

trabalho *necessário*

issn: 1808-799X

ano 3 número 3 - 2005

A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita^[i]

Gaudêncio Frigotto^[ii]

Maria Ciavatta^[iii]

Marise Ramos^[iv]

Introdução

Este texto busca analisar o processo contraditório de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a construção do Decreto n. 5.154/2004. Como partícipes, desde o início, dos debates deste processo, julgamos que ao expor nossa compreensão do mesmo de forma direta e documentada, pode ser um serviço aos que lutam no embate teórico e político nos marcos de uma democracia de corte formal e restrita. De outra parte, também pretende sinalizar incongruências de forças sociais e do próprio governo num tema que não pode ser negligenciado tanto do ponto de vista de um direito social que precisa ser cumprido, quanto da importância estratégica do ensino médio no horizonte de construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e subordinação externa e deixarmos de ser um "país gigante com pés de barro".

A forma de utilizar a dimensão temporal ou espaço-temporal na reconstrução histórica dos acontecimentos guarda alguma especificidade mesmo entre os historiadores. Ao falar das dimensões do tempo, Sergio Bagu (1992) sinaliza que o tempo computado como um período histórico não se expressa, basicamente, por uma data simbólica, mas pelos acontecimentos que se tornaram significativos e passam a valer como marcos históricos. A gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto^[v] n. 2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela

redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário”. Temos como marco, de modo particular, a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação, que deveria tomar forma no capítulo sobre a educação na Constituinte e em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

[vi]

No início de 2003, a aposta em mudanças substantivas nos rumos do país com a eleição do Presidente Lula e com a perspectiva de um governo democrático popular, levou-nos a sugerir alguns nomes para as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), bem como a assessorar a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados, respectivamente, em maio de junho de 2003[vii]. Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais.

Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004[viii].

Conforme demonstra o documento analítico sobre as posições manifestadas sobre a revogação do Decreto n. 5154/2004[ix], três posições se evidenciaram nesse debate. Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a idéia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei n. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da idéia da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto. Estes documentos, de abrangência e conteúdo diversos, como já apontamos, ofereceram suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimos para novo Decreto.

Dos três posicionamentos acima, o primeiro e o segundo polarizam pontos de vistas e interesses opostos e, como tal, encontram filiação em diversas entidades. Trata-se de pontos de vistas que se defrontaram sobre o tema ao longo do processo da constituinte e da definição da nova LDB, tendo sido definidos no Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais, de forma vertical e imperativa, pelas concepções e interesses daqueles que defendem a manutenção do referido Decreto. O terceiro posicionamento

possivelmente deriva-se da compreensão, construída pelo processo de discussão, de que a simples revogação do Decreto n. 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Nesta avaliação, não há divergência de princípios e de concepções com a primeira posição, mas de avaliação política da forma de encaminhamento. Neste sentido, os documentos produzidos pela primeira posição acima referida foram fundamentais no processo tanto de implementação do novo decreto quanto para, em médio prazo, a construção de um instrumento legal mais adequando. Sabe-se que, mudar por um decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo, e no método, mantém, na forma, uma contradição. Por isto, no plano político da correlação de interesses é preciso avançar. Disto se deriva a importância de se compreender o conteúdo do novo decreto como uma orientação muito mais indicativa do que imperativa (Frigotto e Ciavatta, 2004b)

O presente texto busca resgatar a historicidade desses acontecimentos e nossos pontos de vista sobre a questão, sabendo de antemão que ele não se destina a buscar um consenso, mas, sim, a manter a interlocução diante de decisões que nos afetam a todos.

1 - A tentativa de se restabelecer o “empate”: o resgate de princípios defendidos em 1988 pelo projeto de LDB da sociedade

Em nossa leitura, o marco significativo dos acontecimentos entre as leis orgânicas do ensino técnico de 1942[x] e o Decreto n. 2.208/97, são as lutas da sociedade civil que, em 1988, se organiza em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, tendo como momento emblemático, a apresentação do primeiro projeto de LDB à Câmara dos Deputados, em dezembro desse ano, pelo Deputado Federal Otávio Elísio, que assim se manifestava:

“A educação escolar de 2º grau será ministrado apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1991, Art. 38).

Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para a aprovação da lei em termos propostos e chegamos à LDB n. 9.394/96 e, no ano seguinte, ao Decreto n. 2.208/97 e à Portaria 646/97. Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, através de sua política de formação profissional[xi].

É esta a gênese do processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ongs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto n. 5154 de julho de

2004.

Ao final de dois anos do Governo Lula, aos poucos, várias análises explicitam e deixam mais claro que o Governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras. [\[xii\]](#)

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional [\[xiii\]](#). Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa.

Foi dentro da segunda postura, sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais [\[xiv\]](#). O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.

O avanço na educação mais completa, na formação humana que defendemos para jovens e adultos trabalhadores não se dará apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentaram durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. Há que se dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética de velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e democracia burguesas, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos.

No início dos anos 90, quando tentávamos consolidar a volta ao regime democrático no país, o IBASE promoveu um seminário que marcou história. Nele, Francisco de Oliveira defendeu que a democracia é uma questão de forma, de método e de conteúdo (Oliveira, 1991). De forma, no sentido de preservar a participação dos sujeitos sociais e de suas entidades representativas; de método, no sentido de que todas as instâncias, todas as

relações devem ser democratizadas pelo diálogo e pela negociação dos conflitos; de conteúdo, no sentido de democratizar o acesso a todos os bens gerados pela vida social, de garantia dos direitos. Para dar historicidade aos conflitos que possam conduzir ao exercício mais completo da democracia no campo da educação e do trabalho, destacamos os pontos que julgamos merecer maior atenção no debate.

2 - Porque revogar o Decreto 2.208/97 com outro decreto confrontando interesses em conflito ?

O governo do Presidente Lula tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto n. 2.208/97. Poderia tê-lo feito de imediato, respaldado tanto politicamente, pelos votos que o elegeu, quanto juridicamente, como bem demonstra a Exposição de Motivos que fundamenta o Decreto n. 5.154/2004. Em documento elaborado por membros do Projeto Integrado desenvolvido no Núcleo de Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE), da Universidade Federal Fluminense com a participação de colaboradores de outras instituições[xv], afirmou-se:

Quanto à revogação do Decreto 2.208/97, três outras medidas tornam-se imperativas, simultaneamente ao ato, enquanto não se dispuser da nova regulamentação: a) recuperar o poder normativo da LDB como Lei Ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (artigos 22, 35 e 36) e à educação profissional (artigos 39 a 42); b) autorizar as escolas a adequarem os cursos aprovados pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas educacionais, ao parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, desde que respeitadas as demais normas para o ensino médio; c) instaurar uma equipe técnica que oriente as ações e decisões dos órgãos normativos e das escolas nas questões decorrentes dessas medidas (Frigotto e Ciavatta, coords., 2002, p. 4).

Esta posição subsidiou a elaboração do Documento Base do Seminário “Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas”. Temos registrado na história o embate que se travou nesse seminário entre as forças políticas presentes, hegemônicas pelo interesse pela manutenção do Decreto n. 2.208/97. Dentre outros argumentos, este grupo proclamava que a LDB era insuficiente para garantir aos sistemas e às instituições de ensino a pluralidade de projetos desenvolvidos a partir do n. Decreto 2.208/97.

A avaliação da conjuntura indicava que, se fosse simplesmente revogado o decreto sem qualquer normatização, o Ministério da Educação deveria encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para evitar que se insturassem incompatibilidades políticas e normativas. Isto ocorreria em meio ao acirramento do confronto com as forças conservadoras, podendo se travar o processo de mudanças.

Por outro lado, alguns intelectuais e entidades da sociedade civil, até de campos opostos, julgavam, por razões diversas, que outro caminho seria revogar o decreto e encaminhar ao

Congresso Nacional um Projeto de Lei – como fez o Ministro Paulo Renato em 1996, cujas razões, entretanto, estavam longe de serem democráticas. Naquele momento, por estarmos ainda sob a égide da Lei n. 5.692/71, modificada pela Lei n. 7.044/82, a única forma de o governo impor a separação entre os ensinos médio (na época o 2º grau) e técnico era mediante um projeto de lei, posto que um ato do executivo não poderia contrariar a lei vigente.

Em face da resistência dos educadores enfrentada pelo governo, o projeto de LDB do Senado acabou sendo aprovado antes mesmo de o PL 1603/96 ir ao plenário da Câmara. Pelo caráter minimalista da então nova LDB, o executivo percebeu que poderia transformar o conteúdo daquele projeto em decreto e, assim, fazer a reforma por um ato de poder. Neste contexto, o decreto fez a reforma estrutural, mas seu conteúdo ideológico e pedagógico veio a ser aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, cuja composição era favorável ao governo, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE n. 15/98) e para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CEB/CNE n. 16/99).

A opção por não se enviar um projeto de lei sobre a educação profissional e/ou ensino médio no início do governo Lula foi, então, uma conclusão baseada em duas razões. A primeira, a urgência de sinalizar mudanças nesse campo e o fato de um projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isto exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta de decreto. O trâmite de um projeto como este no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem quanto da agenda de votações.

Viu-se, assim, que a simples revogação do Decreto n. 2.208/97 levaria a um enfrentamento com as forças conservadoras, com tempos diferenciados, mas desfavoráveis ao tempo político das ações, seja no Conselho Nacional de Educação, seja no Congresso Nacional. O tempo que se investiu para a ação necessária de revogação do decreto incluía os princípios da democracia como “forma, método e conteúdo”, que legitimassem o executivo a consubstanciar a regulamentação do tema por decreto.

Sabe-se, porém que, se tanto no Conselho quanto no Congresso as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, o mesmo ocorreu nas diversas audiências públicas realizadas pela SEMTEC [Brasil, 2004]. As diferenças entre as duas situações possíveis e a que ocorreu estiveram no fato de que o embate no CNE poderia levar ao imobilismo, enquanto no Congresso Nacional a uma derrota legitimada pela “democracia representativa”. Um decreto produzido nesta correlação de forças viria a se constituir em um objeto frágil e transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Seria um fortalecimento

das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Isto, certamente, levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[xvi]. Sem a sociedade organizada politicamente nessa direção, a história já nos ensinou qual é o desfecho – uma solução conservadora[xvii]. Este é um debate que, certamente, vai além de se perguntar sobre porque um decreto e não um projeto de lei, mas que implica numa mobilização coesa da esquerda comprometida com o povo brasileiro e com um projeto de nação.

3 - Qual a relação do Decreto 2.208/97 e do Decreto 5.154/2004 com o dualismo da educação brasileira e com as possibilidades de uma formação geral integrada à educação profissional?

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes.

O conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos. Na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra benfíciosa e baseada no trabalho produtivo (Manacorda, 1989). Gramsci vai reiterar a crítica a essa escola “interessada” em detrimento de uma “formação desinteressada e formativa” dentro das necessidades de uma formação “matemático-mecânica” (Manacorda, 1990; Nosella, 1992).

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes[xviii]. A equivalência entre os ensinos secundário

e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961 [xix], podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior.

Enquanto o país viveu um período de recuperação da "recessão calculada" de 1962 a 1967 (Singer, 1989), a oferta do ensino secundário não apresentou problemas para a burocracia estatal. Mas já a partir de 1964 e especialmente no período do chamado "milagre econômico" (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores produtivos a regulamentação da profissão de técnico de nível médio [xx], em 1968, configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico.

Acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (United States Aid International Development) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho [xxi]. Com o aumento da procura de empregos, acarretada, inclusive, pela rápida urbanização, os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu também a demanda pelo ensino superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968.. A Lei 5692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela "terminalidade" do ensino técnico.

Poder-se-ia dizer que a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino. Não obstante, a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao reestabelecimento do dualismo estrutural. Inicialmente, foram feitos ajustamentos nos currículos das escolas; posteriormente, uma flexibilidade foi introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75 que considerava a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica. Finalmente, a Lei n. 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau.

O dualismo, neste momento, porém, difere do período anterior à LDB de 1961, já que ocorre preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. A marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino

técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

No caso das escolas técnicas federais, diferentemente, a inflexão promovida pela Lei n. 7.044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social

Fechando-se o ciclo da ditadura civil-militar, a mobilização nacional para a transição democrática levou à instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987. A sociedade civil organizada, através de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição[xxii].

Em relação à educação básica, defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente dentre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos.

Politecnia diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que

caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140). Nessa perspectiva, o ensino médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Esta era uma concepção radicalmente diferente do 2º grau profissionalizante, “em que a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (Saviani, 1997, p. 40).

Portanto, o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. Com isto se fazia a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei 5692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica. Em face dessa realidade e buscando resgatar a função formativa da educação, os projetos originais da nova LDB insistiam que o ensino médio, como etapa final da educação básica, seria composto de, pelo menos, 2400 horas. A formação profissional, que nunca substituiria a formação básica, poderia ser acrescida a este mínimo preparando o estudante para o exercício de profissões técnicas.

O projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio. O longo debate em torno do Projeto Original e do Substitutivo Jorge Hage foi atravessado pela apresentação de um novo projeto pelo Senador Darcy Ribeiro e este foi o texto aprovado em 20 de dezembro de 1996, como Lei n. 9.394. Por um processo que já relatamos neste texto, o Decreto n. 2.208/97 regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio.

Uma comparação com o projeto de LDB que foi aprovado na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o Substitutivo Jorge Hage, nos permite ver que naquele estava previsto que o ensino médio, “mediante ampliação da sua duração e carga horária global” (Brasil, 1989), poderia incluir objetivos adicionais de educação profissional. Ficaram definidas as modalidades Normal e Técnica como áreas de educação profissional que poderiam ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país. Essas, quando dedicadas exclusivamente a uma das modalidades, usariam a denominação de Escola Normal e Escola Técnica. Estava explícito que a formação técnico-profissional seria acessível a todos e não substituiria a educação regular.

O movimento de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a normatização da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada, nos termos dispostos no parágrafo 2º do art. 36 da LDB pretendeu restabelecer parte do conteúdo do Projeto Original da Câmara.

O parágrafo sintetizado acima foi o que restou do Projeto Original. Quando este dispositivo da lei afirma que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Lei nº 9.394/96, § 2º, art. 36), pretendia-se, originalmente: a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia[xxiii]; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria anteriormente.

Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente.

4 - Os itinerários formativos, a elevação de escolaridade dos trabalhadores e o direito à educação

A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação.

Em face dessa realidade, no período de transição para o novo governo, um outro

documento foi elaborado por um grupo de trabalhadores, gestores de políticas públicas de trabalho, educação e formação profissional de governos estaduais e municipais, pesquisadores de universidades e coordenadores de programas de educação/formação profissional vinculados a entidades da sociedade civil[xxiv], com o objetivo de realizar a avaliação conjunta das ações desenvolvidas e/ou em desenvolvimento no campo da formação profissional e sua relação com a educação escolar para, dessa maneira, gerar subsídios às políticas públicas do novo governo.

Essa e outras avaliações demonstravam que o procedimento do MEC e do MTE, o primeiro pela reforma da educação profissional e incentivos do PROEP e o segundo pelo PLANFOR, visava atender a demandas por qualificação e (re)qualificação profissional da população adulta de baixa escolaridade através de uma rede específica de cursos de qualificação profissional de curta duração (educação profissional básica) completamente dissociados da educação básica[xxv] e de um plano de formação continuada.

Neste documento afirmou-se, então, a necessidade da educação profissional, em todos os seus níveis, estar integrada à educação básica de forma a complementá-la e nunca substituí-la, considerando-se a situação atual dos trabalhadores brasileiros, jovens e adultos, que apresentam, em sua maioria, baixos índices de escolaridade formal e desempenho escolar. A qualificação e a requalificação, seja na forma de cursos ou de módulos, deveriam ser organizadas de modo a constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores. Nessa medida, seria fundamental que esses cursos obtivessem aprovação legal através do fornecimento de créditos e certificados escolares reconhecidos pelo MEC e MTE e, dessa forma, fossem vinculados aos processos regulares de ensino e também reconhecidos e considerados pelas empresas nas negociações, convenções e contratos coletivos.

Uma outra indicação relevante foi a necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista / compensatório e promover a inclusão social. Assim, elas devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades da população prover seus próprios meios de existência.

Essas são as preocupações que subjazem às premissas descritas no art. 2º do Decreto n. 5.154/2001, quais sejam: a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e da articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Pelo mesmo motivo, o artigo 3º deste Decreto indica a possibilidade de oferta dos cursos e programas de formação inicial e continuada[xxvi] de trabalhadores segundo itinerários formativos, compreendidos como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma

determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. Certamente a efetividade desse conceito dependerá de regulamentações e políticas articuladas entre si, pelo Ministério da Educação, do Trabalho e de outros que desenvolvem educação profissional, como é o caso do Ministério da Saúde. O que deve ser reafirmado aqui é que a indicação para que os cursos e etapas sejam organizados com base em itinerários formativos visa superar a oferta fragmentada e descontínua de formação profissional que não redundavam em créditos para os trabalhadores, seja para fins de exercício de uma ocupação, seja para o prosseguimento de estudos.

Em relação a este último caso, o parágrafo 2º. do mesmo artigo indica a necessidade desses cursos articularem-se com a modalidade de educação de jovens e adultos, visando, simultaneamente, à qualificação para o trabalho e à elevação da escolaridade dos trabalhadores, a exemplo do que programas e escolas sindicais vinham fazendo, mesmo sob a égide do PLANFOR, na contra-mão das políticas oficiais que não apoiavam projetos dessa natureza.

5 - Como entender a questão da educação tecnológica no ensino médio e no ensino superior?

A questão da educação tecnológica está presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa perspectiva esteve na origem dos Centros Federais de Educação Tecnológica e tem orientado mudanças mais contemporâneas nas políticas educacionais e de trabalho, bem como de finalidades e funcionamento de instituições de formação profissional. Outra perspectiva é aquela que fundamentou a defesa de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980 (rejeitada por uma manobra do Senado) que, em seus termos teóricos e práticos, propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganhava o sentido com o de politécnia.

A primeira perspectiva configurou modalidades específicas voltadas para a formação imediata para o trabalho, tanto no ensino médio quanto no nível superior, num movimento histórico contraditório, principalmente nas escolas técnicas e CEFETs e, com o passar do tempo, também em outras instituições de formação profissional. A segunda, entretanto, compreendia uma formulação política e conceitual que buscava definir o caráter unitário e politécnico que deveria ser perseguido para o ensino médio. Abordaremos, neste item, a especificidade da educação tecnológica no ensino médio e, posteriormente, no ensino superior, à luz de propósitos e contradições subjacentes aos termos do Decreto n. 5.154/2004.

5.1 - A questão da educação tecnológica e da politécnia no ensino médio

O debate travado na década de 1980, sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica introduziu na história da educação brasileira o conceito de politecnia. Ainda hoje, Saviani (2003) alerta que esse conceito não pode ser compreendido a partir de seu significado literal. Politecnia, diz ele,

“significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta da profissionalização do ensino de segundo grau da Lei n. 5.692/71 de certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades (...). A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência” (Saviani, 2003, p. 140).

Assim, na proposta de LDB de 1988, quando se tratava de organizar o ensino médio sobre a base da politecnia, não se pretendia multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade, mas sim de incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Foi com esse espírito que o projeto de LDB do Deputado Otávio Elísio definiu como objetivo para o ensino médio, “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1988, art. 35).

Não se apresentava, neste projeto, objetivos adicionais de formação profissional para o ensino médio. Ampliação dessa natureza foi proposta pelo substitutivo Jorge Hage, texto que foi aprovado por unanimidade na Comissão de Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, após um processo intenso e abrangente de discussão com a sociedade civil, como mencionamos anteriormente mobilizados através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública[xxvii].

Sobre a ampliação desses objetivos, Saviani (*op. cit.*, p. 61) considera persistir “um certo grau de dualidade entre o ensino geral e profissionalizante”, mas avalia que isto se deve a exigências da “realidade rebelde” de nossas deficiências sociais e educacionais. Ele reconhece ter havido um progresso nas propostas originais de LDB, quando se localizava o eixo do ensino médio na educação politécnica ou tecnológica.

No substitutivo Jorge Hage, a relação entre ensino médio e educação profissional ficou assim definida:

“assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá , mediante

ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional” (Brasil, 1989, art. 53)[xxviii].

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético[xxix]. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

Sabemos que foi essa travessia que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia por meio do Decreto n. 5.154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os *germens* de sua construção (Saviani, 1997). Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Referimo-nos até aqui à construção da politecnicidade no ensino médio. Seria isto o mesmo que se falar em educação tecnológica no ensino médio ou de um ensino médio tecnológico? Continuaremos nos baseando na análise de Saviani (2003) por ser aquela que melhor explicita a relação contraditória entre esses termos. Explica esse autor que, após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda conclui que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do termo “politecnicidade” ou “educação politécnica”. Insiste Saviani, entretanto, que, sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, poder-se-ia entender que, em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” sejam sinônimos. Não obstante, ele adverte que o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção

burguesa dominante de educação, fazendo com que “politecnicia” seja mais apropriado para definir uma concepção de educação voltada explicitamente para a superação das divisões social do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classes.

Por essa perspectiva, podemos assumir que o ensino médio pode ser “tecnológico” – que proporciona a compreensão dos fundamentos técnicos-científicos da produção moderna, mas sob uma concepção burguesa de educação – mas não ser “politécnico”, quando a perspectiva de transformações na estrutura social orientaria o projeto e a prática político-pedagógica. 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 ~~por~~ superação da dualidade de classes.

Diferentes aspectos que dificultam, no Ministério da Educação, o percurso e o horizonte que acabamos de assinalar. Com efeito, na mesma semana que se assinou o novo Decreto que apontava para o ensino médio integrado, tango no sentido da concepção de educação politécnica, quanto, na travessia, de uma base profissional não reduzida ao adestramento e nem à polivalência, o MEC procedeu uma reestruturação que formalmente aponta o dualismo. De um lado a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ambas com responsabilidades sobre ensino médio.

O que caberia, neste caso, dentro de um fundamento teórico e histórico, seria uma Secretaria de Educação Básica que incluiria, portanto, o ensino médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *stricto sensu*. Este poderia ser um avanço teórico e político importante, pois esta última Secretaria teria uma tarefa de articular e ter a prerrogativa de coordenar a enorme dispersão de entidades e iniciativas de educação profissional, articulando-as à educação básica numa estratégia de elevação de escolaridade.

No âmbito da sinalização do governo o ensino médio não aparece como uma política fundamental e estratégica no horizonte de ter uma base científica e tecnológica ampla, como o fizeram outros países – condição de romper com o ciclo vicioso da cópia e subalternidade. Trata-se, como nos indica Arrighi (1997) de países que investem fortemente em atividades cerebrais. O que se tem focalizado é o programa de Escola de Fábrica ou as cotas nas universidades confessionais ou privadas.

5.2 - A questão da educação tecnológica no ensino superior

A reforma universitária de 1968 preconizou a diversificação do sistema universitário, criando outros tipos de estabelecimentos públicos de ensino capazes de cumprir as

funções da preparação profissional. Dessa forma surgem os cursos de tecnólogos, conformando um sistema de carreiras curtas voltadas para áreas consideradas desatendidas pelos cursos de graduação.

Esses cursos, entretanto, não se consolidaram no ensino superior, da mesma forma como a divisão social e técnica do trabalho não acolheu os respectivos profissionais. Por outro lado, com a Engenharia de Operação, criada pelo Parecer CFE n. 60/63 e explicitada a função do Engenheiro de Operação pelo Parecer CFE n. 65/65[xxx], instituída em 1965, nascem os cursos superiores de engenharia ministrados pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, cujo surgimento se confunde com a instalação dos Centros de Engenharia de Operação instalados em três Escolas Técnicas Federais – do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais[xxxi].

A Engenharia de Operação foi a proposta de uma formação em nível superior na vertente “tecnológica”, diferenciada da vertente “acadêmica”. Tendo sido implantada inicialmente em Escolas Técnicas como cursos de engenharia de menor duração, foi transformada em Engenharia Industrial em 1972, quando o tempo médio de duração dos cursos de engenharia foi unificado em cinco anos[xxxii]. A distinção da Engenharia Industrial das demais não seria o tempo de duração e sim o tipo de formação, de caráter predominantemente prático, voltada para a gestão de processos industriais.

A transformação dessas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, pela Lei n. 6.545/78[xxxiii], definiu para essas instituições, além do objetivo de ministrar o ensino técnico, o de atuar no nível superior de graduação ministrando a Engenharia Industrial, os cursos de tecnólogos e as Licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, além da extensão e da pós-graduação *lato sensu*. Deveriam, ainda, realizar pesquisas na área técnico-industrial. Com o passar do tempo, essas instituições passaram a ministrar também a pós-graduação *stricto sensu* nos níveis mestrado e doutorado.

Esses fatos demonstram que o ensino superior nos CEFETs é uma construção histórica e social. Podendo ser interpretada como a extensão da dualidade da educação brasileira para o ensino superior, não se pode deixar de reconhecer que esses cursos cumpriram e cumprem uma função social na formação de profissionais. A questão fundamental está em perguntar que funções são essas e a que projeto de sociedade atendem.

Quando o Decreto n. 2.208/97 instituiu o nível tecnológico como o nível superior da educação profissional, associado à imposição de separar os ensinos médio e técnico e, posteriormente, o Decreto n. 2.406/97 consolidou a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs sob esses moldes, concluímos que os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados. Na verdade, com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do

trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples. Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores.

Nesse sentido, os cursos de formação de tecnólogos, além de aliviar a pressão sobre o nível superior, formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados às atividades de execução sob a base neo.fordista. Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas: política de capacitação de massa, barateamento dos custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva (Ramos, 1996).

As regulamentações do Conselho Nacional de Educação que se seguiram ao Decreto n. 2.208/97 designaram os cursos de educação profissional de nível tecnológico como cursos de graduação denominados “cursos superiores de tecnologia”[\[xxxiv\]](#). Além da definição das finalidades e características desses cursos, foram regulamentadas também as cargas horárias mínimas, como o dobro daquelas definidas para as áreas profissionais do nível técnico. O Conselho Nacional de Educação manifestou-se também sobre o fato de que esses cursos não se confundiam com os cursos seqüenciais previstos pela LDB e que deveriam ser ofertados por instituições que assegurassem as condições definidas em lei.

É preciso reconhecer que, com a Portaria n. 2.267/97, que dispôs sobre os critérios de apresentação de projetos pelas Escolas Técnicas Federais visando à sua transformação em CEFETs, essa rede passou a ser regida por um conjunto de instrumentos legais que, em alguns aspectos, conflitavam entre si. A rede federal passou a ter dois conjuntos de CEFETs: os instituídos antes de 1997 e aqueles posteriores a esta data, os quais foram designados pelas comunidades escolares, de forma irônica como, respectivamente, *cefetões* e *cefetinhos*. Os primeiros com autonomia para atuar até a pós-graduação; os segundos podendo ofertar, em nível superior, somente os cursos superiores de tecnologia e as licenciaturas[\[xxxv\]](#).

Em oposição à tendência de se reduzir as finalidades e atribuições dessas instituições, segmentos ligados aos CEFETs passaram a defender sua transformação em Universidades, um projeto cuja concepção é também disputada por grupos de campos opostos. Em texto apreciado pelo 19º Congresso do ANDES-SN, os Sindicatos de Docentes dos CEFETs de Minas Gerais e do Paraná defenderam a transformação dessas Instituições em “Universidades Politécnicas” adequando a Educação Técnica e Tecnológica aos princípios historicamente defendidos pelo ANDES-SN.

Do ponto de vista pedagógico, respeitando a identidade histórica dessas instituições e o caráter diversificado das modalidades ali ofertadas, defenderam um modelo de universidade que busque aliar a concepção de educação à formação humana integral, baseada sobretudo nos pressupostos de escola unitária e de formação politécnica e/ou tecnológica. Assim, a elaboração da proposta da Universidade Politécnica e/ou Tecnológica deveria apoiar-se no diagnóstico minucioso das características específicas dessas instituições, legadas pela sua trajetória histórica.

O sistema educativo desse tipo de Universidade, associado à pesquisa e à extensão, se estruturaria em dois níveis de ensino: o ensino médio e o ensino superior. O nível médio, que compreenderia a transmissão do conhecimento a partir de uma dimensão global, deveria se apresentar como uma síntese superadora do academicismo clássico e do profissionalismo estreito. O ensino superior, por sua vez, corresponderia ao aprofundamento, à especialização do conhecimento científico e à formação profissional integral, definida como um processo técnico-pedagógico, que articule os conhecimentos teóricos e práticos da educação técnica profissional com os fundamentos da formação profissional integral (ANDES, 2003).

Do lado do Conselho de Diretores dos CEFETs (CONCEFET), a defesa da transformação dessas instituições em Universidades Tecnológicas vem baseada na ênfase de sua atuação predominantemente, senão exclusivamente, no nível superior de ensino, incluindo a graduação e a pós-graduação, bem como a realização da pesquisa tecnológica. Os ensinos médio e técnico estariam superados nessa nova institucionalidade.

Em termos administrativos e financeiros, a história dos CEFETs é um tanto conturbada. Até 1997 os cinco CEFETs instituídos sob a égide da Lei n. 6.545/78 tinham uma matriz orçamentária própria, enquanto as Escolas Técnicas Federais tinham outra. Com a transformação dessas últimas em CEFETs, passou a existir uma única matriz orçamentária elaborada e gerida pela SEMTEC. Para fins da gestão educacional, de uma relação dupla com a SEMTEC e com a SESU, todos os CEFETs viram-se subordinados predominantemente à política da educação profissional gerida pela SEMTEC e só marginalmente à SESU. Neste último caso, especialmente os antigos, isso se devia à identidade de seus cursos superiores com os de graduação “convencionais” e não com os cursos superiores de tecnologia. Os CEFETs antigos, têm, ainda, uma vinculação com a CAPES, face a sua atuação na pós-graduação.

Após a reestruturação do MEC ocorrida em 28/07/2004, quando o ensino médio passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Básica e passa a existir uma Secretaria exclusivamente voltada para a Educação Profissional e Tecnológica – a SETEC – as relações político-administrativas dos CEFETs tornaram-se ainda mais complexas: com a SEB, para a gestão do ensino médio; com a SETEC, para a gestão de toda a educação profissional, incluindo os cursos superiores de tecnologia; com a SESU, para a gestão da

graduação que não sejam os cursos superiores de tecnologia; com a CAPES, para a pós-graduação (as duas últimas situações implicam predominantemente os CEFETs antigos). A transformação em Universidades Tecnológicas seria, por hipótese, uma maneira de resolver essa situação, posto que consolidariam os CEFETs como instituições de ensino superior situadas na esfera político-administrativa do ensino superior.

Recentemente, (05/10/2004), o Ministro da Educação Tarso Genro anunciou a publicação de dois decretos: um que alterou o artigo 7º da Lei 3.860/2001 para colocar os 34 CEFETs no sistema de ensino superior; outro que dispôs sobre organização, características, objetivos, finalidades e níveis de atuação dessas instituições. A definição político-administrativa de tornar todos os CEFETs instituições de ensino superior, leva-nos a perguntar se o ensino médio técnico continuará ou não fazendo parte da função social dessas instituições e quais as suas implicações.

Elaborado nesse contexto de indefinições, não se considerou com profundidade as implicações e contradições de se definir, no Decreto n. 5.154/2004, artigo 1º, inciso III, que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de “educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”. Subjacente a esta decisão certamente esteve a preocupação de se reconhecer a graduação e a pós-graduação desenvolvidas pelos CEFETs como políticas de educação profissional. Sendo assim, ficaria tão clara quanto lógica, a sua identidade como instituições de “educação profissional”, com vínculos político-administrativos com a SETEC. Há que se reconhecer, entretanto, que esta questão não é de ordem lógica, mas sim política e filosófica. Além de não resolver o problema da identidade e das finalidades sócio-educacionais dessas instituições, esta medida encontra respaldo na tendência de se consolidar a educação profissional como uma modalidade educacional própria, específica e paralela à educação regular.

A atual proposta da SETEC de uma “lei orgânica” da educação profissional é uma expressão dessa tendência de modo que, se aprovada, a consolidará como fato. Frente à defesa de um sistema nacional de educação que congregue a educação básica unitária e de qualidade para todos e uma educação superior em que ensino, pesquisa e extensão sejam indissociáveis na perspectiva de produção e socialização de conhecimento no e para o país e de desenvolvimento intelectual de seus cidadãos, uma medida neste sentido representaria um retrocesso histórico e uma derrota política.

O que nos parece fazer sentido, entretanto, é a pertinência de se discutir quais devem ser, efetivamente, as características e as finalidades das instituições CEFETs face ao atual estágio de desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. Perguntar-nos se, nesse contexto, o conhecimento tecnológico adquiriu uma especificidade e uma universalidade como “ciência produtiva” que justifique o desenvolvimento de pesquisas e a formação de pessoas sob princípios próprios, assim como a existência de instituições

especializadas para este fim, parece-nos não somente apropriado, mas primordial antes de se tomarem decisões que reduzam uma questão de fundo, à lógica administrativa, financeira ou de conveniência política.

Considerações finais

Pela própria natureza deste texto cabem mais sinalizações do que conclusões. De imediato podemos destacar dois aspectos. Primeiramente, que o embate para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação.

O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do Governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Márcio Pochman, insistentemente, com políticas distributivas e emancipatórias. Os debates constituintes nos anos 80, no âmbito econômico, social, educacional e cultural e os embates em torno da nova LDB e do Plano Nacional de Educação, protagonizados pelas forças historicamente comprometidas com mudanças mais profundas em nossa sociedade, sinalizaram fortemente nesta direção. No plano econômico trata-se de mudanças que viabilizem recursos substantivos para investimento na educação, sem o que continuaremos apenas com a retórica. Os dados do Censo Escolar que acabam de sair são eloqüentes por si quando mostram a insuficiência do atendimento à população jovens no ensino médio (Frigotto, 2004).

A aprovação do Decreto n. 5.154/2004, como assinalamos, por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade das instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do Governo, até onde nossa vista alcança, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular.

Se este é o horizonte, não nos parece que a retomada da idéia das leis orgânicas seja frutífera. Talvez valesse, no médio prazo, rediscutir a própria LDB, devolvendo à sociedade o esforço que empreendeu na década de 1980 e que foi, como lembrava Florestan Fernandes, duramente golpeado pelo alto.

No curto prazo, julgamos que caberia ao Governo, também, repensa, com mais ênfase, o papel e a função social dos CEFETs no resgate do ensino médio integrado. Sua

transformação, pura e simples, em instituições superiores ou "Universidades Tecnológicas" pode reiterar, em muitos casos, apenas um rótulo onde "a frase vai além do conteúdo". Corre-se o risco, com os dados que se tem sobre ensino médio e as condições de sua oferta, de ampliar um vazio entre o ensino fundamental e o superior - um corpo com membros inferiores e cabeça, mas sem tronco.

Por fim, na direção do que se debateu no Seminário Nacional sobre Educação Profissional efetivado pelo MEC nos primeiros seis meses de governo, caberia reordenar a função social do Sistema S, já que o mesmo movimenta um significativo fundo público. A justificativa de criação, de várias destas instituições, tinha como centralidade os cursos de aprendizagem. Sabemos hoje que o esforço nesta direção é mínimo. Se esta função fosse mantida, talvez não seria necessário um programa com a ênfase que tomou o anúncio das 500 "Escolas de Fábrica".

Referências Bibliográficas

- ARRIGHI, G. A ilusão do desenvolvimento. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 1997.
- BAGU, Sérgio. *Economía de la sociedad*. Ensaio de historia comparada de América Latina. México: Grijalbo, 1992.
- BRASIL. Projeto de LDB: Substitutivo do Relator, Deputado Jorge Hage, in: *Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo*, Câmara dos Deputados, agosto de 1989, 34 pp.
- BRASIL. Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988 (Do Sr. Octávio Elísio, in *Diário do Congresso Nacional*, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp.
- BRASIL. MEC.SEMTEC. *Documento-base*. Educação profissional "Concepções, experiências, problemas e propostas". Brasília: MEC.SEMTEC, 2003a.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. *Anais*. Educação profissional "Concepções, experiências, problemas e propostas". Brasília: MEC.SEMTEC, 2003b.
- BRASIL. MEC.SEMTEC. Diretoria de Ensino Médio e Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica. Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre política da articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, visando à elaboração da minuta do decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto n. 2.208/97. Brasília, [fev. 2004], mimeo.
- BRASIL. MEC.SEMTEC. Documento à sociedade. Brasília: MEC/SEMTEC, fev. de 2004, mimeo.
- BONFIM, Maria Inês (coord.). *A Formação Docente nos Centros Federais de Educação Tecnológica – diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETS*. Relatório de Pesquisa. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.
- CÊA dos Santos, Geórgia. *A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)*. São Paulo, 2003. Tese de Doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CIAVATTA, Maria. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. *Contexto & Educação*, Revista de Educación em América Latina y Caribe, Unijuí, RS, 13 (51):51-66, 1998.
- CIAVATTA, Maria. A educação profissional do cidadão produtivo à luz de uma análise de contexto. *Revista Proposta*, FASE, 29 (86): 76-89, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- _____. Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. Buenos Aires. *Revista do Observatório da América Latina (OSAL)* (no prelo).

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (coords). Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema nacional de formação profissional continuada – Proposições. Niterói, 17 de dezembro de 2002, mimeo.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Ensino Médio*. Ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004a.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Ensino médio integrado em sua relação com a educação profissional: explicitando discordâncias, aproximações e sugestões. Rio de Janeiro, 09 de março de 2004b, mimeo.

IIEP. A qualificação profissional como política pública”. IIEP, Santo André/SP, dez. de 2002.

KUENZER, Acácia. As propostas de decreto para regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional: uma análise crítica. Curitiba, 26 de outubro de 2003, mimeo.

MANACORDA, Mário A. *História da Educação*. Da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mário A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Francisco. Uma alternativa democrática ao neoliberalismo. In: WEFFORT, Francisco. *A democracia como proposta*. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

RAMOS, Marise. O Ensino Médio ao Longo do Século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes (no prelo).

_____. A reforma da educação profissional: uma síntese contraditória da (a)-diversidade estrutural. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1996.

_____. Do Ensino Técnico à Educação Tecnológica (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90. Niterói, 1995. Dissertação de Mestrado (Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. Niterói: UFF, 03 de agosto de 2004, mimeo.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003 [1ª.ed. 1997].

_____. *O Choque Teórico da Politécnica. Trabalho, Educação e Saúde – Revista da EPSJV/FIOCRUZ*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.

SINGER, Paul. *A Crise do "Milagre". Interpretação crítica da economia brasileira*. Paz e Terra, 1989.

SINDCEFET-MG e SINDOCFET-PR. *Proposta de Complementação do Caderno 2 do ANDES-SN referente à Educação Tecnológica* Dezembro de 2003, mimeo.

VENTURA, Jacqueline P. *O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. Niterói, 2001. Dissertação de Mestrado (Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

[i] Agradecemos à Professora Vera Corrêa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ao Professor Carlos Alexandre, da Faculdade de Filosofia de Campos, pela interlocução permanente e crítica durante a elaboração deste texto.

[ii] Doutor. em Educação, Professor Titular Visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Associado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Membro do **Comitê Diretivo** do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO).

[iii] Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense, Coordenadora do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

[iv] Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – RJ, em exercício de Cooperação Técnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz .

[v] Ao Prof. Francisco José da Silveira Lobo agradecemos pelo esclarecimento sobre o significado jurídico do decreto, "ao qual não cabe legislar propriamente". O decreto é um ato de governo, de duração provisória; sendo assim, é normal que o Decreto n. 2.208/97 tenha sido revogado por um outro decreto. Este é um instrumento que normatiza, regulamenta a lei; ele não pode inovar, não pode contrariar a lei. O Decreto n. 2.208/97 era ilegal ao determinar a separação entre o ensino médio e a educação profissional: "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio (...)" (Decreto n. 2.208/97, art. 5º), em confronto com a LDB: "O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 2º) e "A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular (...)" (*id.*, *ibid.*, art. 40).

[vi] O texto do Primeiro Projeto de LDB apresentado à Câmara dos deputados em dezembro de 1988 pelo Deputado Octávio Elísio (Brasil, 1991) determinava: "O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros" (art. 3º.) e educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho (art. 35).

[vii] O texto básico para discussão no seminário sobre educação profissional foi elaborado, preliminarmente, pela Profa. Maria Ciavatta e foi discutido e revisto pela equipe da SEMTEC/MEC (Brasil, 2003 a). Esse documento consta também de Brasil, 2003b.

[viii] A amplitude desse processo é demonstrada pelo documento "Síntese do Processo de Discussão com a Sociedade sobre a Política de articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, visando à elaboração de minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto nº 2.208/97" [Brasil, 2004], que relaciona as reuniões e audiências públicas realizadas entre os meses de maio de 2003 a janeiro de 2004, no total de 26. Este documento ficou disponível na *home page* do MEC e foi enviado para instituições e organizações governamentais e da sociedade civil, além de ter sido distribuído aos membros do GT TE-ANPEd.

[ix] Trata-se do documento elaborado pelos professores Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto, discutido e revisto pela equipe da Diretoria de Ensino Médio da SEMTEC (Frigotto e Ciavatta, 2004b)

[x] Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942; Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei n. 6.141, de 26 de dezembro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Normal.

[xi] Em 1995 foi instituído o PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional – que, posteriormente passou a se chamar Plano Nacional de Qualificação. Análises aprofundadas desta política podem ser encontradas em Cêa, 2003; Ventura, 2001; e Ciavatta, 2000.

[xii] Análise mais aprofundada sobre essa realidade pode ser encontrada em Frigotto (2004).

[xiii] Durante a elaboração da primeira versão da minuta de decreto que revogaria o Decreto n. 2.208/97, a preocupação dos secretários de educação era a sustentabilidade de um projeto de ensino médio integrado à educação profissional. Além disso, a crítica a esta primeira versão era de que continha questões conceituais não apropriadas a um texto jurídico.

[xiv] Durante o processo de discussão que levou ao Decreto n. 5.154/2004 foram elaboradas 7 (sete) versões de minuta de decreto, tendo sido a 1ª versão elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004.

[xv] Este documento foi intitulado como "Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema nacional de formação profissional continuada – proposições", tendo sido entregue ao Secretário da então SEMTEC em janeiro de 2003. Da elaboração deste documento, além dos membros do citado projeto, participaram pesquisadores da UERJ e da UFRGS, bem como membros de órgãos de governos progressistas..

[xvi] Estatuto não apropriado à Lei 5.692/71, posto que esta dispunha apenas sobre o ensino de 2º grau e não sobre a plenitude da educação nacional.

[xvii] A partir de 28 de julho deste ano, três dias após o Decreto n. 5.154/2004, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. A tentativa de articulação dessas políticas está na instituição de 08 Câmaras Temáticas de Integração, entre as quais a Câmara para o Ensino Médio e Técnico que reúne representantes da SEB e da SETEC (Portaria n. 695 de 10 de setembro de 2004 (Diário Oficial, quarta-feira, 15-09-2004, p. 16). Não obstante, não se sabe ainda o grau de prioridade que

será dado ao ensino médio integrado ao ensino técnico. Da mesma forma, ainda não estão claras as concepções do MEC sobre o tema. Questões como essas deverão ser muito aprofundadas nos debates. O cenário é ainda mais preocupante face à política enunciada pela atual SETEC em defesa de uma Lei Orgânica da Educação Profissional. Não seria esta medida um tiro mortal contra a construção do Sistema Nacional de Educação, regido por uma Lei Nacional que garantisse sua organicidade? Isto não nos faria acomodar o caráter minimalista da LDB, rendendo-nos às regulamentações específicas para cada nível e modalidade de ensino, ao invés de se repensar por completo a educação nacional e, portanto, a própria LDB, resgatando-se os debates e as proposições de 1988? A este propósito, lembremos que a atual LDB não organiza a educação nacional em um “sistema educacional”, mas em “sistemas de ensino” que cooperam entre si, sem que também não tenha sido regulamentado o caráter do regime de cooperação. Análise sobre a distinção entre sistema nacional de educação e sistema de ensino pode ser encontrado em Saviani (1997).

[xviii] O ensino profissional ficou composto de quatro elementos: rede federal, redes estaduais, rede SENAI e escolas isoladas.

[xix] As Leis de Equivalência: Lei n. 1.076/1950; Lei n. 1.821/1953; Lei n. 3.552/1959; e a LDBEN, Lei n. 4.024/1961.

[xx] Lei n. 5.524/1968.

[xxi] O Plano Estratégico de Desenvolvimento de 1967 também demonstra a intenção de se alinhar a formação de técnicos de nível médio com o modelo de desenvolvimento econômico implementado nesse período.

[xxii] Algumas das idéias apresentadas sobre o debate travado na Constituinte e na elaboração da nova LDB na década de 1980, neste texto, encontram-se também no artigo “O Ensino Médio ao Longo do Século XX: um projeto inacabado”, de autoria de Marise Ramos, elaborado para a coletânea sobre História da Educação, organizado por Stephanou e Bastos (no prelo).

[xxiii] Dados de sistemas estaduais de ensino posteriores ao Decreto 2.208/97 demonstram a evasão de jovens do ensino médio, possivelmente por não verem nele objetivos que se identifiquem com suas vidas e, também, por não lhes ser possível cursar o ensino técnico concomitantemente ou esperar para cursá-lo posteriormente, como admitia o Decreto revogado.

[xxiv] Este grupo reuniu-se na cidade de Santo André/SP, nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002, na Oficina “A qualificação profissional como política pública”, da qual se originou o documento intitulado “Propostas para a organização da política pública de formação profissional”.

[xxv] Note-se a ambiguidade ideológica no uso do termo “básico”, como no caso de “educação profissional” que veio tomar a parte pelo todo, aproximando o termo “educação” que sinaliza a formação humana em todos os seus aspectos, ao termo “profissional”, induzindo a idéia de uma formação completa para o que é apenas uma parte da formação humana (Ciavatta, 1998). O termo “educação básica”, que compreende a educação completa de crianças e adolescentes (infantil, fundamental e média) vai ser retomado no Decreto n. 2.208 para denominar cursos “básicos”, cursos livres, os mais elementares, sem nenhuma exigência de nível de escolaridade.

[xxvi] Algumas análises consideram que esta foi uma nova denominação do “nível básico” da educação profissional, antes definido pelo Decreto n. 2.208/97. A despeito de controvérsias, parece-nos que a formação inicial refere-se a cursos que “iniciam” os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. A formação continuada implica todas as experiências formativas após o trabalhador ter adquirido uma primeira formação profissional, tais como atualização, desenvolvimento, aperfeiçoamento, especialização, dentre outras – seja na mesma área profissional ou em áreas diversas. A formação inicial, independente da escolaridade, somente existe no Brasil porque ainda não se universalizou a educação básica.

[xxvii] Saviani (1997) nos lembra que o Deputado Jorge Hage, na condição de Relator do Projeto, percorreu o país a convite ou por sua própria iniciativa, de modo que já no primeiro semestre de 1989 foram ouvidas em audiências públicas cerca de 40 entidades e instituições e, no segundo semestre do mesmo ano, foram promovidos seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos do Substitutivo que o Relator vinha construindo.

[xxviii] A modalidade Técnica se destinaria a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar no processo produtivo e na prestação de serviços à população. Nesse caso, o currículo deveria abranger, além da formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que seriam definidas pelos sistemas de ensino. A duração mínima desses cursos seria de 4 (quatro) anos, totalizando uma carga horária global de 3.200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado.

[xxix] Paolo Nosela, em trabalho apresentado na 26ª Reunião da Anped, realizada em 2003, explica que um problema se torna de ordem ética quando se conhece suas causas e as condições para superá-lo.

[xxx] Agradecemos à Profa. Ana Margarida Campello dados adicionais sobre a criação dos cursos para formar tecnólogos e de Engenharia de Operação. O Parecer n. CNE-CP n. 29 de 03 de dezembro de 2002, ao fazer o histórico dos Cursos Superiores de Educação Tecnológica, trata-os na âmbito da Engenharia de Operação, ligados à Reforma Universitária, Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.

[xxxii] Inicialmente, as próprias escolas superiores de engenharia deveriam ministrar a Engenharia de Operação. Entretanto, a resistência dessas instituições e dos conselhos profissionais em reconhecer esses cursos, levou a que as Escolas Técnicas Federais fossem recomendadas para implantá-los. Ver Ramos, 1995.

[xxxiii] Os dispositivos legais que foram tecendo a solução apresentada são a Resolução 48/76 do Conselho Federal de Educação, que delinea a nova concepção de ensino de Engenharia; a Resolução 04/77, que caracterizou a habilitação de Engenharia Industrial e a Resolução 05/77, que extingue os cursos de Engenharia de Operação.

[xxxiiii] A Lei n. 6.545/78 foi regulamentada em 1982 pelo Decreto n. 87.310, que reiterou os objetivos dos CEFETs, indicando “atuação exclusiva na área tecnológica”.

[Che] O Parecer CNE/CEB n.17, de 14/01/97 apresentou o entendimento de que o nível tecnológico da educação profissional constitui curso de nível superior e regula-se pela legislação referente a este nível de ensino. Este entendimento é reafirmado pelo Parecer CNE/CES n. 436, de 02/04/2001, que apresenta orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos.

[xxxv] Um balanço dos cursos de Licenciatura nos CEFETs (Bonfim, 2003) nos mostra que há sérios problemas neste âmbito e sinaliza a necessidade de se tratar desta temática no conjunto das políticas nacionais de formação de professores. O Decreto n. 3.462, de 17 de maio de 2000 ampliou a autonomia dos novos CEFETs, permitindo a implantação, sem necessidade de autorização prévia do MEC, de “cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional”. A partir disso, essas instituições passaram a implantar cursos de Licenciatura em todas as áreas de conhecimento do Ensino Médio, porém em condições diferentes das universidades, porque eles não têm quadros suficientes, preparados para o ensino superior, nem a respectiva carreira.

volta