

4

A Reforma do ensino médio técnico: ruptura ou adaptabilidade?

4.1

Introdução

Vimos no capítulo anterior que a reforma do sistema de ensino brasileiro foi norteada pela necessidade de dotar o país com uma força de trabalho afinada com a demanda do setor produtivo e que a reforma do ensino médio técnico se insere na mesma lógica. O objetivo deste capítulo é aprofundar o debate teórico sobre a reforma do ensino médio técnico e a cisão que esta promoveu ao desvincular o ensino médio do ensino médio técnico. Contudo, antes queremos destacar que tanto a tramitação do projeto de lei que deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), quanto a que definiu o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) foram marcadas pelo embate entre diferentes concepções de educação, as quais remetem a projetos distintos para a educação nacional.

4.2

O Debate

Na visão da UNESCO, expressa no Relatório Delors¹, a educação é o meio pelo qual os indivíduos podem se preparar para se articular com as transformações advindas da internacionalização do capital, das mudanças tecnológicas, da

¹ O relatório recebeu o nome do coordenador da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1993-1996), o francês Jacques Delors: “o Relatório [Delors] faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos” (FRIGOTTO & FRANCO, 2003, p.99).

globalização etc. Dentro dessa concepção, a educação básica² tem papel de destaque, pois ela é vista como um elemento redutor da pobreza, na medida que possibilita às populações menos favorecidas o instrumental básico para que estas consigam melhorar sua condição de saúde e higiene, diminuir sua fertilidade e se capacitar para o mercado de trabalho. O relatório retoma, assim, a teoria do capital humano, ao associar educação à melhoria sócio-econômica dos indivíduos (FRIGOTTO & FRANCO, 2003).

A análise de Cêa (1999, p. 6) é que a educação básica é tida como quesito fundamental para uma inserção positiva no mundo do trabalho porque é “através de uma educação deste tipo, de cunho mais geral, [que] os menos capacitados (pobres e minorias) poderiam reunir maiores oportunidades de desempenho no mercado competitivo; por conseguinte, o próprio país”. Entretanto, a educação básica proposta pelo governo parece não atender a estes requisitos mínimos, e longe de representar um ganho substantivo para o indivíduo, no que diz respeito à ampliação de seu horizonte cognitivo, o modelo proposto prevê uma educação básica de conteúdo mínimo: o domínio dos conteúdos correspondentes às séries iniciais do ensino fundamental.

Contudo, nem a oferta de conteúdos mínimos parece garantir o aprendizado dos alunos, pois se antes o sistema público de ensino não abria vagas suficientes para todos ou reprovava quem não conseguia acompanhar o processo escolar, hoje o aluno é submetido a uma *exclusão branda*: o sistema recebe mais alunos, não os reprova, mas também não se compromete com seu aprendizado.

A responsabilidade pelo aprendizado é transferida para o discente, enquanto o sistema educacional opera visando a diminuição de seus custos, em um processo em que “a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola)” (FREITAS, 2002, p. 306). Ao aluno que não consegue alcançar o nível de aprendizado necessário são oferecidos “Programas

² O artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) diz que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A LDB divide a educação básica em ensino fundamental (oito anos) e ensino médio (que tem duração mínima de três anos e é a etapa final da educação básica).

de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.” (Ibid., p. 306), um conjunto de remédios que buscam sanar o mal da deficiência na aprendizagem e evitar que o tempo de permanência do discente na escola se estenda, pois este tempo deixa de ser uma questão unicamente pedagógica e passa a ser visto como um custo para o poder público e como tal passível de ser reduzido. Assim, a educação tem não só que atender a relação custo/benefício, como também formar mão-de-obra em consonância com a ótica do mercado de trabalho. Neste contexto a ênfase dada por uma educação de qualidade não consegue se materializar no plano da realidade: “trata-se de uma educação que tem como epílogo a formação do cidadão-mínimo” (FRIGOTTO, 2002, p. 64).

De acordo com Leher (1999), a valorização da educação pelo Banco Mundial está ligada ao binômio segurança e governabilidade face a impossibilidade dos países periféricos alcançarem, para o conjunto de sua população, um patamar mínimo de superação da pobreza. A educação operaria como um fator de conformação dos indivíduos a esta realidade e de minimização de sua revolta. Assim, a conexão que é feita entre educação e trabalho, “a despeito das aparências, é menos a crença de que a educação produz um diferencial de renda e mais de que a educação pode contribuir para a *estabilidade política* necessária à realização dos negócios” (Ibid., p. 2). O perfil do sistema educacional dos países seria traçado em função de seu potencial econômico e de sua capacidade instalada e não por causa de algum ideal onírico de educação. Porém, mais do que prescrever uma orientação, o Banco Mundial condicionaria a liberação de recursos à adequação dos sistemas de ensino dos países às suas diretrizes³.

³ Um exemplo disto é o fato do Banco Mundial não liberar empréstimo para financiamento de educação superior a países em que considera que este nível de educação não condiz com sua realidade econômica. É o caso da África Sub-Saariana, que desde os anos 80 não recebe financiamento para este nível de ensino. No caso brasileiro, o entendimento do Banco é que existe uma estrutura econômica que justifica o ensino superior, no entanto, salienta que os recursos destinados ao sistema de ensino devem ser alvo de um exame cuidadoso que potencialize os investimentos efetuados e redimensione custos desnecessários. É importante ressaltar que a concepção do tipo de educação adequado aos países periféricos se modificou ao longo dos anos. Na década de 70 o Banco Mundial incentivou o governo brasileiro a promover a formação de técnicos de nível médio especializado. É só nos anos 90 que esta agência financiadora elege o ensino básico como prioritário (LEHER, 1999).

As diversas análises nos permitem vislumbrar o campo da educação como um palco de disputas, cujo árbitro, o governo, nem sempre se posicionou a favor das propostas encaminhadas pela sociedade. A tramitação do projeto de lei que deu origem à LDB, sancionada como Lei 9.394 em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, é apontada, por diversos autores, como um exemplo de como iniciativas e aspirações populares podem ser abortadas “democraticamente” (FRIGOTTO, 1996; FRIGOTTO & FRANCO, 2003; SAVIANI, 2000). Estes autores salientam que, mesmo havendo um projeto de LDB formulado a partir da participação de diversos segmentos da sociedade civil organizada, este foi preterido e em seu lugar colocado em votação e aprovado o projeto do então senador Darcy Ribeiro, que seria sancionado com vetos pelo presidente. A LDB que emerge da longa discussão entre os parlamentares, o executivo e a sociedade organizada é fruto da disputa entre uma ótica operacional da educação e o modelo encaminhado pela sociedade civil organizada e expressa a tenuidade das aspirações da sociedade frente à lógica governamental. “Poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB é uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas” (FRIGOTTO & FRANCO, 2003, p. 110).

Entretanto, a tramitação do Projeto de Lei que deu origem à LDB não é um caso isolado. De acordo com Valente & Romano (2002), o Plano Nacional de Educação (PNE), do mesmo modo, mobilizou representantes de diversos setores da sociedade no encaminhamento de uma proposta popular de projeto de lei e esta iniciativa também foi distorcida durante sua tramitação no Congresso Nacional. O projeto original defendia a gestão do fundo público a partir da ampliação dos gastos com educação, a universalização da educação básica e a organização da gestão educacional em torno do Sistema Nacional de Educação, e do mesmo modo foi preterido pelo substitutivo apresentado pelo deputado federal Nelson Marchezan, que foi aprovado pelo Congresso Nacional e posteriormente vetado parcialmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. A lei aprovada (Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001) não logrou responder às expectativas da sociedade, muito menos garantir a alocação de recursos para a política educacional, para a democratização da gestão e do ensino público, para a

universalização da educação básica etc. Com uma redação genérica no que tange às expectativas da sociedade, com a supressão de pontos de consenso do projeto original e submetida aos vetos do presidente, a lei do PNE é um espelho de como a sociedade brasileira organizada pode ter seus anseios e projetos abortados quando estes não se coadunam com o projeto político dominante. Valente & Romano (2002) afirmam que os vetos presidenciais seguiram as diretrizes impostas pelo Banco Mundial aos países periféricos e que os mesmos foram dirigidos para os artigos que contemplavam a vinculação de recursos financeiros e de metas a serem atingidas no campo da educação.

As mudanças no ensino médio, em um contexto de desemprego, aparecem como centrais para Silva Júnior (2002) para a discussão das reformas que foram implementadas e o caráter restrito de seu debate com a sociedade, já que o ensino médio foi organizado em consonância com a racionalidade do mercado de trabalho e das agências internacionais. O panorama traçado pelo autor mostra o desenho de um modelo educacional a ser aplicado em nível mundial. Sob esta ótica, não é só o capital e a produção que se internacionalizam, mas uma lógica educacional para quem vive do trabalho que, sem mediação, tenta adequar a *força de trabalho supérflua* à feição do capitalismo tardio. Para Frigotto & Franco (2003), no caso do Brasil a dinâmica desta lógica se traduz, entre outros fatores, na descentralização dos recursos federais para a educação; na desvalorização dos professores, tanto do ponto de vista salarial quanto do ponto de vista político, dado a não incorporação das sugestões encaminhadas por estes, através de seus órgãos representativos e de iniciativas populares; nas reformas promovidas na educação brasileira; na predominância da avaliação quantitativa sobre a qualitativa etc.

Enfim, as próprias ações governamentais limitam a perspectiva de elevação efetiva da escolaridade das classes populares, na medida em que as mudanças introduzidas no sistema educacional possibilitaram a ampliação do acesso à educação no ensino básico, mas não o oferecimento de uma educação pública de qualidade. O perverso é que, se confirmado o esvaziamento de conteúdo do ensino básico, mais que um sistema dual, estaremos reforçando o movimento em

prol da certificação⁴. De mais a mais, além da qualidade ter sido colocada como um patamar a ser alcançado no futuro, esta foi circunscrita a uma visão de qualidade, que tem por base a “medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício” (FREITAS, 2002, p. 301). Esta concepção de qualidade em educação se mostra uma armadilha, pois como a “escola não opera no vácuo (...) a real qualidade da escola fica limitada pela qualidade de vida” (Ibid., p. 302), ou melhor, pelo projeto de sociedade que se quer construir. Nesse sentido o campo da educação aparece como um palco de disputas onde mais do que concepções diferentes de educação estão em disputa projetos e concepções diversos de sociedade.

Ao longo do século XX as respostas dos diferentes governos às pressões sociais para aprofundamento do processo democrático pela via da educação sempre foram parciais e incompletas. Se a reforma da educação pós-revolução de 1930 respondeu parcialmente aos anseios dos educadores reformistas, o golpe de 1964 encapsulou as aspirações democráticas e mais uma vez promoveu uma reforma educacional pelo alto. Podemos dizer que, dentro de seus limites e por suas próprias contradições, essas reformas ampliaram o acesso ao sistema de

⁴ A certificação parece ser o instrumento encontrado pelo empresariado para, a um só tempo, mensurar o conhecimento do trabalhador e a prática do trabalho, e efetuar uma inter-relação dinâmica entre normalização – avaliação – capacitação – certificação dos conhecimentos dos indivíduos. De acordo com Brígido (2001) não há um consenso quanto aos benefícios da certificação para os trabalhadores. Enquanto uma corrente vê a certificação como uma oportunidade de integração ao mundo do trabalho dos trabalhadores sem qualificação formal; outra percebe a certificação como uma imposição do empresariado que, preocupado com o reconhecimento da qualidade de seus produtos e serviços e com a adequação destes aos padrões internacionais de qualidade, busca pautar a força de trabalho pelas mesmas bases que dimensionam o mundo das mercadorias. É nítida a vinculação do processo de certificação ao interesse do mercado de trabalho, dado que para os trabalhadores terem seu saber certificado é preciso que haja, *a priori*, uma estrutura que reconheça e certifique suas competências, como por exemplo: normas técnicas, sistema de avaliação, órgão certificador etc. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) recomenda uma estrutura tripartite (empresários, governo e representantes dos trabalhadores) como fórum de discussão e debate das habilidades passíveis de certificação e de interesse do mercado de trabalho. A certificação também pode ser pensada como um mecanismo de “estímulo” à educação continuada através do qual o trabalhador obteria o aval do mundo do trabalho a seus esforços de aperfeiçoamento contínuo. Estudos e projetos visando o fornecimento de certificados encontram em andamento tanto em países centrais (Estados Unidos, Inglaterra, França), quanto em países periféricos (México, Jamaica, Brasil), contudo dificilmente se pode dizer que exista homogeneidade nestes projetos. Na Espanha, por exemplo, a certificação visa o reconhecimento e homologação, pela comunidade europeia, dos diplomas espanhóis. Já no caso francês operou-se uma diferenciação entre diploma e certificação: enquanto o primeiro é outorgado pelo sistema de ensino e atesta o conhecimento do indivíduo, o segundo tem sua emissão a cargo do setor produtivo e comprova “os conhecimentos com a experiência, os

ensino. Sob esta ótica elas podem ser lidas como um avanço, e efetivamente o foram para alguns grupos sociais, mas se pensadas no quadro mais amplo da sociedade brasileira veremos que a maioria da população não foi por elas contemplada.

Em sua análise sobre a Revolução de 30, Antonio Candido (1987) chama a atenção para o caráter restrito das reformas. Como elas não têm compromisso efetivo com mudanças ou com transformações sociais, seu alcance é limitado, posto que seu objetivo precípua é reformar, melhorar o que está posto, e não superar seu ponto de partida. Nesse sentido, a reforma promovida pelo governo provisório, mesmo incorporando propostas de intelectuais progressistas e estabelecendo um sistema nacional de ensino, não tinha em seu cerne elementos que propiciassem mudanças efetivas na estrutura social, mas contribuições que ajudaram a pensar o Brasil sob novas perspectivas, principalmente no campo da cultura.

Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas na educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas do ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização em oportunidades (CANDIDO, 1987, p. 184).

A compreensão hodierna do caráter parcial deste tipo de reforma talvez explique o interesse que as mudanças introduzidas no ensino médio e no ensino médio técnico a partir de 1996 têm suscitado entre os estudiosos do campo da educação e o debate que se trava entre os pesquisadores que defendem o atual modelo e aqueles que propõem pensar tanto o ensino médio técnico, quanto o sistema de ensino sobre novas bases.

A LDB de 1996 abriu espaço para que a educação profissional fosse dissociada do sistema de ensino regular e que o ensino médio técnico se autonomizasse do ensino médio. Entretanto foi o Decreto 2.208/97⁵ que

comportamentos, etc., ou seja, a competência dentro do sistema empresarial” (BRÍGIDO, 2001, p. 11).

⁵ Revogado pelo Decreto 5.154/2004.

corporificou a reforma, ao regulamentar os artigos da LDB que versam sobre educação profissional.

A partir da publicação do Decreto 2.208/97 o ensino médio técnico passou a ter uma carga horária própria, assim como diretrizes curriculares específicas. Aos alunos interessados em cursar o ensino médio técnico foi dada a opção de fazê-lo em concomitância com o ensino médio ou subsequente à conclusão deste nível de ensino. Posteriormente foi contemplada a possibilidade de oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico.

É importante ressaltar que, tanto a reforma do ensino médio quanto a do ensino médio técnico já vinham sendo pensadas e mesmo experienciadas (no caso do ensino médio) em alguns estados da federação antes da sanção da LDB e sua regulamentação posterior⁶. Portanto, é preciso pensar as duas reformas como fruto do pensamento de uma parcela de educadores, intelectuais e políticos que se organizaram de forma a viabilizar sua implementação e não como algo exógeno a nossa sociedade.

Apesar de partirem de perspectivas teóricas diversas, Luiz Antônio Cunha (2002) e Cláudio Moura e Castro (2005) mostram que as reformas não foram uma imposição pura e simples das agências de fomento internacionais, mas sim a materialização de uma concepção de educação que se articula com as diretrizes traçadas por essas agências.

Antes de entrarmos no debate específico sobre a reforma do ensino médio técnico e os pressupostos que a nortearam, propomos um pequeno desvio para traçar um panorama sobre a educação secundária brasileira nas últimas décadas até a reforma atual, pois entendemos que este desvio pode nos ajudar a dimensionar o significado da ruptura entre ensino médio e ensino médio técnico no contexto dos embates travados para a democratização do ensino, já que a cisão promovida pela reforma reafirmou um modelo dual de educação secundária que já se pensava superado.

⁶ Conforme Ferretti (2000).

4.3

Ensino médio

Clarice Nunes (2000) traça um histórico do ensino secundário do Brasil Colônia à reforma promovida pela Lei 5.692 de 1971, mostrando que em sua concepção o ensino secundário foi pensado como um estágio preparatório das elites. E que ao contrário do que se deu no continente europeu, os colégios brasileiros não derivaram de universidades, mas de congregações religiosas. Os primeiros colégios foram fundados por jesuítas, que instituíram dois modelos educacionais, os colégios direcionados à formação das elites e a catequese voltada para os gentios (os índios). Nesse sentido podemos dizer que não houve uma intenção de estender a educação às classes populares e/ou de desenvolver uma concepção de educação autônoma, mas sim em reproduzir aqui o modelo de educação europeu. Os índios foram incorporados ao processo como almas a serem salvas e não indivíduos a serem educados.

A elitização da educação secundária perdurou até o Império (1822-1889), só que agora com uma linha divisória nítida: a educação primária tinha como objetivo socializar e civilizar, enquanto o secundário era voltado para a formação de quadros de elite. O surgimento de colégios públicos e laicos não alterou a noção de educação da sociedade brasileira; na realidade estes colégios foram frutos de uma concepção que entendia que quanto mais ilustrada a elite, mais civilizada as massas.

Clarice Nunes ressalta que, enquanto a Europa do século XVIII já começava a incorporar em seu sistema de ensino o padrão produtivo introduzido pela Revolução Industrial, o Brasil só passa a amalgamar esse sistema técnico à educação na segunda metade do século XIX. Contudo não há registro de que o debate sobre que modelo de escola politécnica adotar (se voltada para um aprofundamento teórico matemático ou direcionada para a experimentação

matemática) tenha extrapolado os muros das escolas de nível superior e alcançado os cursos secundários⁷.

O cerne da questão é que até aquele momento não havia se desenvolvido uma concepção autônoma de educação no país; o referencial teórico era predominantemente francês e não havia um movimento para adaptá-lo à realidade nacional ou mesmo pensá-la a partir deste referencial teórico. Um movimento deste tipo só começa a tomar corpo nos anos 20 do século XX e tem sua expressão na publicação, em 1932, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por 26 educadores vinculados ao movimento de renovação educacional.

Antonio Candido (1987) afirma que os intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova propunham, ancorados na tradição liberal, pensar a educação sob um prisma distinto da formação educacional religiosa que imperava até então. Um de seus objetivos era viabilizar a formação de uma massa mais educada e capaz de bem escolher seus governantes. Nesse sentido sua proposta de educação laica “pretendia formar mais o ‘cidadão’ do que o ‘fiel’, com base num aprendizado pela experiência e a observação que descartava o dogmatismo” (CANDIDO, 1987, p. 183). Essa proposta recebeu forte oposição da Igreja Católica, que via nela uma ruptura com valores cristãos e o enlace com “o individualismo racionalista ou uma concepção materialista e iconoclasta” (Ibid., p. 183).

Além de uma escola laica, os escolanovistas propugnavam que o Estado assumisse a responsabilidade pela oferta e expansão do ensino público e gratuito. Essa ampliação do acesso ao ensino público se articula com reivindicações das camadas médias e populares de então. Mas enquanto o interesse das camadas

⁷ “O modelo politécnico, ao ser exportado para outros países e para outros níveis de ensino, como o Liceu, carregou o embate entre as duas concepções epistemológicas presentes na sua criação: a formação apoiada nas concepções teórico-matemáticas e outra de base experimental, que buscava matematizar os fenômenos observados na experiência. No Brasil esse modelo foi seguido pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro e pela Escola de Minas de Ouro Preto (...). Se essas escolas de nível superior brasileiras sofreram influência direta dessas discussões quer pela formação dos professores, quer pelos livros (*Traité*s e *Cours*), hoje obras raras que ainda podem ser localizadas na Biblioteca de Obras Raras do Centro de Tecnologia da UFRJ, antiga Escola Politécnica do Rio de Janeiro, e na Biblioteca Nacional, as escolas de curso secundário não acompanharam esse debate, pelo menos dessa forma.” (NUNES, 2000, p. 43).

médias recaia na expansão do ensino secundário, às camadas populares interessava o acesso à educação primária (ROMANELLI, 2000).

Nos anos 30 vamos deparar com uma mudança de posição por parte de intelectuais e artistas, um percentual significativo passa a tomar um posicionamento político e a declará-lo, muitos amalgamam sua ideologia política à sua obra, conscientes disso ou não. São liberais, católicos, marxistas etc. São expressão de um mundo que incorpora mais de uma possibilidade de organização político social e de um país que parece romper com o arcaísmo e se abrir para a modernidade, tanto no plano da cultura, quanto no plano político. No campo das ciências sociais atores antes relegados a segundo plano passam a ser tema de pesquisas e estudos: o negro, o índio, o trabalhador etc. No plano político estes atores sociais passam a elevar suas vozes e se organizar de forma a lutar por maior visibilidade. Na literatura as críticas dos modernistas ao estilo rebuscado da Velha República são absorvidas e um novo padrão literário começa a ser aceito. Essa ruptura será absorvida anos mais tarde no próprio ensino, que passa a se pautar por textos afinados com a linguagem contemporânea e não por uma noção idealizada do que seria cultura. As críticas e as inovações trazidas pelos modernistas foram sendo incorporadas não só na vida cultural da nação, como em seu cotidiano ao longo dos anos 30. Assim se por um lado temos *Casa Grande e Senzala*, por outro temos a Frente Negra Brasileira, fundada em São Paulo, em 1931, e que tinha por objetivo encaminhar politicamente a questão do negro, mas esta Frente, assim como outros movimentos e partidos políticos sucumbiram à ditadura Vargas (1937-1945).

E apesar das esperanças suscitadas pela reforma educacional, os dados estatísticos da década de 40 mostraram que seu alcance foi parcial. O percentual mais elevado de escolarização primária foi de 42% alcançado pelo estado de Santa Catarina. Em São Paulo o índice não ultrapassou 40%. Mas se não conseguiu melhorar significativamente a vida das camadas populares com a universalização da educação primária, a reforma educacional possibilitou maior mobilidade social às camadas médias em virtude da ampliação do número de ginásios e de ginásios técnicos. Já as elites foram agraciadas com o “grande incremento de oportunidades para ampliar e aprofundar a experiência cultural” (CANDIDO, 1987, p. 195).

Não queremos pelo exposto supra elidir os ganhos da reforma do ensino dos anos 30, mas sim revelar a distância entre o que almejaram os intelectuais modernistas, o que foi realizado pelos legisladores e o que foi efetivamente posto em prática.

Comparada com a de antes, a situação nova representou grande progresso, embora tenha sido pouco face do que se esperaria de uma verdadeira revolução. Se pensarmos no ‘povo pobre’ (como diria Joaquim Manuel de Macedo), ou seja, a maioria absoluta da Nação, foi quase nada (CANDIDO, 1987, p. 194).⁸

A Constituição promulgada pelo Estado Novo (1937) vai matizar algumas das conquistas do campo da educação expressas na Constituição de 1934, como a responsabilidade do Estado na oferta de oportunidades educacionais, e associar o ensino profissional às camadas populares (art. 129). As alterações introduzidas no ensino secundário pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) podem ser lidas como expressão do caráter restrito dessa reforma. Pois se o aumento do número de estabelecimentos de ensino respondeu à demanda das camadas médias urbanas, essa ampliação não conseguiu superar o dualismo presente na Constituição e na própria sociedade brasileira.

As escolas industriais representavam uma alternativa para aqueles que, concluída a educação primária, não conseguiam prosseguir os estudos no ginásio, seja por não serem aprovados no exame de admissão, seja por não terem como custear sua preparação para o mesmo. Sob esta ótica as escolas industriais emergem como uma oportunidade de prolongamento do tempo de estudo para uma parcela da população. Contudo aos egressos dos cursos técnicos era vetado o

⁸ É no campo da cultura que Antônio Candido situa a mais importante conquista da Revolução de 30, já que enquanto a educação permaneceu restrita a uns poucos atores sociais, a cultura se ampliou e de certa forma integrou o país, que pelos olhos dos artistas passa a entrar em contato com a realidade e as contradições da vida social. É importante ressaltar que muitas das obras publicadas naquele período estavam tão impregnadas do compromisso ideológico de seus autores e da própria crítica modernista ao formalismo que muito deixavam a desejar no plano formal e estético (tanto artistas de esquerda, quanto de direita), no entanto o movimento abriu espaço para a afirmação de artistas que pelas normas vigentes na República Velha dificilmente teriam alcançado a repercussão que tiveram em seu tempo. Sendo assim, “o novo modo de ver, mesmo discretamente manifestado, pressupunha uma ‘desaristocratização’ (com perdão da má palavra) e tinha aspectos radicais que não cessariam de se reforçar até nossos dias, desvendando cada vez mais as contradições entre as formulações idealistas da cultura e a terrível realidade da sua fruição ultra-restrita. Por extensão, houve maior consciência a respeito das contradições da própria sociedade, podendo-se dizer que sob este aspecto os anos 30 abrem a fase moderna nas concepções de cultura no Brasil” (CANDIDO, 1987, p. 195).

acesso ao nível superior. Desse modo, embora o ensino secundário houvesse sido ampliado, a barreira ao ensino superior fora mantida, já que somente um percurso educacional era considerado válido para seu acesso, a conclusão do curso secundário de cunho propedêutico.

O processo de reconhecimento da equivalência dos diplomas das escolas industriais com o diploma do curso secundário se deu de forma lenta e gradual e se prolongou por mais de dez anos. Ele teve início em 1950, com a Lei 1.076/50, que reconhecia o direito dos alunos que tivessem terminado o primeiro ciclo dos cursos comercial, industrial e agrícola se transferissem para o segundo ciclo do curso secundário (clássico ou científico), desde que o aluno prestasse um exame que versava sobre as disciplinas gerais, comprovando sua aptidão para acompanhar o curso. Três anos depois, a Lei 1.821/53 estende para os alunos dos cursos normal, formação militar e sacerdotal o direito de transferência para o clássico ou científico, também mediante a prestação de exames. É só com a sanção da LDB de 1961 (Lei 4.024/61) que a equivalência se completa através do reconhecimento do direito de todos os egressos do curso secundário prestarem concurso, caso queiram, para o ensino superior.

Essa lei [4.024/1961] constituiu-se na maior de todas as leis de equivalência surgidas desde meados dos anos cinquenta, pois permitiu a articulação, pelo menos teórica, entre todos os cursos de grau médio nos dois ciclos, o que valia para a transferência entre os cursos e para o ingresso no ensino superior. (...) Por admitir grande variedade de cursos, flexibilidade de currículos e facilidades de articulação, essa lei propiciava fundamentos amplos para inovações no ensino secundário (NUNES, 2000, p. 56).

Assim, se em um primeiro momento houve pressão da sociedade para que se expandisse a rede ginásial, a segunda etapa desse movimento foi buscar o reconhecimento social dos diplomas dos cursos técnicos. Nesse sentido, as leis de equivalência foram um reflexo da demanda popular, já que a continuação dos estudos era vista e na realidade representava uma oportunidade de mobilidade social naquele período.

É interessante pensar o intervalo político que marca a consolidação do processo de equivalência e a sanção da Lei 4.024/61; é o período pós Estado Novo, durante o qual as forças sociais voltam a se organizar e a clamar pelo

aprofundamento do processo democrático. Essas forças sociais seriam mais uma vez reprimidas, desta vez sob a forma de uma ditadura civil-militar, com o golpe de março de 1964. E mais uma vez as forças repressoras impuseram ao conjunto da sociedade um projeto político-econômico que não passou pelo consenso, mas pela conjunção de interesses particulares dos grupos que apoiaram o golpe e a repressão política imposta por ele⁹.

A ditadura civil-militar (1964-1985) buscou a modernização do Brasil de forma a atender a dinâmica requerida pela reprodução do capital naquele momento. O país estava em plena era do milagre econômico e acreditava-se necessário contar com mão-de-obra especializada abundante. É neste contexto que é concebida a Lei 5.692/71 que promove uma reformulação do sistema de ensino brasileiro ao ampliar a escolaridade obrigatória para 8 anos (primeiro grau), introduzir a figura da profissionalização compulsória no segundo grau, aumentar o número de vagas nas universidades e organizar a pós-graduação.

De acordo com Cunha (1975) a ampliação (liberação) do número de vagas nas universidades foi regulada por uma política de contenção que buscava criar o exército de reserva necessário ao nacional desenvolvimentismo, sem, no entanto, formar um número excessivo de profissionais de nível superior (os quais dificilmente encontrariam empregos compatíveis com sua escolaridade). Paralelamente, organiza-se a pós-graduação de modo a institucionalizar um novo mecanismo de diferenciação social. A base da pirâmide social também foi contemplada com ações que tinham por objetivo erradicar o analfabetismo (MOBRAL), elevar o nível de escolaridade da população (Projeto Minerva e os cursos supletivos) e ampliar a escolaridade mínima da população (o curso primário com duração de oito anos).

⁹ De acordo com Carlos Nelson Coutinho (2002), para dar conta da pressão popular por ampliação do processo democrático a burguesia toma dois caminhos: o primeiro, abertamente antidemocrático, se dá na sob a forma de ditaduras capitalistas em que as aspirações democráticas das massas são contidas por meio da violência e da repressão política; a segunda saída é o bonapartismo, onde a burguesia mantém o poder político e a participação popular se dá a intervalos regulares, pela via do voto, mas a escolha recai sobre agentes políticos com laços estreitos com a burguesia e na maioria das vezes carismáticos. São eles que, emanados pelo voto popular, vão guiar o conjunto da sociedade na concretização do projeto político e econômico da burguesia.

Buscava-se criar condições que potencializassem o desenvolvimento econômico do país através da formação de uma mão-de-obra e de consumidores afinados com o modelo econômico e com o projeto de desenvolvimento que ele propunha, além de formar cidadãos conformados com o sistema político vigente. Do ponto de vista ideológico a educação é identificada como um fator que a um só tempo impulsiona o desenvolvimento econômico do país e oferece melhores condições de vida para quem dela se serve. Um dos objetivos dos reformadores era que cada escola orientasse sua oferta de curso secundário profissionalizante em função da demanda do mercado de trabalho. O que em tese se mostrava razoável, verificou-se inviável na prática, pois

como a administração educacional poderia prever a quantidade de técnicos e auxiliares técnicos a formar no curto, médio e longo prazos. Em resumo, os levantamentos que se pretendia dessem as condições de racionalidade da nova política educacional seriam inúteis ou induziriam ao erro (CUNHA, 1998, p. 14).

A tese defendida por Cunha (1998) é a de que a profissionalização compulsória no segundo grau estava relacionada a uma política de contenção que tinha como objetivo diminuir a pressão das camadas médias por vagas no ensino superior. É sob esta perspectiva que o ensino de segundo grau é redesenhado e se torna obrigatoriamente técnico. Esta reformulação não só visava a atender uma parcela da população que reivindicava uma formação direcionada para o setor produtivo, mas conter as pretensões daqueles que almejavam uma formação de nível superior.

No entanto houve resistências da sociedade à profissionalização compulsória, principalmente das camadas médias e altas que não tinham interesse na profissionalização precoce de seus filhos. As escolas privadas reclamavam dos custos envolvido na implementação do ensino técnico; os empresários relutavam em incorporar estagiários à dinâmica produtiva e ainda havia o receio das escolas com tradição no ensino técnico de que a proliferação de escolas técnicas causasse uma “enxurrada de diplomas homônimos, mas de conteúdo completamente diferente” (CUNHA, 1998, p. 14) e que isso causasse uma desvalorização do curso de nível técnico. Isto de fato ocorreu, já que após a implementação da reforma “os certificados [de escolas técnicas tradicionais] valiam (...) o mesmo

que os conferidos pelos cursos improvisados das outras [escolas técnicas]” (CUNHA, 1998, p. 14).

A resistência da sociedade fez com que 4 anos depois, em 1975, a política de profissionalização compulsória fosse repensada a partir de uma reinterpretação da Lei 5.692/71 e dos pareceres do Conselho Federal de Educação, circunscrevendo “a formação de técnicos e auxiliares técnicos (...) a apenas algumas escolas” (CUNHA, 1998, p. 14). No entanto, é só na década seguinte, em 1982, que o governo federal, com base em estudos realizados pelo MEC e universidades, vai efetivamente alterar a Lei 5.692/71, com a Lei 7.044/82 que substitui a qualificação para o trabalho pela “preparação para o trabalho, um termo impreciso que mantinha, na letra a imagem do ensino profissionalizante, mas que permitia qualquer coisa em termos de organização curricular” (CUNHA, 1998, p. 15).

No entanto o estrago já estava feito: a rede estadual de escolas de segundo grau já havia sido desorganizada, à medida que teve que promover um deslocamento da oferta de um ensino de caráter geral para o ensino profissionalizante. Quem conseguiu manter a qualidade foram as escolas que serviram de modelo para a reforma: as escolas técnicas federais. Não por acaso a procura por estas escolas cresceu; elas representavam um baluarte em meio à desorganização que imperava no sistema público de ensino do segundo grau.

A reforma educacional, dentro de seus limites, respondeu à parte das pressões das camadas médias por maior acesso ao ensino superior e incorporou parte das classes populares ao expandir a escolaridade obrigatória, mesmo que o governo não tenha sido capaz de associar qualidade à racionalidade administrativa e econômica que direcionou a reforma. Um exemplo disto são as dificuldades encontradas pelos Estados em universalizar o primeiro grau em oito anos, já que como não foram previstos recursos financeiros suficientes para a expansão deste nível de ensino, muitos Estados “escolhiam” quais municípios seriam contemplados com recursos financeiros para que pudessem implementar o primeiro grau conforme o previsto pela legislação.

A revogação da profissionalização compulsória é contemporânea ao processo de redemocratização do país. Entretanto a ditadura só terminaria em 1985, protegida pela Lei da Anistia (1979). Uma nova Constituição Federal foi promulgada em 1988, mas oito anos se passaram até a sanção de uma nova LDB (Lei 9.394 de 20/12/1996). É esta lei que lança as bases para a reforma do ensino secundário, agora denominado ensino médio, e para a reconfiguração do ensino médio técnico.

É importante salientar que o modelo educacional que imperou até a LDB de 1996 se articulava com uma concepção de trabalho *fordista* que pressupunha a separação entre pensar (gerenciamento) e agir. Ora, como na pirâmide ocupacional só uns poucos postos de trabalho estavam destinados às ocupações gerenciais não havia necessidade, dentro dessa lógica, de educar o conjunto da população para postos de trabalho que não poderiam vir a ocupar. Naquele momento era importante privilegiar uma pedagogia destinada a preparar as camadas populares para um comportamento adequado à rigidez da organização *fordista* do trabalho.

A acumulação flexível vai requer um tipo humano diverso do trabalhador fordista, não só pelas alterações que promove na organização do trabalho, como no padrão de consumo e na perspectiva de futuro. É necessário apresentar a incerteza e a insegurança como naturais. Para dar conta desta (re)configuração é preciso contar com uma pedagogia que responda a este movimento da sociedade.

O governo vai responder à demanda por uma população mais escolarizada universalizando o ensino fundamental, criando condições materiais para que os pais mantenham seus filhos na escola (Bolsa Família), incentivando os Municípios a ofertarem este nível de ensino (FUNDEB), responsabilizando os pais pela permanência de seus filhos na Escola (Conselho Tutelar).

A corrente teórica que permeia a reformulação do sistema de ensino advoga qualidade total a custo mínimo. Uma das vertentes desta concepção busca estabelecer uma série de avaliações externas a fim de assegurar que os resultados previstos sejam alcançados e espera-se que a escola se organize internamente para

atingir as metas estabelecidas, seja adaptando o currículo à realidade do alunado, seja buscando parcerias privadas de forma a viabilizar seu funcionamento.

A pedagogia proposta defende um currículo aplicado, articulado com a dinâmica produtiva, que faça sentido para o aluno e o estimule a aprender. A formação do professor também é reorganizada, a licenciatura ganha autonomia em relação ao bacharelado, e passa a privilegiar a articulação entre teoria e prática.

No entanto, estas medidas não conseguiram viabilizar a expansão do sistema de ensino com qualidade. A distorção idade / série ainda persiste, assim como a baixa qualidade do ensino ofertado.

4.4

O Ensino médio à luz da LDB de 1996

A LDB de 1996 entende o ensino médio como etapa final da educação básica e afirma, em consonância com a Constituição Federal, que é dever do Estado garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade deste nível de ensino. Entre as quatro finalidades do ensino médio destacamos a preparação para o trabalho e para a cidadania, tendo como norte uma formação flexível que permita ao educando adequar seus conhecimentos à dinâmica produtiva¹⁰.

A nova LDB estipula que o ensino médio deve ter uma carga horária anual mínima de 800 horas, distribuídas ao longo de no mínimo 200 dias, e determina sua desvinculação do ensino médio técnico ao destacar que os alunos interessados em uma habilitação profissional de nível técnico deverão cumprir ou já terem cumprido a carga horária estipulada para o ensino médio de forma independente ao seu curso técnico.

¹⁰ Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - 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;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36, § 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Este artigo da LDB, como os demais que versam sobre educação profissional, foi, em um primeiro momento, regulamentado pelo Decreto 2.208 de 17/4/97. Com sua revogação, passaram a ser regidos pelo Decreto 5.154 de 23/07/2004.

O Decreto 5.154/2004 divide a educação profissional em três níveis: educação profissional básica, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Neste trabalho vamos nos ater exclusivamente à regulamentação técnica de nível médio e sua articulação com o ensino médio.

O Decreto 5.154/2004 prevê, em seu art. 4º, §1º, que a educação profissional técnica de nível médio possa ser ofertada de forma integrada com o ensino médio, de forma concomitante (interna ou externa) ou como pós-médio (subseqüente), desde que respeitada a carga horária definida tanto para o ensino médio, quanto para o ensino técnico.

A inclusão da possibilidade das escolas técnicas ofertarem o ensino profissional técnico de forma integrada ao ensino médio foi uma conquista dos educadores progressistas que desde a publicação do Decreto 2.208/97 vinham se articulando por sua revogação e por um debate mais democrático sobre o ensino médio técnico e sua articulação com o ensino médio.

Mas se estes atores sociais conseguiram que o Decreto 2.208/97 fosse revogado e que o ensino médio técnico integrado fosse colocado como uma opção a ser adotada, por outro não conseguiram desarticular a espinha dorsal da reforma do ensino médio e do ensino médio técnico que são suas respectivas diretrizes curriculares nacionais¹¹. Desse modo a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/2004 não significou a reversão da dualidade, mas sim a possibilidade de as instituições que quisessem retornar aos marcos anteriores ao Decreto 2.208/97 pudessem fazê-lo, desde que respeitada a carga horária mínima

¹¹ Para um aprofundamento sobre as mediações que envolveram a revogação do Decreto 2.208/97, ver Frigotto et al. (2005a) e Frigotto et al. (2005b).

de 800 horas estabelecida pela LDB para o ensino médio e a carga horária mínima definida para as diferentes áreas profissionais pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB nº 04/99).

Mas quais os pressupostos que guiaram a reforma do ensino médio técnico? O que levou o governo Fernando Henrique Cardoso a promover a separação entre formação propedêutica e formação para o trabalho no ensino secundário? Qual a visão de pesquisadores e estudiosos do campo da educação sobre a reforma? Para dar conta dessas questões nos debruçamos sobre a literatura do campo da educação, principalmente artigos de periódicos, no intervalo de tempo entre 1996 e 2006.

4.5

Os Pressupostos que nortearam a reforma

Em artigo publicado em 1997, Cláudio de Moura Castro, especialista em educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e assessor do Ministério da Educação na gestão de Paulo Renato de Souza faz um balanço da escola secundária brasileira e defende repensar a estrutura do sistema de ensino de forma a permitir trajetórias acadêmicas diferenciadas, de acordo com o perfil do aluno. Em vez de ter um único ponto de chegada, o ensino superior, o sistema de ensino proposto permitiria mais de uma saída ao aluno. Aqueles interessados em obter uma habilitação profissional seriam direcionados à educação profissional; os que desejassem uma formação flexível (generalista) teriam a sua disposição o ensino médio; e aqueles que desejassem continuar os estudos poderiam se preparar para o ensino superior.

Sua análise é que a escola média tal como está posta não tem como dar conta das diversas finalidades que lhe foram atribuídas pelos legisladores, muito menos contemplar, a contento, um corpo discente cada vez mais heterogêneo. Como assumir um caráter propedêutico e ao mesmo tempo preparar para o trabalho? São os alunos que ficam a mercê desta impossibilidade, pois independente de seu interesse (preparação para o trabalho ou para o vestibular), todos devem se submeter a um sistema híbrido que, buscando atender a

heterogeneidade, não contempla os interesses específicos daqueles que compõem seu público alvo.

A implementação do modelo proposto por Castro requereria mudanças não só na estrutura do sistema de ensino, como também (1) repensar o currículo da educação secundária – excessivamente conteudista – de forma a aproximá-lo da realidade do aluno (currículo aplicado); (2) reorganizar o ensino médio técnico de forma a ampliar o número de vagas nas escolas técnicas federais, resgatando sua função precípua que é a formação de mão-de-obra para o setor produtivo; (3) desvincular o ensino técnico do ensino médio nas escolas técnicas federais de forma a reorientar sua clientela, afastando os alunos das camadas médias e permitindo aos alunos das camadas populares acesso ao ensino técnico de nível médio.

Castro (1997) classifica a experiência da profissionalização compulsória como desastrosa, pois não conseguiu cumprir a contento seus objetivos, além de ter contribuído para perpetuar o modelo anacrônico das escolas técnicas federais, as quais teriam sido tomadas de assalto por alunos das camadas médias, mais interessados em se preparar para o vestibular do que em aprender uma profissão. Esta situação tornou o custo dessas escolas astronômico, já que, mantidas e subsidiadas com recursos do fundo público, acabavam sendo utilizadas como ponte de acesso ao vestibular e não para o mercado de trabalho.

Faz pouco sentido ensinar máquinas e motores — a custos elevadíssimos — a quem nada mais quer do que passar no vestibular de direito. Mesmo para os que vão para engenharia, não parece ser um bom uso dos dinheiros públicos que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica. Afinal, não temos vagas senão para menos de 3% dos alunos de segundo grau. Se entre dois terços e três quartos vão para o ensino superior, apenas preparamos 1% para as carreiras técnicas. Uma vergonha para um país que quer consolidar suas indústrias e competir no exterior (CASTRO, 1997, p. 23).

Salienta que em países como Estados Unidos, França e Alemanha o sistema de ensino tem um *design* que permite trajetórias diferenciadas, as quais, na maioria das vezes não tem o ensino superior como alvo. Afirma, ainda, que são teóricos e educadores que têm como ponto de partida uma concepção de educação e sociedade que privilegia a igualdade que oferecem forte oposição a uma

estrutura de ensino que contemple saídas diferenciadas e que não tenha como ponto de chegada o acesso ao ensino superior. Estes intelectuais não conseguiriam perceber que tal como está posto o sistema de ensino não responde às reais necessidades do alunado. De mais a mais, pensar que todos os egressos do ensino médio têm aptidão acadêmica e pessoal para o ensino superior é olvidar que os discentes têm desempenho e interesses acadêmicos diversos, os quais nem sempre se coadunam com uma formação de nível superior.

Por outro lado, há uma corrente de educadores e pesquisadores que afirmam que não permitir diferentes saídas ao longo da trajetória educacional dos alunos é negar aos “menos dotados para as grandes abstrações [a oportunidade de caminharem] (...) mais cedo para a preparação ocupacional e para currículos mais aplicados e menos voltados para o vestibular” (CASTRO, 1997, p. 3). É dentro dessa lógica que propõe um ensino secundário flexível tanto na forma, quanto no conteúdo; um secundário com disciplinas que se articulem com a realidade material dos alunos e não com uma concepção abstrata de conhecimento, um modelo que ficaria no meio do caminho entre um ensino propedêutico e um ensino profissionalizante, pois seu objetivo principal seria aproximar os conteúdos acadêmicos de sua aplicabilidade prática. As disciplinas seriam agrupadas em áreas, permitindo aos alunos o domínio por campo do conhecimento e não mais por disciplina específica. “Assim, aprende-se matemática aplicada aos negócios, aprende-se física estudando máquinas, ferramentas, ou aprende-se a ler e escrever redigindo relatórios e lendo manuais de computador” (CASTRO, 1997, p. 16).

A contextualização das disciplinas é uma proposta fecunda e interessante, pois potencialmente abre o leque da escola ao extrapolar o espaço da sala de aula, contudo contém em si um risco, pois ao circunscrever o currículo ao que é considerado real e imediato, como manuais de computador e aparelhos celulares, corre-se o risco de se esvaziar de tal forma o aprendizado do alunado que ele não tenha condições de transferir o que aprendeu para outras situações ou mesmo de desenvolver um aprendizado autônomo¹².

¹² Ainda que não seja o foco de nosso estudo, é importante salientar que o ideário que orientou a reforma da educação técnica/secundária, vai ser incorporado, posteriormente, do ponto de vista curricular, com a adoção do modelo de competências. Ramos (2003) critica a pedagogia das

Um dos pontos de destaque da proposição de Castro é que a habilitação profissional passe a ser ofertada em cursos técnicos desvinculados do ensino médio. A associação da formação geral com a formação para o trabalho (ensino médio técnico integrado) é vista como um risco, já que pode despertar o interesse dos alunos em prosseguir os estudos no ensino superior. Para prevenir este risco sugere a cisão entre o ensino técnico e o ensino secundário, pois as “escolas industriais requerem ambientes distintos daqueles onde prospera o estudo das declinações, da ortografia e dos verbos irregulares” (CASTRO, 1997, p. 3). Ao seu ver

O ethos da escola acadêmica mata a profissionalização, sobretudo nas ocupações industriais — cheias de graxa e serragem. A escola não leva a sério certas profissões. Os professores não têm respeito por elas. Seu status é baixo, sendo massacrada pelos valores da escola acadêmica. Os alunos, em sua maioria de classe média, tampouco têm interesse pelas ocupações manuais ensinadas (CASTRO, 1997, p. 15).

Ao afirmar que a escola desvaloriza o ensino técnico, Castro (1997) transfere para a escola uma desvalorização do trabalho manual que é intrínseca à sociedade brasileira. Não é a escola, muito menos os professores, responsáveis pela formação geral, que desvalorizam o trabalho manual, mas a própria sociedade brasileira que não recompensa dignamente este tipo de trabalho, haja vista o valor do salário mínimo nacional e a distância entre a remuneração de um trabalhador manual e de um trabalhador vinculado a atividades não manuais.

competências por entender que seus pressupostos teóricos (neopragmatismo e o construtivismo de Ernst von Glasersfeld) não privilegiam o aprofundamento epistemológico necessário a uma compreensão mais ampla do conhecimento socialmente construído. Enquanto o neopragmatismo promove uma ruptura com a concepção epistemológica moderna e propõe a construção de uma epistemologia do contingente, onde não há espaço para verdades prévias, mas para conhecimentos que só podem ser construídos a partir da experiência dos indivíduos; o construtivismo radical de Ernst von Glasersfeld afirma que “não existiria qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para se julgar se um conhecimento, ou um modelo representacional, é válido, viável ou útil.” (RAMOS, 2003, p. 101). São estas correntes teóricas que vão embasar a pedagogia das competências e afirmar que o conhecimento é contingente e se constrói a partir da experiência dos indivíduos, num processo de interação dialógica. A transposição dessa lógica para o currículo pressupõe a valorização da experiência vivida, o que pode contribuir para o esvaziamento da finalidade da escola, pois esta deixa de ser um espaço de transmissão do conhecimento sistematizado, para se tornar um espaço de construção de caminhos e trajetórias de como aprender. Este deslocamento transfere para os alunos a responsabilidade de superarem ou não sua experiência vivida de modo a se apropriarem do conhecimento socialmente produzido.

A solução apresentada por Castro (1997) para o suposto desvirtuamento das escolas técnicas federais é que nessas escolas o ensino secundário fosse desvinculado do ensino técnico de forma a coibir que alunos interessados na formação acadêmica ocupassem as vagas destinadas à formação profissional. Aos alunos seria dada a opção de se matricularem no curso que melhor lhes aprouvesse. Se quisessem se matricular no ensino secundário e no ensino técnico não haveria problema, só que estariam cientes de se tratar de cursos distintos, ministrados, preferencialmente, em horários diferentes; com matrícula e certificação final independentes. Do ponto de vista econômico esta proposta propicia uma potencialização do uso da capacidade instalada das escolas técnicas federais, pois estas ao se abrirem para estudantes de outras escolas ou para os que já concluíram o ensino médio, poderiam ser utilizadas nos três turnos, sem necessidade de alteração da capacidade instalada. Desse modo as escolas técnicas poderiam atender a alunos que estivessem cursando o ensino médio em outras escolas ou mesmo a alunos que já houvessem concluído o ensino secundário, afastando de seus quadros alunos interessados somente na preparação para o vestibular. A separação do ensino técnico do ensino médio abriria caminho para que aqueles interessados exclusivamente em formação profissional pudessem concorrer por uma vaga nessas escolas.

É importante salientar que a oposição de Castro (2005) às escolas técnicas federais é anterior a sua implementação. Ele afirma que quando em 1971 um representante do Banco Mundial informou-lhe do interesse da instituição em financiar, no Brasil, escolas nos moldes da *comprehensive school* americana ele logo rejeitou a idéia, pois a associou a outro projeto de formação profissional fracassado, os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), cuja maioria dos egressos (98%) se direcionou para o ensino superior e não para o mercado de trabalho. Nos anos 90 um documento do Banco Mundial vai corroborar seu prognóstico ao concluir que as escolas técnicas federais não haviam alcançado o resultado esperado.

O fracasso das escolas técnicas no Brasil estaria relacionado ao fato das mesmas oferecerem educação secundária gratuita de qualidade. Isto teria despertado o interesse das camadas médias, que passaram a competir por vagas nessas escolas, afastando assim seu público alvo: os filhos das camadas populares.

Como conseqüência desta procura e do alto nível de ensino ofertado, “essas instituições se tornaram escolas da elite *de facto*, preparando alunos para os vestibulares mais concorridos do ensino superior” (CASTRO, 2005, p. 155).

E a cada melhoria e a cada investimento realizado pelo poder público nestas escolas, mais e mais distantes elas ficavam de seu objetivo, já que despertavam o interesse dos alunos das camadas médias, os quais não buscavam uma formação para o trabalho, mas sim um ensino de qualidade que lhe permitissem ingressar em universidades públicas. Para a maioria desses alunos o trabalho como técnico era visto mais como um interlúdio enquanto cursavam o ensino superior, do que como uma profissão. Criou-se, assim, um paradoxo, pois o Brasil seria o único país da América do Sul que possuía escolas técnicas freqüentadas pelas camadas médias e não pelos estratos mais baixos da sociedade.

Nossa pesquisa mostrou que a desvinculação do ensino técnico do ensino médio não impediu que os alunos das camadas médias se propusessem a cursá-los em concomitância interna. Aprofundaremos este ponto no próximo capítulo. Nesse momento gostaríamos de enfatizar que a “solução” apresentada por Castro para as “milionárias” escolas técnicas federais lança as bases para a ruptura do ensino médio com o ensino técnico em todo o sistema de ensino e para a emergência de novas formas de articulação entre o ensino técnico e o ensino médio¹³. A expressão legal dessa ruptura é a publicação em abril de 1997 do Decreto 2.208.

¹³ Vale salientar que foi aventada a possibilidade de eliminação completa da parte acadêmica nas escolas técnicas, porque isto viabilizaria um aumento do espaço físico destinado ao ensino técnico. Esta eliminação só não foi levada adiante porque foi constatado que alguns CEFETs vinham articulando suas disciplinas de formação geral com a parte técnica, de forma a contextualizar o conteúdo ministrado aos alunos. Este tipo de contextualização vai de encontro ao que Castro (1997) considera um currículo ideal para o ensino médio, um currículo que articula o conteúdo das disciplinas com sua aplicabilidade prática. A postura adotada foi encorajar, mas não obrigar, as escolas a deixar de ofertar o ensino médio: “há duas variantes dentro da solução aqui proposta. Uma delas, já mencionada, é continuar oferecendo a parte acadêmica na mesma escola, embora se passe a dar ao aluno a opção de fazer esta parte, a profissional ou ambas. Uma solução mais radical seria a eliminação pura e simples da parte acadêmica. Esta solução (...) é bastante mais atraente para certos tipos de cursos (CASTRO, 1997, p. 25). Vale destacar a existência de uma corrente teórica que advoga a articulação das disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica a partir de uma perspectiva teórica diversa da de Castro. Estes estudiosos defendem o ensino médio integrado como um modelo educacional que tem o trabalho como princípio educativo. Este modelo não tem como horizonte somente a profissionalização, mas a compreensão, pelos alunos, que o conhecimento técnico-científico e sua pronta incorporação ao processo produtivo são criações humanas e portanto passíveis de serem questionados. Frigotto et al

O irônico é que mais uma vez a excelência das escolas técnicas federais se transforma no estopim que vai direcionar a reformulação do sistema de ensino secundário. Se nos anos 70 sua representação de sucesso fez com que a educação secundária fosse (re)configurada a sua imagem e semelhança, sem que o governo federal assegurasse os recursos materiais e humanos necessários para que os entes federados pudessem adequar a rede pública ao novo marco legal, nos anos 90 essa mesma excelência é vista como um dreno de recursos públicos, pois não há como assegurar que os egressos das escolas técnicas federais se dirijam para o mercado de trabalho e não o ensino superior. Mas mesmo se houvesse como assegurar esse direcionamento não haveria como garantir ocupação no mercado de trabalho para boa parte dos egressos, pois diversamente do fordismo, a acumulação flexível não demanda a utilização intensiva de mão-de-obra.

Não queremos aqui afirmar que essa transferência foi possível no passado, mas destacar que hoje sua complexidade se acentua. Além disso, como cercar desejos, ou impedir que os alunos das classes populares sejam infectados pelo “vírus” do prolongamento dos estudos? Um cínico poderia apontar como saída a oferta de um ensino esvaziado de conteúdo, desse modo se satisfaria a um só tempo a pressão popular por massificação da educação básica, a pressão internacional para elevação da certificação da população e se limitaria as pretensões ao ensino superior, já que os próprios alunos teriam construído ao longo de sua trajetória no sistema público de ensino uma representação negativa de educação.

Contudo, não foi o consenso da sociedade em torno do modelo de ensino médio e de ensino médio técnico propugnado por Castro que motivou o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza a enfrentar a oposição política e apresentar o Decreto 2.208/97 para sanção presidencial, mas o fato de que a adoção desse

(2005a, p. 44) reconhecem que o ensino médio técnico integrado não é a politecnicidade, “porque a conjuntura do real assim não o permite”, mas acreditam que sua consolidação possa ser um caminho para a construção desta modalidade de ensino, assim como para a democratização do acesso à educação. “Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO et al., 2005a, p. 45).

modelo viabilizaria a tomada de um empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Logo, foi a oportunidade do governo FHC em realizar um empréstimo junto ao BID, com contrapartida do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), para a renovação dos equipamentos e instalações das escolas técnicas federais que viabilizou a reforma. Como o BID estava relutante em investir mais dinheiro em um modelo de escola técnica que ao seu ver não havia conseguido alcançar os objetivos esperados, “foi desencavada a idéia de dividir os segmentos acadêmicos e técnicos de um curso técnico” (CASTRO, 2005, p. 160), os cursos seriam independentes um do outro e os alunos teriam a opção de escolher cursar o ensino médio, o ensino técnico ou ambos os cursos. Esta solução afastaria do ensino técnico os alunos interessados em cursar o ensino superior, deixando o caminho aberto para a formação técnica para aqueles que realmente tivessem interesse.

O BID concordou com a solução da desvinculação, só que impôs como condicionalidade que as vagas do ensino médio nas escolas técnicas federais fossem reduzidas de forma a “evitar distorções ainda maiores de seu papel original de formar técnicos” (CASTRO, 2005, p. 161). Esta condicionalidade quase que fez com que as negociações fracassassem, contudo o montante do empréstimo, 250 milhões de dólares, foi o fator decisivo para que o governo brasileiro a aceitasse.

Castro destaca que há dois tipos de condicionalidade: a condicionalidade positiva e a condicionalidade negativa. A condicionalidade assume a forma positiva quando serve de álibi ou mesmo de salvo-conduto para que o governo implemente ações consideradas impopulares e/ou que encontrem resistência política. No caso específico da reforma do ensino técnico podemos dizer que ocorreu uma convergência de vontades, já que a condicionalidade imposta possibilitou ao ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, o argumento necessário para superar resistências políticas. Dentro dessa dinâmica

o Proep¹⁴ foi um caso bastante benigno de condicionalidades sendo usadas para agilizar uma reforma. Antes de virar ministro da Educação, Paulo Renato de Souza foi diretor de operações do BID, estando familiarizado com todos os rituais dos bancos de desenvolvimento (CASTRO, 2005, p. 162).

Castro (2005, p. 162) afirma que os países têm liberdade de aceitar ou não as condições impostas para se tomar um empréstimo e que a imposição de condicionalidade é um fato comum nos empréstimos multilaterais, cabendo ao Banco que efetuou o empréstimo cobrar ou não do país o cumprimento das condições previamente acordadas. Muitas vezes “as conseqüências de se cancelar um empréstimo por falta de atendimento a uma condicionalidade (...) [é] tão drástica que os bancos fingem não ver que ela não foi cumprida”.

Salienta, ainda, que não houve no bojo do processo de reforma do ensino técnico um debate sobre a carga horária dos cursos de ensino técnico, posto que a carga horária já havia sido definida pela LDB no ano anterior, não sendo portanto pertinentes as críticas feitas ao ministro Paulo Renato de impor uma dupla jornada aos interessados em cursar o ensino técnico na forma concomitante. “Se não tivesse sido aprovada a LDB, a carga do ensino técnico somada à carga do ensino acadêmico teria sido exatamente a mesma de antes” (CASTRO, 2005, p. 163).

Ao discorrer sobre a mobilização do meio acadêmico contra a reforma, Castro destaca que em reunião com o ministro, vários diretores das escolas técnicas federais não apresentaram resistência à reforma, pelo contrário, as reações foram “predominantemente positivas”: “a única reclamação que expressaram foi a perda de contextualização de matérias no segmento acadêmico” (CASTRO, 2005, p. 163). Todavia, conforme mais professores tomavam conhecimento da reforma a resistência aumentou, assim como o questionamento do caráter autoritário da reforma, dado que ela foi implementada por decreto, o qual incorporou em seu texto as proposições do Projeto de Lei 1.603/96 que havia sido enviado ao Congresso e posteriormente arquivado. Para os críticos da

¹⁴O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) é uma parceria entre os ministérios da Educação e do Trabalho que tem entre seus objetivos a expansão dos centros de educação profissional e a inserção de 70% de seus egressos no mercado de trabalho. O Programa prevê, também, que estes centros desenvolvam autonomia financeira em relação ao Estado, que a oferta de cursos seja regulada pela demanda do mercado e que os centros estabeleçam parcerias público-privadas.

reforma a opção por realizá-la por decreto foi um sinal de que o governo abrisse mão de um debate mais amplo com a sociedade, para circunscrever a reforma a uma discussão de gabinete.

A explicação de Castro (2005) para justificar o caminho tomado pelos reformadores é que o debate com os diferentes segmentos da sociedade organizada poderia levar a um impasse, dada a resistência de setores da esquerda. E são pesquisadores e professores historicamente vinculados à esquerda que vão compor o principal grupo de oposição à reforma. Seu exame é que o questionamento deste grupo se centrava em dois pontos: o abandono da experiência da *politecnia* com a desvinculação do ensino médio do ensino técnico e fato de uma condicionalidade de uma agência financiadora internacional determinar o modelo de escola técnica a ser implementado no Brasil.

No que diz respeito a questão da *politecnia*, Castro a classifica como uma utopia, pois não se tem notícias de que tenha sido plenamente implementada em nenhuma escola técnica federal; o que se teria conseguido realizar foi uma articulação curricular entre disciplinas acadêmicas e técnicas¹⁵.

Essa análise é de certa forma corroborada por Luiz Antônio Cunha (2002, 132), que apesar de considerar a reforma um retrocesso, pois recriou um sistema dual nos moldes do que se verificava nos anos 40 do século passado, salienta que não devemos “idealizar o antigo ensino técnico integrado” esquecendo suas limitações, nem pensar a reforma do ensino médio como algo desvinculado da sociedade brasileira, mas sim pensar formas de se superar esse retrocesso e de construir um ensino médio técnico que de fato atenda as expectativas da sociedade.

[O ensino médio integrado] não era a antecipação da politecnia. O destino de seus alunos, predominantemente o ensino superior, não encontra mesmo justificativa num país com grande carência de recursos, como o Brasil. Nem seu alto custo será justificado apenas pela rejeição da dualidade que tomou seu lugar. A formação de

¹⁵ “A busca pela integração intelectual das matérias acadêmicas com as técnicas é verdadeira e importante. Entretanto, ela não foi automaticamente obtida pelo sistema brasileiro anterior nem é impedida pela reforma que dividiu as duas. Na verdade, em algumas escolas técnicas, onde os alunos cursam os segmentos acadêmico e técnico ao mesmo tempo, os administradores alegam ter atingido um ótimo grau de integração” (CASTRO, 2005, p. 66).

técnicos de nível médio segue uma questão crítica na educação brasileira (CUNHA, 2002, p. 132-133).

A reflexão de Demerval Saviani (2003) sobre o conceito de educação politécnica nos ajuda a pensar a *politecnicidade* sob uma perspectiva diversa da apresentada por esses dois autores. Saviani não nega os limites da *politecnicidade* em sociedades capitalistas e reconhece as barreiras postas à socialização do conhecimento técnico-científico em uma organização social que tem a propriedade privada como princípio orientador. No entanto, assevera a fecundidade de uma proposta de educação politécnica porque esta sinaliza uma alternativa à concepção burguesa de educação, mesmo que não possa ser implementada em sua totalidade.

A proposição de uma educação *politécnica* se articula com a possibilidade de pensar a educação além dos limites estreitos da produção. Ela nos convida a refletir sobre as potencialidades de um modelo de educação que tem como norte o ser humano e não a lógica do capital¹⁶.

No que tange às críticas de subordinação do governo às diretrizes das agências internacionais, Cunha (2002) lembra que há brasileiros trabalhando em projetos ou mesmo nessas agências internacionais afinados com sua concepção de mundo e de educação. Muitos destes profissionais estudaram no exterior e partilham de um pensamento que vê a educação como um fator econômico e como tal deve ser dimensionada nas políticas públicas, desonerando o Estado e alcançando o máximo possível de eficiência, isto é, incluindo o maior número de alunos a um custo razoável. Qualquer modelo que exceda a este custo deve ser ajustado à relação custo x benefício. Acrescenta, ainda, que a posição do Brasil no sistema capitalista lhe permitiria negociar as recomendações das agências internacionais, e se não o fez é por outras questões que não a subserviência pura e simples.

¹⁶ “Temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente. Isso vale para a organização de uma determinada instituição (...), e também para a questão legal, a redefinição da política educacional e a reorganização do sistema de ensino em todo o país. Considero importante formular propostas e implantar, desde agora, medidas que apontem para uma nova situação, porque é à luz destas propostas e da experiência que se podem incorporar, à legislação geral do ensino no país, medidas mais consistentes e mais avançadas” (SAVIANI, 2003, p. 132).

(...) Quero assinalar que desconheço uma só *imposição de fato* das agências financeiras internacionais em matéria de educação. Que elas financiam projetos que estão de acordo com seu ideário, não tenho qualquer dúvida – que banqueiro faria diferente? Imposição é outra coisa. Desconheço um só projeto do governo brasileiro, na área educacional, implementado ou abandonado por exigência do Bird ou do FMI. Conheço vários projetos abandonados, outros implementados, com aplausos e os dólares dessas agências. Em todos eles, havia grupos brasileiros que gostaram do abandono ou da implementação (CUNHA, 2002, p. 106).

O próprio Cláudio de Moura Castro vai confirmar a análise de Cunha ao asseverar que “a reforma foi projetada por brasileiros, dentro e fora do BID, e se originava de tentativas anteriores de seguir linhas equivalentes” (CASTRO, 2005, p. 165).

Na realidade esta proposta já estava em gestação há mais de 30 anos e tem como modelo os cursos ofertados pelo SENAI, os quais privilegiam a profissionalização pura e simples, sem se preocupar em aprofundar o conhecimento dos alunos. Vale lembrar que o SENAI é uma instituição mantida com recursos do fundo público, mas com gestão privada. Uma gestão que não privilegia os interesses da sociedade, mas os do grupo social que o controla.

Mas se no plano teórico a proposição é antiga, no plano político, de acordo com a literatura pesquisada, ela foi apresentada pela primeira vez no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), e rejeitada porque tal ruptura não permitiria aos alunos se apropriarem de um conhecimento capaz de lhes permitir interagir com os avanços tecnológicos e desenvolver uma participação social efetiva, tanto na vida social, quanto no trabalho. Naquele momento a preocupação do governo era evitar segmentações e proporcionar ao alunado, “através do currículo, uma cultura tecnológica, tanto no ensino chamado acadêmico, como no ensino técnico” (CUNHA, 2002, p. 124).

Contudo, como veremos na próxima seção, no governo FHC essa concepção de educação profissional é retomada e apresentada à sociedade, primeiro sob a forma de Projeto de Lei (PL 1.603/96) e depois pela publicação do Decreto 2.208 de 17/04/1997.

4.6

Decreto 2.208 de 17/04/1997: marco ou resultante?

Conforme mostramos na seção anterior, os críticos das escolas técnicas federais há muito tempo buscavam soluções para desarticulá-las, tanto que Castro (2005) utiliza a expressão “desencavar” ao se referir à proposta de dissociação do ensino médio com o ensino técnico, que viabilizou a concessão do empréstimo do BID. Assim, em março de 1996 é enviado à Câmara dos Deputados um projeto de lei de autoria do Poder Executivo (PL 1.603/96) que personifica a cisão.

De acordo com Cunha (2002), a exposição de motivos do PL 1.603/96 explicita a intenção do governo em transformar o ensino médio técnico em uma opção ao ensino superior. Nesse sentido esta modalidade de ensino integraria o rol do que se convencionou denominar de cursos pós-médio.

A aprovação do PL 1.603/96 viabilizaria a desvinculação do ensino profissional do ensino médio e sua consecução em módulos¹⁷, abrindo espaço para que trabalhadores oriundos de camadas populares direcionassem sua formação para o trabalho, ou melhor, para cursos técnicos ou cursos de nível superior de curta duração aparentemente mais próximos de uma oportunidade de trabalho e de sua realidade social do que uma escolaridade prolongada.

De acordo com Kuenzer (1997), o PL 1.603/96 representava uma síntese entre duas propostas distintas: a concepção do Ministério do Trabalho sobre qualificação profissional e a orientação do Ministério da Educação (MEC) de reduzir custos. Todavia o modelo que emerge dessa síntese tinha como pressuposto uma concepção de educação profissional que se julgava superada. Tal concepção vê na educação profissional desvinculada do sistema de educação formal o único caminho para as camadas populares, já que sua permanência na escola significaria a majoração dos custos tanto para o sistema de ensino, quanto para os próprios alunos, que mesmo precisando trabalhar têm de permanecer na

¹⁷ Castro (2005) não é um entusiasta da modularização dos currículos para os cursos técnicos. Em sua opinião a modularização nesta modalidade de ensino pode induzir nos alunos pretensões de cursar o ensino superior. No entanto crê que a modularização pode funcionar para cursos voltados para a área administrativa.

escola para obter uma habilitação profissional. É sob essa perspectiva de educação que o MEC vai capitanear a proposta de desvinculação da educação profissional do sistema de ensino regular.

Durante o ano em que tramitou na Câmara dos Deputados, o PL 1.603/96 recebeu diversas emendas até ser arquivado, a pedido da Casa Civil da Presidência da República, em fevereiro de 1997¹⁸. O governo solicitou o arquivamento do PL 1.603/96 por entender que com a sanção da LDB em dezembro de 1996 seu objetivo principal já havia sido alcançado, na medida em que este ato legal havia excluído a educação profissional da educação escolar (art. 21); definido que no ensino médio a habilitação profissional poderia ser de responsabilidade do estabelecimento de ensino médio; ou realizada em “cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (art. 36, § 4º), chancelado a possibilidade de certificação formal dos saberes do trabalhador (art. 41) e alterado o perfil das escolas técnicas ao determinar que estas ofertassem “cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (art. 42).

A reforma do ensino médio técnico é efetuada então por decreto e sua desvinculação da educação básica formalizada. O Decreto 2.208/97 incorpora em seu texto o que havia sido propugnado no PL 1.603/97, contudo sem ter que passar pelo escrutínio da sociedade. Acreditamos que, se a sanção da LDB e a aprovação do Decreto 2.208/97 podem ser lidos como os primeiros passos da reforma do ensino médio técnico, a estes atos legais se seguiram portarias, resoluções e pareceres do MEC, do CNE¹⁹, da CEB²⁰ etc. que vão não só traçar as diretrizes e normas para a educação profissional, como também respaldar teoricamente a reforma, mas sem aprofundar seu debate com a sociedade civil organizada.

¹⁸ Ver tramitação do PL 1.603/96 no endereço eletrônico www.camara.gov.br/sileg. Acesso em: 29 jul. 2007.

¹⁹ Conselho Nacional de Educação.

²⁰ Câmara de Educação Básica

Vale destacar que antes da publicação dos atos legais que corporificaram a reforma do ensino técnico o Estado do Paraná já implementara sua reforma do ensino médio através de financiamento do BID, com um formato que anunciava a reforma e que, desde 1996, órgãos do poder executivo do Estado de Minas Gerais realizavam estudos para traçar um diagnóstico do ensino médio técnico de forma a ajustar os cursos oferecidos pelas escolas técnicas à demanda econômica local. Documentos do governo mineiro deste período apresentam um diagnóstico dos cursos técnicos oferecidos no Estado, sua localização e sua correlação com a atividade econômica da região onde estavam localizados (FERRETTI, 2000).

O Decreto 2.208/97 determina que a educação profissional técnica tenha organização curricular independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou seqüencial à educação secundária (art. 5º). Entretanto, a certificação no ensino técnico fica subordinada à conclusão do ensino médio. Só os alunos que apresentarem o certificado de conclusão do ensino médio estarão aptos a receber o diploma de técnico de nível médio (art.8 § 4º).

O decreto não define a organização curricular do ensino médio técnico, relegando essa função ao MEC (art. 6º), contudo delimita as linhas gerais das diretrizes curriculares ao afirmar, em seu artigo 7º, que “deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida” e prever a possibilidade de modularização do currículo (art. 8º).

Assim, a fim de desarticular a rede federal de escolas técnicas, o governo FHC estendeu para o conjunto da população uma concepção de ensino médio técnico que penaliza, ao elevar a carga horária, os interessados em cursar o ensino médio técnico.

A desvinculação entre ensino médio e educação profissional levou instituições com tradição na oferta de educação técnica de nível médio a buscarem estratégia de forma a manter seus cursos de nível médio e a oferta de cursos de educação profissional. Uma dessas estratégias foi a concomitância interna, em que o aluno cursava, na mesma instituição, o ensino médio e o curso técnico de educação profissional. O problema é que agora a legislação passa a delimitar uma carga horária mínima para os cursos de educação profissional, cujo conteúdo

deveria ser desvinculado do ensino médio (este também com carga horária específica, da qual só 25% poderia ser dedicada a disciplinas não específicas da formação geral).

O ponto positivo da concomitância interna é permitir ao aluno cursar, em uma única instituição, o ensino médio e o ensino técnico ao mesmo tempo e ao término dos mesmos receber os dois certificados. O ponto negativo é o aumento da carga horária do aluno, que têm de despender dois turnos para dar conta dos dois cursos, além do aumento do número de disciplinas. A dupla jornada representa, também, um aumento do dispêndio dos alunos com alimentação e material didático, por exemplo.

Contudo, a outra modalidade de concomitância, a concomitância externa, não possibilita um conforto maior aos alunos, pois pressupõe que eles cursem o ensino médio e o ensino médio técnico em escolas diferentes. Isto leva os alunos a se deslocarem entre duas instituições diferentes, com concepções pedagógicas diversas, o que muitas vezes pode levar ao abandono do curso técnico, posto que como a legislação vincula ao término do ensino médio a certificação no ensino técnico, o primeiro passa a ser a prioridade do alunado. De mais a mais, a concomitância externa gera um custo extra para os alunos, que têm que arcar com os custos de deslocamento e alimentação, além da fadiga de se dividir entre duas instituições diferentes. Outro problema apontado é que muitas vezes um ensino médio deficiente acabava dificultando o aproveitamento dos discentes no ensino técnico (FRIGOTTO, Gaudêncio et al., 2005a).

A outra opção aberta pela legislação para se cursar o ensino médio técnico é cursá-lo após a conclusão do ensino médio. Castro (2005) afirma que a formação profissional no pós-médio é uma tendência mundial, além de ser uma resposta à incapacidade de oferecer uma formação sólida no ensino médio. Esta concepção de educação encontra seu modelo ideal nos *community colleges* americanos.

A opção pela formação profissional no pós-médio evitaria que os alunos direcionados para escolas de formação profissional tenham sua trajetória educacional estigmatizada, já que em muitos países europeus e mesmo nos EUA a educação profissional é destinada a alunos com rendimento acadêmico

considerado insatisfatório, o que de certa forma os estigmatiza como inaptos para uma formação acadêmica mais consistente.

O ensino médio técnico como pós-médio é visto por um percentual significativo de educadores como um dos efeitos mais deletérios da reforma, pois penaliza os alunos das camadas populares que almejam uma habilitação profissional. Tomemos como exemplo alunos que por conta da necessidade de trabalhar têm que cursar o ensino médio noturno. Se antes da reforma, a este aluno era facultado obter uma habilitação profissional ao longo do curso secundário (no mínimo três anos), nas condições postas pelos reformadores ele deverá terminar o ensino médio e depois se dedicar ao ensino técnico. Isto não só prolonga seu tempo na escola, como retarda sua profissionalização.

João Batista Araújo e Oliveira (2000), consultor do campo da educação, elabora uma crítica interessante à reforma do ensino médio técnico que destacaremos a seguir. Todavia é importante ressaltar que as críticas de Oliveira têm como pressuposto: a desnecessidade de expansão do ensino médio, visto que os postos de trabalho que se expandem são os que demandam baixa escolaridade; a universalização do ensino médio deveria ser subordinada à melhoria da qualidade do ensino fundamental público; a necessidade de se criar no sistema de ensino ramificações que permitam a profissionalização ao longo da educação básica, principalmente ao longo do ensino fundamental.

Segundo Oliveira, para resolver um problema específico, a suposta inoperância das escolas técnicas federais, o governo FHC impôs ao conjunto da sociedade a reforma do ensino médio técnico. E assevera que “apesar das óbvias ineficiências e desajustes do ‘velho’ ensino profissional, não existem evidências robustas de que ele não funcionou, não funciona e muito menos de que não pode ser aprimorado” (OLIVEIRA, 2000, p. 483).

Ao seu ver o aumento compulsório do tempo dos alunos das camadas populares na escola funcionaria como uma barreira para que eles completem os estudos, além de retardar seu ingresso no mercado de trabalho. O perverso é que além do modelo de ensino médio não prever saídas para a profissionalização, ele ainda subordina a possibilidade de profissionalização (ensino médio técnico) à sua

conclusão. Os dados mostram as dificuldades que esses alunos têm para concluir o ensino médio e a precariedade que enfrentam no ensino fundamental.

Neste contexto, uma escolarização prolongada longe de ser uma oportunidade para os alunos das camadas populares, se aproximaria mais de uma sentença, que os condena a passar mais tempo em um espaço escolar que não tem condições de reverter a precariedade educacional que receberam no ensino fundamental, muito menos prepará-los para o mercado de trabalho, já que os custos envolvidos para implementação do modelo de educação geral proposto pela reforma são superiores aos disponíveis pelos Estados e a formação profissional foi desvinculada do ensino formal.

(...) O governo brasileiro, com apoio de organismos internacionais como a UNESCO, BID e Banco Mundial, está propondo políticas para o ensino médio que muito provavelmente contribuirão para aumentar ainda mais a distância e as chances de uma adequada integração dos jovens no mercado de trabalho, sobretudo os jovens provenientes das camadas sociais de mais baixa renda e nível de escolaridade (OLIVEIRA, 2000, p. 489).

Ao rebater os que afirmam que a oferta de ensino médio técnico como pós-médio segue uma tendência mundial, Oliveira assevera que a tendência mundial é integrar ensino acadêmico e formação profissional, e não promover sua cisão. De mais a mais se o novo ensino médio fosse implementado nas bases preconizadas pelo governo, seu custo com certeza emparelharia com os das tão criticadas escolas técnicas federais.

Pelo exposto supra podemos perceber que se a reforma do ensino médio técnico é vista pelos educadores críticos como um retrocesso ao reafirmar a dualidade do sistema de ensino, para outra corrente de educadores ela é vista como um excesso, pois pressupõe uma elevação de escolaridade disfuncional, tanto ao sistema de ensino que tem que despender mais recursos para viabilizá-la, quanto para os alunos das camadas populares, que teriam que cursar o ensino médio para ter acesso a uma habilitação profissional. Na próxima seção vamos nos debruçar sobre pesquisas e artigos que tratam de como a reforma do ensino médio técnico foi recebida nas escolas técnicas federais e pelos professores.

4.7

A Reforma nas escolas técnicas federais

Apesar da reforma do ensino médio técnico ter sido estendida para o conjunto da população ela foi pensada como uma forma de reconfigurar as escolas técnicas federais, dando-lhes não só novos objetivos, como também um novo perfil de aluno, prioritariamente voltado para a educação profissional. Vale destacar que o Decreto 2.208/97 prevê que as escolas federais e as escolas públicas ou privadas que recebam ajuda financeira da União sejam obrigadas a oferecer cursos básicos de educação profissional (art. 4º § 1º).

Nesse sentido, a separação do ensino médio do ensino técnico traz novos desafios para as escolas que têm que se organizar de forma a receber um público heterogêneo, diverso daquele que freqüentava o ensino médio integrado. As escolas passaram a conviver com “*dois, três, quatro, cinco* perfis de alunos – concomitância interna, externa, só técnico, alunos recém formados e outros formados no fundamental há anos, etc.” (FRIGOTTO & FRANCO, 2006b, p.353). Some-se o fato que a Portaria MEC n.º 646/97 (em cumprimento a uma das condições do BID) determinava que as escolas técnicas federais reduzissem em 50% a oferta de vagas para o ensino médio e passassem a oferecer cursos especiais. É importante destacar o desconhecimento dos pais e dos alunos dos meandros da reforma. Eles foram tomados de surpresa ao descobrirem que a escola em que seus filhos estavam efetivamente estudando não era aquela cuja tradição eles haviam aprendido a reconhecer.

Ramos (2006) mostra que a reforma afetou a dinâmica das escolas técnicas federais não só do ponto de vista pedagógico, como também pela emergência de embates concorrenciais entre professores vinculados a disciplinas de formação geral e entre professores de disciplinas técnicas, enquanto estes últimos anteviam maior visibilidade para seu campo de atuação, os primeiros temiam perder espaço no novo perfil institucional que privilegiava o ensino técnico²¹.

²¹ “O fato de o segundo grau profissionalizante dar ênfase às disciplinas da formação específica em detrimento da formação geral fez com que professores das disciplinas do antigo “núcleo comum” vissem nessa regulamentação um sinal de fortalecimento de seus saberes e da aquisição de tempos

E se por um lado há disputa interna, por outro há adesão à reforma, já que o incentivo para que as Escolas Técnicas se adequassem ao modelo imposto pelo governo previa que estas se transformassem em CEFETs e obtivessem recursos financeiros através do PROEP²². Para se candidatar ao PROEP, as escolas deveriam se comprometer formalmente ao que estava estabelecido no Decreto 2.208/97.

As entrevistas realizadas por Frigotto & Franco (2006b) com professores de escolas técnicas mostram que, se a princípio a maior parte dos docentes era contrária a reforma, a possibilidade de alterar seu *status* profissional de professor de ensino médio para professor de nível superior funcionou como um incentivo para que se acomodassem à reforma, buscando melhorar sua titulação de modo a cumprir um dos requisitos exigidos para a integração de sua escola à rede de CEFETs. De acordo com Costa (*apud* FRIGOTTO & FRANCO, 2006b, p.350) “se não fosse a cefetização seria outra coisa, mas o que estava em pauta, naquele momento, era a cefetização. E muitas escolas queriam ser cefetizadas”.

É importante salientar que as Escolas Técnicas e os CEFETs não responderam de forma uniforme à reforma. O CEFET de Pelotas, por exemplo, conseguiu encaminhar uma justificativa convincente para não reduzir a oferta de vagas no ensino médio: passou a trabalhar uma nova metodologia para dar conta dos alunos que estudavam à noite, criou o ensino médio adulto voltado para uma faixa etária acima de 25 anos, buscando, desse modo, responder satisfatoriamente à diversidade que passou a marcar seu quadro discente. Se antes da reforma seu público era formado predominantemente de adolescentes, a partir da reforma a faixa etária do alunado se desloca para jovens e adultos na faixa de 19 a 25 anos. “Hoje surge outra dificuldade, o noturno começa a ser freqüentado por jovens de 12, 13 anos que não trabalham e estudam à noite e começam a atrapalhar os adultos” (FRIGOTTO & FRANCO, 2006b, p. 361).

e espaços para suas disciplinas. Nas escolas da rede federal, paradoxalmente, esse sentimento confundia-se com a insegurança gerada pela ameaça de extinção do Ensino Médio” (RAMOS, 2006, p. 300).

²² Ver Portaria Interministerial MEC/MTb n. 1.018/97.

A oferta de vagas à noite também reconfigurou o perfil discente do CEFET-RJ, que passa a ser freqüentado por alunos interessados nos cursos seqüenciais (também chamados pós-médio). A análise de Ramos (2005) é que no movimento de adequação aos meandros da reforma, as escolas técnicas federais foram perdendo sua identidade original de formadoras de técnico para assumir outra, ainda indefinida, mas claramente diversa da identidade anterior. A rede de escolas técnicas não é uma e antes da reforma já havia um questionamento do papel formativo dessas escolas no que diz respeito ao perfil de saída dos alunos.

O Projeto de Lei 1.603/96 e os debates que suscitou levaram professores e dirigentes das Escolas Técnicas e CEFETs a pensar que um espaço democrático de discussão estava se abrindo e que haveria possibilidade de se construir um projeto de mudança de forma negociada e democrática, após a aprovação da LDB. O Decreto 2.208/97 veio abortar estas esperanças à medida que incorporou praticamente o texto do PL 1.603/96, sem que houvesse sido dado espaço para discussão e negociação.

Muitos dos que defenderam a revogação do Decreto 2.208/97 o fizeram mais no plano político, por se tratar de um ato autoritário, do que por discordar dos caminhos tomados pela reforma. O abandono de um ideal de oferta de uma educação politécnica parece não ter integrado a pauta do debate, que se norteou mais pelo caráter ideológico do que teórico. Contudo, “a reforma, como indicam os entrevistados, tem forte impacto sobre a estrutura organizacional e a concepção curricular e pedagógica, com conseqüência para o perfil e a vida dos alunos e para os docentes” (FRIGOTTO & FRANCO, 2006b, p.352).

A Análise de Frigotto & Franco (2006b) é que não havia necessidade de se desestruturar a rede federal de ensino médio técnico para que a reforma se consubstanciasse. Por que não expandir o sistema de forma a viabilizar a oferta de cursos noturnos e a efetivação de parcerias com a sociedade civil? Por que a opção de expandir reduzindo a oferta de vagas do ensino médio?

4.8

O Decreto 5.154 de 23/07/2004 e o consenso possível

A eleição do Presidente Lula, no final de 2002, criou expectativas quanto a possibilidade de revogação do Decreto 2.208/97 e ao estabelecimento de uma discussão mais democrática sobre os rumos do ensino médio técnico com a sociedade. Entretanto, a revogação do decreto ocorreu mais de um ano depois da posse de Lula e de certa forma frustrou expectativas, já que o Decreto 5.154/2004 se assenta praticamente sobre a mesma legislação infralegal que respaldava o decreto anterior. Seu diferencial reside em permitir que as escolas técnicas passem a ofertar o ensino médio técnico de forma integrada com o ensino médio.

Contudo o Parecer CNE/CEB 39/04 deixa claro “que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção (...)”. Esta nova concepção pressupõe o respeito à carga horária prevista para o ensino médio e para o ensino médio técnico, assim como a adequação dos cursos às respectivas diretrizes curriculares²³.

Ao abrir espaço para a adoção ou não do ensino médio técnico integrado o governo Lula optou por não tomar uma posição, deixando cada instituição implementar o ensino médio técnico da forma que melhor lhe conviesse. O Decreto prevê a possibilidade de se ofertar o ensino médio técnico de 3 maneiras diferentes: integrado, concomitante ou subsequente, sendo que a oferta do curso em concomitância poderá se materializar como concomitância interna (os dois cursos são realizados na mesma instituição), como concomitância externa (os cursos são realizados em instituições diferentes) e como concomitância em instituições distintas, mas vinculadas por convênio (neste tipo de concomitância apesar das instituições serem diferentes há projeto pedagógico unificado)²⁴.

²³ A avaliação de Frigotto et al. (2005b) é que ao referendar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional elaboradas durante o governo FHC, o CNE legitimou uma concepção curricular “marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais” (FRIGOTTO et al., 2005b, p. 1095).

²⁴ “**1. Integrada** (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação

De acordo com Frigotto et al (2005a) o Decreto 5.154/2004 foi a vitória possível das forças progressistas frente a grupos que defendiam a permanência da situação anterior. Ele relata que dos embates que levaram a revogação do Decreto 2.208/97, emergiram três posicionamentos frente à reforma do ensino médio técnico:

- uma corrente que apoiava o decreto e não via necessidade de alterá-lo;
- uma corrente que defendia sua revogação por uma lei e não por decreto, pois entendia que a revogação por decreto perpetuaria a manutenção de um mesmo círculo;
- uma corrente que viu na revogação do decreto, mesmo que por outro decreto, a abertura de um espaço de mudanças para o debate e construção de um documento legal mais adequado ao objetivo almejado.

A corrente vencedora desse embate foi a que lutava pela revogação do Decreto 2.208/97 como um primeiro passo em direção à construção de um ato legal nas marcas do aprofundamento do processo democrático. Esta corrente justifica seu posicionamento no entendimento de que dificilmente a aprovação de

profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá, “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” (§ 2º do art. 4º).

2. Concomitante (inciso II do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso”. Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto nº 2.208/97:

2.1. **na mesma instituição de ensino** (alínea “a” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, embora com matrículas distintas em cada curso, a articulação será desenvolvida nos termos da proposta político-pedagógica do estabelecimento de ensino;

2.2. **em instituições de ensino distintas** (alínea “b” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, é o aluno que faz a complementaridade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis;

2.3. **em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade** (alínea “c” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, as matrículas são distintas, mas os dois cursos são desenvolvidos articuladamente, como um único curso, em decorrência do planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados entre as escolas conveniadas.

3. Subseqüente (inciso III do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Esta alternativa estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como “seqüencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com

um projeto de lei afinado com seus interesses teria êxito durante sua tramitação no Congresso Nacional dada a correlação de forças pender para as correntes conservadoras. A relação de forças também se mostrava desfavorável no Conselho Nacional de Educação.

Essa corrente via a publicação do Decreto 5.154/2004 como um primeiro passo em direção a um debate com a sociedade civil sobre a politecnicidade e a própria necessidade de revisão da LDB. No entanto isto não ocorreu. Não houve mobilização social e sim acomodação ao que já vinha sendo praticado. Além disso, a revogação do Decreto 2.208/97 não alterou a estrutura e as normas complementares que referendavam a reforma.

O texto do Decreto 5.154/04 é visto como um texto híbrido, espelho das contradições de um debate que, até chegar à redação final, teve sete versões, quase uma por mês, se levarmos em conta que a primeira versão foi apresentada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004. Dentro desse contexto o Decreto 5.154/2004 pode ser pensado como a resultante do consenso possível entre as diferentes correntes que atuaram ao longo do processo de sua discussão e elaboração. Sua sanção abre espaço para a retomada do ensino médio técnico integrado, mas não para a revogação da legislação infralegal que respaldou a reforma.

4.9

Algumas considerações

Vimos ao longo desse capítulo que a lógica que norteou a reforma do ensino médio técnico buscou restringir o acesso de alunos das camadas médias às escolas técnicas federais e CEFETs. Estes alunos são vistos como usurpadores do dinheiro público, pois se apossariam das vagas dessas escolas para terem uma preparação de qualidade para o vestibular e não uma preparação para o trabalho. A solução encontrada pelos reformadores para este problema foi estender a todo o sistema de

os “cursos sequenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior.” (Parecer CNE/CEB 39/04).

educação profissional o remédio aplicado nas intuições federais: desvincular o ensino médio do ensino médio técnico.

O problema posto no argumento dos reformadores é que ele contradiz a lógica de competitividade capitalista, no limite nega às camadas médias a própria cidadania burguesa, ao afirmar que os impostos que pagam não podem se traduzir em escola de qualidade para seus filhos, mas sim em auxílio para os mais necessitados. Estaríamos testemunhando uma política social do tipo Robin Hood, só que sustentada pelos setores intermediários da sociedade? Por outro lado, não deixa de ser uma ironia da história que o ensino industrial, detentor de uma representação social negativa no início do século XX, passe a ser objeto de disputa entre as camadas médias e as populares e faça com que o poder público intervenha de forma a assegurar o acesso dessas últimas às instituições federais de ensino médio técnico.

As esperanças suscitadas pela eleição de um presidente vinculado à esquerda não se concretizaram; a revogação do decreto que norteou a reforma do ensino médio técnico não possibilitou a superação de seus pressupostos, pelo contrário, parece que os reforçou, uma vez que o ensino médio integrado que emerge do Parecer do CNE se apresenta mais como uma camisa de força para o aluno. Ele continua obrigado a cumprir duas cargas horárias distintas, mas sem a opção de abandonar um dos cursos, caso queira.