A reforma pode ser entendida como ajuste econômico e ideológico, visando à contenção de possíveis tensões sociais em um período crítico do capitalismo, em que se impõe o neoliberalismo. Basicamente, três palavras-chave constam nas

justificativas da reforma e são suficientes para caracterizá-la: competência, flexibilidade e empregabilidade.

Esses conceitos encontram base no campo da doutrina neoliberal, reavendo o individualismo exacerbado no contexto de exiguidade da promessa de justiça social e prosperidade para todos. Considerando que a crise do capital afeta não somente a esfera da economia, como também a ambiência social, Frigotto (1997) e Ferretti (1997) situam suas análises no campo das estratégias empreendidas pelo capital para revolucionar as forças produtivas.

A concepção neoclássica de desenvolvimento econômico considera que a educação desenvolve a capacidade produtiva do trabalhador, no sentido de produzir habilidades e desenvolver atitudes esperadas ou apropriadas às especificidades das ocupações. Essa concepção, alerta Frigotto (1984), é absolutamente reducionista e produtivista.

Essa concepção, no entanto, subsidiou a elaboração de propostas educativas tecnicistas, inserindo-se aí o modelo instituído pelo Decreto nº 2.208/1997. Frigotto (1993) considera que a concepção orientadora da reforma é puramente economicista ou produtivista, cujas perspectivas se restringem ao mercado. Direcionando suas críticas ao caráter instrumentalista da reforma centrada numa perspectiva educativa mercadológica, Frigotto considera que as competências e habilidades limitam-se às necessidades do mercado e "não mais se fundam no horizonte da educação como um direito subjetivo de todos, mas de um serviço e um bem a adquirir para barganhar no mercado produtivo" (1997, p. 9).

De fato, a ênfase na formação por competências contribuiu para alimentar a ideia de que o desemprego é fruto do despreparo dos que não souberam mobilizar competências para acompanhar as novas tecnologias. No senso geral, considerando o contexto em que não há mais a promessa do pleno emprego, essa noção reforça a responsabilidade individual, justificando a desigualdade social bem ao gosto do liberalismo clássico.

Ferretti (1997) envida esforços no sentido de situar a reforma como expressão das exigências por produtividade e competitividade, funcionando como "indutoras/beneficiárias das transformações na produção baseadas na e/ou potencializadas pelas inovações tecnológicas" (p. 228). O autor analisa as políticas traçadas conjuntamente pelo Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério da Educação e do Desporto a partir do documento Reforma do Ensino Técnico, no qual consta a proposta de separação do ensino médio e da formação profissional. Tal proposta implica, em seu modo de ver, a cisão da teoria e prática, ampliando o fosso entre a formação geral e específica, condição agravada pela segmentação do currículo em módulos, "reduzindo a habilitação técnica a um somatório de qualificações específicas" (p. 255).

A proposta, na análise de Ferretti (1997), não se coaduna com a decantada necessidade de formação do trabalhador, que conjugue, ao mesmo tempo, "sua educação intelectual e sua capacidade de se defrontar, criativamente, com os problemas da atividade profissional cotidiana, valendo-se dos conhecimentos teóricos" (p. 255).

A extensão dos problemas do modelo instituído no Decreto nº 2.208/1997 também foi assinalada por Kuenzer (1999), que situa a reforma no quadro das políticas neoliberais restritivas, onde a oferta de serviços à população por parte do Estado reduz-se drasticamente, em particular na área social. Na esteira da racionalização de gastos públicos, as medidas foram orientadas no sentido de conter gastos, identificando desperdícios e revendo as prioridades. No caso, os cursos técnico-profissionais financiados pelo Governo Federal foram considerados elevados, sendo efetivada a separação do ensino médio como forma de reduzi-los.

Isso implicou, conforme Kuenzer (1999), o retorno ao modelo instaurado nos anos 1940, quando ensino médio e ensino técnico compreendiam cursos separados, sem qualquer forma de equivalência, constituindo trajetórias de ensino também diferenciadas. O problema da coexistência de dois sistemas de ensino paralelos somente foi resolvido com a

LDB nº 4.024/1961, após intensa disputa entre o projeto que representava interesses das escolas confessionais e privadas e a proposta dos educadores comprometidos com a defesa da educação como direito subjetivo, portanto, defensores da escola pública e gratuita em todos os níveis.

A reforma, portanto, retoma a velha dualidade do ensino, donde se encaminham uns para o exercício da intelectualidade e outros para a formação técnica, constituindo-se em um ajuste conservador. A educação profissional, nesse modelo, está efetivamente à parte, ainda que proliferem entendimentos de que a formação necessária ao profissional está, antes de tudo, na educação básica. A autora chama a atenção para o fato de que, embora tenha sido efetuado um corte formal, o conhecimento não se divide completamente, pois um está entranhado no outro.

Martins (2000) considera que as orientações da reforma representam um anacronismo, haja vista que, enquanto o desenvolvimento das forças produtivas tem exigido um trabalhador com formação ampla, a reforma da educação profissional faz o caminho inverso ao restringir a formação a treinamento, obstruindo a compreensão dos processos produtivos mediante a fragmentação do ensino, operada pelos modelos de cursos por módulos. Dessa maneira, afirma o autor, a reforma não atende sequer as supostas novas demandas de formação do trabalhador solicitadas pela chamada reestruturação produtiva.

A deflagração da reforma parece estar particularmente relacionada aos esforços para a redução dos gastos de produção a partir da minimização dos dispêndios com a produção e reprodução da força de trabalho. As estratégias de redução de custos revelam-se na redução da carga horária dos cursos técnicos e em outros mecanismos, tais como a avaliação por competências, que permite aproveitar o conhecimento obtido pela experiência ou pelo autodidatismo, racionalizando o tempo dispensado na educação profissionalizante.

Não há dúvidas de que a reforma, no âmbito do Decreto nº 2.208/1997, guarda a redução da duração dos cursos como um de seus mais importantes propósitos. E isso acontece

exatamente no momento em que o capital em crise empreende vasto processo de mudanças, amplamente desfavoráveis ao trabalho e ao trabalhador.

As mudanças na educação profissional técnica, desencadeadas pelo Decreto nº 2.208/1997, foram analisadas sob três prismas que se complementam: a dualidade do ensino, o caráter instrumentalista/produtivista e o anacronismo em relação à demanda de formação do trabalhador polivalente. As análises sobre o perfil da educação técnico-profissional assumem várias dimensões, mas estão embasadas na ideia de que a vida social no capitalismo converge para um ponto em comum: o desenvolvimento econômico e sua reprodução ampliada. Atrelada a esse objetivo, a educação desigual, o que se expressa inclusive na organização dos subsistemas educacionais, dada a impossibilidade da educação única para todos. Assim, no capitalismo, a educação profissional reforça um modelo de formação que encarna progressivamente a escola imediatista, expressa na dualidade do ensino e em seus objetivos instrumentalistas remetidos à formação humana no seio escolar (OLIVEIRA, 2003).

A reforma, especificamente, coaduna-se com outras políticas postas em prática no mesmo período, prestando-se ao reforço de teorias que atribuem proporcionalidade do investimento pessoal em educação e mobilidade vertical ascendente na escala social. Além disso, tendo sido amplamente divulgado o fato de que uma nova organização da produção estaria a demandar outro tipo de trabalhador, servindo para explicar por que um número cada vez maior de trabalhadores está desempregado. Portanto, presta-se, não há dúvidas, para o descaminho da organização dos trabalhadores, optando para o plano individual como forma de buscar a sobrevivência.

Camínhos para a Educação Profissional

A reforma constitui um marco (retrógrado) na história da educação brasileira e suscitou, de um lado, o surgimento de pesquisas com o objetivo de analisar as bases sobre as quais se assenta, bem como sua implantação e seus efeitos

no âmbito das instituições públicas de formação técnica, e, de outro, a mobilização de várias entidades científicas e sindicais que não pouparam críticas ao Decreto nº 2.208/1997.

Essas entidades tiveram uma atuação constante em defesa da revogação do mencionado decreto, tendo sido incluída na pauta de negociação de greves da Fasubra, CUT, Sinasefe etc. No campo das entidades científicas, vale registrar o posicionamento favorável à revogação mantido pela Andes, Anped e Anfope, expresso também nos relatórios de grandes eventos na área educacional, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Congresso Nacional de Educação. Vale ressaltar a pesquisa realizada em instituições de ensino técnico-profissional da rede federal pelo Sinasefe, apontando evasão, abandono, insatisfação de alunos e professores com a reforma (SINASEFE, 2003).

A revogação do Decreto nº 2.208/1997, por outro lado, compôs a agenda de compromisso de campanha do então atual presidente da República. Nesse sentido, bastante significativa foi a realização do Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, promovido pelo MEC. O evento reuniu – nos dias 16 a 18 de junho de 2003 – cerca de 600 representantes de instituições públicas e privadas de educação profissional, bem como entidades sindicais e científicas. O relatório do mencionado seminário reafirma a necessidade de revogação do decreto e a elaboração participativa de proposta substitutiva. Em decorrência desse seminário, ocorreu, em dezembro de 2003, em Brasília, o Fórum Nacional de Educação Tecnológica com a finalidade de avaliar os efeitos da reforma. Ao final do encontro, ficou decidido que, com a revogação do decreto, caberia a cada instituição de ensino adotar o modelo separado (em conformidade com o Decreto nº 2.208/1997) ou integrado (nos moldes da antiga Lei nº 5.692/71). Finalmente, foi aprovado o Decreto nº 5.154/2004, revogando o de nº 2.208/1997.

No entanto, a revogação do decreto não implicou o abandono dos seus princípios, haja vista que permitiu tanto a organização de cursos integrando ensino médio e técnico,

quanto a estruturação de cursos completamente separados, tratando de resolver somente a questão do impedimento da integração ensino médio e técnico, sem, contudo, eliminar o modelo que os torna independentes, como atesta o artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004:

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 do seu projeto pedagógico.

§1º A articulação entre a educação 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 à habilitação profissional técnica de nível médio, da 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 educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas diferentes para cada curso, podendo ocorrer:

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

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

c) em instituições distintas, mediante convênio de inter-complementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida mediante somente a quem já tinha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 2).

Definitivamente esse decreto permite variadas formas de organização da educação profissional técnica, desde a separação completa em relação ao ensino médio até a integração total. Na organização do modelo integrado, reafirma o mínimo

de 2.400 horas para o cumprimento das finalidades do ensino médio, preservando as diretrizes da Lei nº 9.394/1996, sendo o restante da carga horária definida conforme o perfil delineado para cada habilitação profissional.

Outros aspectos pertinentes ao currículo também foram mantidos, como as saídas intermediárias, que, no novo decreto, são estendidas aos cursos de graduação; a definição de perfis profissionais por áreas profissionais, de modo a atender às necessidades dos empresários e trabalhadores; o modelo da gestão, composto por empresários, trabalhadores e professores, cuja função é influenciar o currículo, objetivando garantir a sintonia da escola com as competências necessárias à atividade requerida em determinada área profissional.

As saídas intermediárias constituem alternativa pedagógica bastante apropriada à organização por módulos, pois permitem fechar um bloco de competências em que estão previamente definidas as operações mentais a serem demonstradas pelos alunos. O Decreto nº 5.154/2004, preso à concepção positivista, determina, em seu artigo 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 certificação de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento (BRASIL, 2004, p. 6).

Os cursos organizados em etapas com terminalidade, permitindo saídas intermediárias, pressupõem um conjunto de qualificações e requerem a definição precisa dos conhecimentos, das competências e das habilidades necessários a serem demonstrados pelos alunos ao final de cada etapa, revestindo a formação do caráter técnico que orientou a organização curricular no período de 1960-1970.

É importante destacar os cuidados com a elevação da escolaridade nos cursos de qualificação profissional (ou "formação inicial e continuada de trabalhadores"), os quais deverão se articular,

[...] 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 (BRASIL, 2004, p. 1).

Isso não representa exatamente uma inovação ou “avanços”, pois o Decreto nº 2.208/1997 estabelecia a “articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada [...]” (BRASIL, 2001, p. 51). Não houve, contudo, destaque quanto à forma dessa articulação, estando subentendido o sentido de mera comunicação, contrariamente à inserção ou integração. Atualmente, a qualificação apresenta, de certa forma, caráter diferenciado da anterior, agregando o objetivo de elevação da escolaridade. A diferença, no entanto, é bastante sutil, uma vez que, como já visto, essa possibilidade também existiu na vigência do Decreto nº 2.208/1997.

Dessa maneira, no novo decreto foram mantidas tanto as bases da educação produtivista quanto as bases de uma educação que pretende superar esse viés, buscando minimamente devolver ao trabalhador o saber que lhe fora parcelarizado pela organização taylorista/fordista do trabalho. Essa tendência de acomodar duas perspectivas distintas no mesmo espírito constitui um passo à frente e dois para trás na história da educação profissional brasileira, sob a satisfação do dever cumprido: a revogação do Decreto nº 2.208/1997.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Educação profissional: legislação básica*. 5. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Projeto de Reforma da Educação Profissional: roteiro para a elaboração de anteprojetos específicos das Escolas Técnicas Federais de Ensino Técnico*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1996.

_____. *Guia do Planfor 2001*. Brasília: MTE, 2001.

_____. Educação profissional: concepções, experiências e propostas. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS. Anais... Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

_____. Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2004.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 18, n. 59, ago. 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. *Formação técnico-profissional: avanços ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista?*, 1997. (Mimeo).

KUENZER, Acácia. A Reforma do Ensino Técnico e suas Conseqüências. In: _____. *Educação profissional: tendências e desafios*. Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, 2. Curitiba: Sindocefet, 1999.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI *et al.* *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SINASEFE / CIASH. *Impacto do Decreto nº 2.208/97: pesquisa sobre a rede federal de educação profissional*. Brasília: SINASEFE/CIASH, 2003.

SMITH, Adam. *Uma investigação sobre a natureza e causas da riqueza das nações*, v. 5. Curitiba: Abril Cultural, 2001.

OLIVEIRA, Elenilce G. de. *A reforma da educação profissional brasileira: manifestação das políticas públicas do estado capitalista no contexto do neoliberalismo*. Dissertação (Mestrado), Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.